



Inspecteur aujourd'hui

n°88

Socle, compétences
et programmes

Avril
Mai
Juin
2014

	éditorial	2
	actualités syndicales	2-4
Paul DEVIN	D'un socle commun à l'autre...	5-6
Denis PAGET	Le CSP et le socle	7-8
Pierre CLÉMENT	« Back to basics » et « new public management » : retour sur les origines et la mise en œuvre du socle commun.	9-10
	Corpus : pour une véritable refondation des programmes	11
Patrick BET	La voie professionnelle en France en 2014	12





Au-delà de ses conséquences électorales, la montée de l'extrême-droite interroge le devoir du service public d'éducation à transmettre les valeurs fondamentales de la démocratie. Dans le contexte politique que nous connaissons, il importe davantage encore que l'école soit capable, pour tous ses élèves, de construire les savoirs, les compétences, la culture qui permettront aux générations futures de fonder une société sur d'autres valeurs que celles de la discrimination, de l'intolérance, du racisme ou du sexisme. Il est de notre responsabilité de nous engager dans les réflexions nécessaires pour que l'école soit un rempart contre la diffusion d'idées inacceptables au sein d'une démocratie.

Nul ne pourrait tenir l'école comme responsable des évolutions d'une société. Mais nul ne peut se soustraire au travail patient qui permet à un enfant, par la raison et la culture, de devenir un citoyen libre dans une société égalitaire et fraternelle.

Or, il semble que ce soit au contraire dans des excès de prudence que certaines actions seront poursuivies. L'ABCD de l'égalité perdurera probablement mais il ne disposera ni de la volonté politique, ni des moyens qui permettraient son développement. Les diverses actions programmées d'éducation contre le racisme n'ont pas des dynamiques suffisantes pour sortir de périmètres trop restreints.

Le renoncement du ministère à relancer la formation continue à la hauteur des droits des personnels et des besoins du service public d'éducation contribuera à rendre difficiles les réflexions nécessaires pour permettre à l'école de mieux lutter contre les préjugés et les discriminations. C'est d'autant plus grave que des témoignages nous parviennent attestant que certains propos autrefois bannis des salles des professeurs commencent à y être tenus avec arrogance.

Dans un tel contexte, nous devons soutenir les personnels dont l'engagement professionnel lutte au quotidien contre l'expansion des idées porteuses de discrimination et d'exclusion. Les conflits qui sont nés autour de la question du genre, notamment lors des initiatives des journées de retrait de l'école, témoignent que l'institution est parfois capable de positions contreproductives ou inacceptables.

Le SNPI contribuera à défendre que la lutte contre les discriminations est inscrite dans les missions professionnelles du fonctionnaire et que, de ce fait, l'aide et le soutien aux actions pédagogiques qui permettent de développer une culture porteuse des valeurs de la démocratie constituent une mission fondamentale des inspectrices et des inspecteurs.

Paul DEVIN, secrétaire général



Inspecteur aujourd'hui

Bulletin syndical du SNPI-FSU
n° CPPAP: 0411 S 5095
Siège social :
104, rue Romain Rolland
93260 Les Lilas
01 41 63 27 65
snpi@fsu.fr

Directeur de la publication

Paul Devin
Rédactrice en chef
Catherine Chabaudie

Régie publicitaire

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

Imprimeur

CORLET imprimeur SA
www.corlet.fr



Du 27 novembre 2014 au 4 décembre 2014 , les fonctionnaires seront appelés à voter .

Ce scrutin sera essentiel.

Tout d'abord, c'est lui qui conditionne l'attribution des sièges dans les instances où les intérêts des inspecteurs peuvent être défendus. Dans le contexte d'accroissement des charges de travail et de détérioration des conditions de travail que nous connaissons, il est essentiel que nous soyons représentés. Si le SNPI a pu se faire entendre et obtenir gain de cause sur certains dossiers, c'est parce qu'il dispose de sièges dans ces instances. C'est pourquoi nous devons renforcer notre présence dans les CAPA et aux CAPN.

Mais au-delà de cette représentativité dans les instances, il en va du poids de notre organisation syndicale dans l'ensemble des discussions que nous pouvons engager au niveau national, académique ou départemental. Notre totale indépendance politique nous a permis d'alerter rapidement le ministère de la situation très dégradée que connaissaient les inspecteurs à la rentrée. L'analyse argumentée, à l'abri de toute perspective polémique, nous permet d'être reconnus comme des interlocuteurs incontournables. La croissance de notre représentativité ne pourra que renforcer cette présence au service des intérêts de la profession.

Dans nos échanges avec le ministère, notamment au sein du GT10, nous avons largement contribué aux orientations qui se dessinent pour nos missions et qui recentreront nos métiers sur le pédagogique. C'est avec la même détermination que nous défendons et défendrons les revendications indicielles et indemnitaires et cela, dans une totale transparence vis-à-vis de nos adhérents qui connaissent depuis longtemps ces revendications.

Cette reconnaissance syndicale permise par vos suffrages est aussi essentielle dans la défense de nos conceptions du système éducatif. Et dans la situation actuelle, tous les syndicats ne défendent pas la même chose.

Le SNPI, dans ses publications, a largement contribué à définir les perspectives d'évolutions qu'il entendait défendre qu'il s'agisse de l'évaluation des enseignants ou des conceptions de la gouvernance et des relations hiérarchiques. En lui accordant vos votes, vous lui permettrez de peser dans les débats qui guideront les évolutions à venir.

Ces élections doivent réussir à renforcer le SNPI. Ce faisant, elles confirmeront la place prépondérante de la FSU dans l'Éducation nationale et contribueront à lui permettre de développer sa place dans la Fonction publique.

GT 10 : les propositions ne sont pas à la hauteur de nos attentes !

Les discussions du GT10 avaient jusque-là permis d'avancer positivement sur une redéfinition des missions des inspecteurs les centrant sur les aspects pédagogiques de leurs fonctions.

Vient de s'ouvrir la seconde phase : les propositions qui ont été faites à cette occasion ne sont clairement pas à la hauteur de nos attentes.

Nous ne nous contenterons pas d'un accès à la hors-échelle B pour les IEN s'il ne constitue qu'une mesure symbolique réservée à un nombre des plus limités!

Nous avons demandé que des discussions s'ouvrent pour résoudre les problèmes d'engorgement qui limitent le nombre d'inspecteurs passant à la hors-classe!

Nous avons demandé que le régime indemnitaire soit l'objet de discussions pour obtenir qu'il soit revalorisé et qu'il obéisse à des règles égalitaires sur l'ensemble du territoire national.

Nous avons demandé que la question des remboursements des frais engagés soit mise sur la table pour parvenir enfin à des modalités satisfaisantes.

Nous attendons une réelle prise en compte de ces demandes .

Nos ministres successifs disent régulièrement l'estime dans laquelle ils tiennent les corps d'inspection. Les inspecteurs demandent maintenant que cette estime se traduise par une amélioration des conditions de travail et des avancées sur le plan indemnitaire et indiciaire.

Le SNPI portera avec détermination la demande de ses adhérents : la complexité croissante de nos missions ne peut être l'objet d'une seule reconnaissance orale, fut-elle ministérielle. Les mesures prises à l'issue du GT10 doivent être à la hauteur des aspirations légitimes des inspecteurs.

La mobilisation de tous sera nécessaire si nous ne sommes pas entendus.

Vos représentants au GT10 ,
Paul DEVIN, secrétaire général
Evelyne COLLIN, IEN premier degré
Hubert GLAD, IEN ET-EG

Brèves de vie syndicale

La mobilisation du SNPI a été forte pour accompagner les collègues qui sollicitaient notre aide à l'occasion des opérations de mouvement. Disponibilité téléphonique, diffusion rapide des informations : le bureau et les élus à la CAPN n'ont pas ménagé leur peine pour vous aider à mieux comprendre les procédures et à résoudre les situations litigieuses.

Les contacts entre le SNPI et le ministère ont été particulièrement nombreux en cette période qu'il se soit agi de faire le point en délégation fédérale sur les chantiers métiers ou de traiter de questions plus spécifiques à nos corps d'inspection. Si les choix de politique économique créent des divergences fortes entre nos attentes et les mesures ministérielles, le cabinet ministériel a fait le choix clair de l'écoute et de la concertation. Le SNPI y répond en le sollicitant autant que de nécessaire.

Le SNPI est invité pour intervenir dans des formations syndicales organisées, à l'échelle départementale ou académique, par la FSU et les syndicats enseignants de la FSU. Nous y constatons que les nouveaux principes de gouvernance s'inscrivent dans leurs dérives dans les fonctionnements hiérarchiques. Le SNPI contribue au débat, fort de ses récentes publications sur l'inspection et la gouvernance et de sa charte déontologique.

L'Institut de recherche de la FSU engage un nouveau chantier autour de la question des disciplines. Son but est de faire progresser une culture syndicale partagée au sein de la FSU sur la question complexe de l'articulation entre la nécessaire globalité de l'enseignement et la spécificité des savoirs disciplinaires. Le secrétaire général du SNPI assure la coordination de ce chantier. Vous serez invités à participer aux séminaires qui se tiendront pendant les deux années scolaires prochaines.

La situation des indemnités **CAPASH** et **CAFIPEMF** dues pour les années 2011-2012 et 2010-2011 semble résolue sur l'ensemble des académies. La demande ministérielle faite aux recteurs de procéder aux paiements dans des délais brefs n'a pourtant pas suffi. Le SNPI a dû se mobiliser en contactant directement des secrétariats généraux d'académie pour que cette mise en paiement soit effective. La collecte d'informations auprès des adhérents, la relation régulière avec le cabinet ministériel et le traitement des situations retardataires ont permis une résolution quasi complète du problème. L'opiniâtreté syndicale s'est avérée payante !

Circulaires en préparation

Circulaire RASED.

Le SNPI a exprimé son opposition à la première version proposée. Le manque de cohérence du texte, le retour d'une conception privilégiant exclusivement l'intervention en classe, l'absence de liaison entre les différentes aides spécialisées, la centration comportementale des interventions des maîtres G... La réaction syndicale a été vive pour exprimer sa désapprobation de telles orientations.

Le second texte présenté offre des perspectives très différentes et davantage conformes à nos attentes.

La volonté de renforcer la cohérence des actions spécialisées s'exprime par un « pôle de ressources » piloté par l'IEN. Reste à en affiner les modalités organisatrices, car si nous défendons le rôle des IEN dans la définition d'une politique globale de réseau, elle doit se préserver de dérives injonctives pour privilégier la construction commune et l'élaboration concertée. L'enseignant spécialisé doit rester le concepteur de ses actions pédagogiques. La cohérence doit avant tout être recherchée dans une meilleure liaison avec les équipes enseignantes. La mission des enseignants spécialisés du RASED doit essentiellement rester une mission d'intervention directe auprès des élèves, y compris dans ses perspectives préventives.

Des éléments de clarification ont été demandés, notamment au niveau de la définition du public concerné. Pour définir la nature des difficultés, un consensus s'est établi autour de la notion de « difficulté persistante ». Celle-ci caractérise à partir d'un constat de situation sans stigmatiser la personne même de l'élève et sans présumer des origines de la difficulté. Elle ne doit pas se confondre avec la difficulté inhérente à tout apprentissage qui relève du travail quotidien de la classe. A suivre

Circulaire SEGPA

Le SNPI a pesé autant qu'il le pouvait pour que soient écartées les perspectives de suppression des 6^{èmes} SEGPA. Sous le prétexte d'une meilleure inclusion des élèves, était envisagée la scolarisation des élèves de 6^{ème} dans les classes du collège. Une mesure qui, sous cet affichage inclusif, visait des perspectives essentiellement budgétaires. De nombreux IEN-ASH du SNPI ont manifesté leurs vives inquiétudes d'une telle évolution qui leur paraissait très préoccupante pour la réussite des élèves. Les discussions sont en cours et si un net infléchissement est perceptible, le risque d'une évolution mettant en cause la structure SEGPA n'est pas écarté. L'inclusion ne peut se décréter par une mesure administrative, elle demande un accompagnement adapté. C'est justement ce que permet la SEGPA dans la perspective d'une formation professionnelle qualifiante et c'est pour cela qu'il reste nécessaire de lui garantir les moyens de cet accompagnement vers l'inclusion en lycée professionnel.

Paul Devin, inspecteur de l'Éducation nationale, est secrétaire général du SNPI-FSU.

La loi de 2005 instituant un socle commun de connaissances et de compétences pouvait apparaître comme résultant d'une aspiration égalitaire. D'aucuns de s'étonner alors que la FSU dont l'engagement pour l'égalité constitue une valeur essentielle n'ait pas fait sien le socle commun voulu par François Fillon. C'est que pour comprendre cette conception du socle et en percevoir les enjeux réels, il ne suffit pas d'examiner le discours qui le justifiait en tant que tel, il faut analyser comment il constituait l'élément d'un système.

En 1983, était publié aux États-Unis le rapport « A nation at risk » qui considérait que la baisse du rendement scolaire constituait un péril pour l'économie nationale et nécessitait le retour vers les enseignements fondamentaux. L'introduction du rapport est sans ambiguïté : « *Notre nation est en danger. Notre prééminence incontestée dans le commerce, l'industrie, la science et l'innovation technologique est menacée par des concurrents à travers le monde.* » La question se pose d'entrée : partage-t-on une ambition éducative centrée sur la prééminence économique d'une nation ? Il ne s'agit pas de se réfugier dans une vision idéaliste qui nierait les enjeux économiques de l'éducation mais d'affirmer qu'ils ne peuvent constituer l'ambition essentielle d'une politique éducative nationale qui doit aussi viser l'aspiration aux savoirs et à la culture, l'émancipation des individus et des sociétés, la cohésion sociale et l'exercice d'une démocratie responsable.

Le processus de Lisbonne, qui définissait en 2000 la stratégie de l'Union européenne, nourrissait aussi l'ambition d'une économie de la connaissance qui soit « *la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». Elle créait un rapport étroit entre éducation et emploi, la commission européenne induisant alors un conditionnement des objectifs éducatifs à l'employabilité. L'ambition majeure de l'éducation se subordonne aux exigences et aux contraintes de l'économie. Un document du BIT (Forum de l'OIT, 2007) est, en la matière, très explicite : « *un travailleur mieux instruit et formé produit et gagne davantage; l'éducation et la formation améliorent l'employabilité et la mobilité des travailleurs, tout en augmentant leur capacité à réfléchir, à innover et à s'adapter aux changements technologiques; la présence d'une main-d'œuvre d'un bon niveau d'instruction et de formation influe sur le développement économique national, attire les investissements étrangers et stimule la croissance* ». Ce texte a au moins le mérite de la clarté : le travailleur instruit produit et gagne davantage. L'éducation améliore l'employabilité et la mobilité. D'ailleurs, le MEDEF affirmait en 2012, dans le cadre de la consultation préalable à la refondation voulue par Vincent Peillon, que la maîtrise du socle commun était la condition de l'employabilité immédiate du jeune.

Un système plus égalitaire ?

La défense d'un retour vers les « fondamentaux » qui va caractériser les projets éducatifs américains à partir des années 1980 a beau s'entourer des atours d'un discours généreux (« No Child left Behind »), elle conduit à produire une inégalité encore plus marquée entre les écoles, la mesure de la performance guidant désormais l'attribution des financements. En Grande-Bretagne, la loi de 1988 permet l'ouverture d'un marché de l'offre scolaire où les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants en fonction de ses résultats (league tables). Là encore les conséquences sont manifestes : l'amélioration qualitative, que les vertus spontanées du marché libéral devaient apporter, clive davantage encore les écarts entre les écoles.

À ceux qui, trop naïvement, avaient perçu le socle de la loi Fillon comme offrant une garantie de la nation en matière de réussite scolaire, l'observation des systèmes éducatifs des pays qui ont voulu un retour vers les « fondamentaux » aurait dû constituer une alerte. L'ambition annoncée relevait d'un mirage et la communication politique qui entourait la mise en œuvre de ces programmes fut vite contredite par la réalité.

Compétences : deux questions distinctes

La recherche d'un pilotage par les compétences maîtrisées apparaît comme résultant d'une logique centrée sur l'élève. Mais les choses ne sont pas si simples car il convient de ne pas confondre deux questions : celle liée à la conception pédagogique de la compétence et celle liée à l'usage politique que la loi Fillon a voulu en faire en définissant l'ambition de l'école par le cumul de certifications successives attestant d'un bagage minimum.

Pour poser cette question en d'autres termes : évaluer la compétence des élèves pour mieux adapter l'enseignement à la réalité de leurs apprentissages est évidemment une stratégie légitime et nécessaire. Se limiter à déterminer par une évaluation binaire qu'un ensemble de compétences, souvent définies en termes de simples capacités, a été atteint est une toute autre stratégie. L'une se centre sur la volonté de prendre en compte les difficultés et les réussites des élèves dans l'organisation même des enseignements. L'autre se centre sur un constat. L'organisation du dispositif d'évaluation, tant par son aspect binaire que par sa volonté de situer très tôt dans le parcours scolaire, confirme cette vocation première à discriminer. Dans une telle perspective, nier la complexité de l'évaluation des compétences en l'instituant par une simple attestation binaire ne peut que produire une discrimination et écarter l'enseignant des préoccupations nécessaires à une réelle amélioration de la réussite scolaire. La prétendue centration sur l'élève ne visait plus qu'un élève fantomatique dessiné par l'identification formelle de ses compétences.

Quelle évaluation?

La question prend une dimension plus préoccupante encore quand la mise en œuvre du socle est assujettie à un livret de compétences que tout le monde reconnaît aujourd'hui comme ayant dissocié l'évaluation de ses vertus pédagogiques. La lente évolution qui avait permis d'introduire la nécessité de l'évaluation pour mieux piloter les apprentissages et davantage prendre en compte les difficultés des élèves à les réussir se trouvait mise à mal par une conception binaire (acquis/non acquis). Le risque d'un renforcement de la discrimination entre réussite et échec était d'autant plus grand que le premier terme de cette évaluation fut fixé très tôt en France et contribua à renforcer les pressions familiales et sociales sur la réussite scolaire dont on peut douter qu'elles soient en définitive favorables aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage.

Les enseignants ont donc été amenés à se désintéresser de ce qui dans l'évaluation contribuait le mieux à une réussite plus égalitaire : identifier et comprendre les difficultés pour ajuster au mieux son enseignement. Le « suivi personnalisé de l'élève » créait l'illusion qu'on maintenait la préoccupation de la réussite de tous alors même qu'on éloignait les enseignants de ce qui permettait cette attention particulière aux difficultés. Quelle régression pour ceux, inspectrices et inspecteurs notamment, qui depuis des années travaillent l'évaluation dans la réalité de sa complexité, c'est à dire en la construisant dans les perspectives d'une conception dynamique de l'apprentissage où les choix de l'enseignant interagissent en permanence avec l'évolution des compétences.

La culture commune : un réseau de savoirs et de compétences

On ne peut nier l'existence de savoirs de base indispensables pour résoudre des problèmes, pour s'exprimer, pour comprendre et produire l'information écrite. On peut douter par contre qu'ils constituent une étape préalable sans le franchissement de laquelle aucune autre ambition scolaire ne serait possible. Les programmes scolaires doivent justement permettre d'éviter ce clivage entre un enseignement minimal et une ambition réservée aux meilleurs. Cela n'exclut pas qu'on puisse attirer l'attention sur des compétences dont l'absence de maîtrise peut avoir un impact plus fort que d'autres mais cela demande à ce que cette distinction n'obéisse pas à une représentation strictement linéaire de l'apprentissage.

Les programmes doivent se fonder sur une conception dynamique de l'apprentissage et sur un jeu de relations entre connaissances et compétences. L'école doit intégrer la complexité de cette dynamique notamment en écartant l'idée qu'on peut se suffire, sur un mode binaire, d'attester d'une acquisition. Certes, l'évaluation a des fonctions normatives et les familles doivent disposer d'informations sur la situation de

leur enfant au regard des compétences visées. Mais cette fonction de l'évaluation ne peut se substituer à une fonction bien plus fondamentale : celle d'aider à une mise en œuvre des apprentissages qui prend en compte la réalité des élèves, de leurs réussites et de leurs difficultés.

Si l'identification et la définition des savoirs relèvent des programmes, le socle ne peut se limiter à lister des compétences mais doit avant tout affirmer les principes qui guident l'ambition de l'école pour tous les élèves. Sinon, comment, au constat comparatif des compétences visées par le socle et de celles visées par les programmes, pourrait-on éviter de penser que l'écart constitue justement la cause d'une école à deux vitesses ?

La FSU a confirmé lors du congrès de Poitiers sa volonté de défendre un concept de culture commune, pensé comme un réseau de savoirs et de compétences qui doit permettre la compréhension du monde et l'action citoyenne. « *Cette culture commune inclut tous les champs culturels : linguistique, scientifique, artistique, technologique, physique et sportif. Elle tisse des liens entre les domaines de savoirs, les civilisations, met en relation les champs de connaissance, pousse à la créativité, l'échange, l'esprit critique. Elle permet un regard structuré sur le monde et sa complexité* ».

Une telle conception est fondamentalement différente de celle du socle commun tel que le définissait la loi Fillon. Et n'en déplaise à nos contradicteurs, elle vise sans aucun doute la démocratisation de la réussite scolaire.

De nouvelles perspectives?

Les travaux en cours au sein du Conseil national des Programmes (CNP) pour redéfinir le socle commun ouvrent des perspectives clairement différentes de celles du précédent socle. La charte des programmes se donnant l'objectif d'un bien commun à construire dans l'échange pose des principes de mise en œuvre rassurants.

Il est encore trop tôt pour connaître les conclusions définitives. La consultation des personnels à l'automne prochain en constituera une étape décisive. Nous devons y exprimer nos aspirations pour que la volonté d'une école plus égalitaire trouve, dans les principes de ce nouveau socle, la dynamique nécessaire pour permettre aux inspecteurs de se recentrer sur l'enjeu fondamental de leurs missions : accompagner les enseignants dans des mises en œuvre didactiques et pédagogiques qui se centrent sur les conditions nécessaires pour la réussite de tous les élèves. Et cette ambition ne peut résulter que d'une convergence : des programmes nationaux cohérents, une formation initiale et continue ambitieuse, des moyens permettant l'action à la hauteur des besoins.

Ce sont les conditions nécessaires aux évolutions dont le service public d'éducation nationale a besoin pour mieux répondre à son ambition démocratique.

Denis Paget est membre du Conseil Supérieur des Programmes. Professeur de lettres modernes, il est chargé de recherches à l'Institut de recherches de la FSU.

Une nouvelle instance.

La création du CSP (Conseil Supérieur des Programmes) par la Loi de Refondation de l'École n'est pas un simple retour à ce qu'a été le CNP (Conseil national des Programmes) créé en 1989 par la Loi Jospin. Ses missions sont en effet élargies et il a la maîtrise complète du processus d'élaboration de ses projets. Sa création obéit à un souci de transparence des procédures. Il permet de revenir à une séparation des fonctions, sinon des pouvoirs, au plan de l'élaboration de la prescription et de son évaluation (création d'un Conseil Supérieur de l'Évaluation).

Permet-il de gagner en démocratie et en professionnalisme ? Rien, pour l'instant ne permet de le garantir, en dehors de la bonne volonté de ses membres. La démission de son premier président a révélé les difficultés d'un tel Conseil à assumer des missions aussi essentielles avec des moyens limités. Dans de nombreux pays, existent des structures beaucoup plus professionnelles et plus étayées en matière de recherche. La question de savoir comment on associe les citoyens, les usagers de l'école et les professionnels de l'éducation reste entière. Dans l'histoire du système éducatif français, aucun dispositif n'a réellement donné satisfaction sur ce plan. Donner un pouvoir de décision au Parlement place les contenus scolaires sous la coupe du politique au sens étroit du terme ; en faire une prérogative de l'inspection générale confond les missions d'évaluation avec les missions de prescriptions ; renvoyer l'élaboration des programmes à des groupes d'experts privilégie la vision de quelques-uns sur la conception globale et pose la question de la légitimité des experts. Si la création du CSP ne garantit pas davantage le souci de la démocratie et du débat contradictoire, le CSP cependant permet d'envisager les programmes comme un ensemble cohérent et non plus comme la juxtaposition d'une série de disciplines (ce que l'on appelle ailleurs le curriculum), et donc de constituer la prescription comme un outil professionnel rendant possible un programme d'éducation de la jeunesse.

Le système éducatif français souffre depuis très longtemps d'une espèce de cécité à l'encontre des contenus d'enseignement. Loin d'en faire le cœur et le moteur de son évolution, les réformes sont toujours parties des structures éducatives avant de partir de ce qu'il faut enseigner. La réforme des rythmes scolaires dans le premier degré n'a pas dérogé à ces mauvaises habitudes, pas plus que la réforme Chatel du lycée. On fixe des structures horaires puis on se pose ensuite la question des programmes. D'une certaine façon la loi Fillon de 2005 avait innové en mettant au cœur de son projet la création du « socle de connaissances et de compétences ».

Pour la première fois les contenus d'enseignement et l'évaluation quotidienne des élèves occupaient l'essentiel du champ de la réforme. Mais la création du « socle » entendait encadrer en profondeur la pratique du métier d'enseignant en introduisant massivement les « compétences » comme colonne vertébrale des contenus et des pratiques d'enseignement et d'évaluation, sans qu'aucun débat ni aucune recherche empirique ne justifie ce choix en dehors d'une vision idéologique prétendant soumettre les programmes scolaires à l'économie libérale. C'est pour cette raison que la réforme de 2005 a marqué un tournant particulièrement dangereux et déstabilisant pour le métier d'enseignant.

Les rénovations de programmes se sont succédées à un rythme effréné depuis le début des années 2000 ; une réforme chassant l'autre avec des conceptions souvent diamétralement opposées. Il s'ensuit une méfiance et un grand découragement des enseignants qui n'adhèrent plus à un programme culturel qui leur paraîtrait émancipateur et riche. Les injonctions venues d'en haut sont pour eux incompréhensibles dans leur logique profonde et c'est l'incertitude qui domine.

Notons aussi le désinvestissement des universitaires qui ne se préoccupent plus guère des contenus scolaires et des controverses publiques qui tournent à la caricature (guerre des méthodes de lecture, controverses sur la chronologie historique, sur l'enseignement du genre... mais rien sur l'enseignement des sciences et notamment de la physique ou des technologies). On ne sait pas mesurer aujourd'hui quel est vraiment l'effet de tout cela sur les élèves. On connaît l'effet maître ou l'effet école mais pas l'effet programmes.

Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?

Traditionnellement les programmes étaient une juxtaposition de disciplines scolaires dont la cohérence d'ensemble n'était ni pensée, ni assurée. Le travail du CSP sur le socle tente d'assurer cette cohérence horizontale mieux que ce qu'avait fait le HCE avec les sept compétences dont certaines étaient pluridisciplinaires et d'autres totalement monodisciplinaires. En ce sens, on peut parler d'un véritable « curriculum », tentant d'établir une vision large, intégratrice de tous les aspects de l'instruction et de l'éducation et pas seulement le développement des capacités cognitives, même si elles sont essentielles.

Le programme est souvent un objet idéal construit pour un élève qui n'existe pas, peu soucieux de ce qui est vraiment acquis et finalement enseigné. Il sature le temps scolaire en ne profitant pas de la prolongation généralisée des scolarités. De ce point de vue, le maintien d'un programme de culture générale bloqué sur une scolarité obligatoire à 16 ans, em-

pêche de concevoir des progressions plus longues qui éviteraient de vouloir tout faire entre 6 et 16 ans. Cette saturation induit des démarches pédagogiques peu efficaces, au moins pour certains élèves.

Les évaluations diverses, nationales et internationales, se penchent aujourd'hui davantage sur le réel des acquisitions en testant la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances dans des situations inattendues et parfois déroutantes pour résoudre des problèmes ou argumenter un point de vue.

Le CSP est attentif à cette mobilisation. Il souhaite aussi réduire la hiérarchie scolaire des savoirs en redonnant aux arts, aux techniques, à l'éducation physique, une place importante : ces disciplines figurent maintenant dans le domaine des langages. Il s'agit d'un rééquilibrage entre le « dire » et le « faire ». Le socle tente aussi d'en finir avec cette opposition stérile entre connaissances et compétences en établissant clairement le lien entre les deux : il n'est pas de connaissances acquises qui n'entraînent la capacité à les mettre en œuvre, et il n'est pas de compétences « hors-sol » qui pourraient s'exercer sans mettre en mouvement des connaissances.

Le travail du CSP

L'expérience a assez bien commencé : la Charte des programmes établit des principes très intéressants pour penser les programmes dans la durée, au delà d'un quinquennat. Des observatoires des programmes ont été proposés pour que les enseignants suivent leur application et contribuent à réorienter ce qui ne va pas de façon progressive...

Le CSP a été capable de formuler un projet global de formation sous la forme d'une nouvelle définition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui introduit une conception modernisée des contenus, plus ambitieuse que le découpage précédent. Ce socle reste limité par la Loi à la vieille scolarité obligatoire, mais il n'est plus un programme-bis. Il constitue le cadre d'ensemble d'une rénovation des contenus. Socle et programmes ne doivent plus être deux ensembles séparés.

Même avec ses imperfections, cette définition du socle rompt avec la rigidité des compétences européennes et tente de donner un sens général et des valeurs à ce qui n'était qu'une juxtaposition maladroite de « compétences » avec des acceptions multiples de ce terme envahissant.

Il s'agit bien d'un socle définissant une culture commune reposant sur le couple indissociable connaissances / compétences.

Les 4 grands objectifs fixés dans le préambule définissent un projet de formation réellement équilibré entre la connaissance (le jugement critique), l'éducation générale et ses valeurs pour vivre en société, le développement individuel en interaction avec le monde, les capacités de compréhension,

d'action et de création.

Le choix des 5 domaines présente des innovations majeures :

- L'identification de langages pour penser et communiquer ne se résume pas aux fondamentaux traditionnels : une place nouvelle est donnée aux langages informatiques et globalement à tous les usages des langages scientifiques ; l'introduction des langages artistiques au sens large (images, sons, cinéma, photographie, expression corporelle, spectacle vivant...), du langage des médias et des pratiques sportives, permet de corriger leur quasi effacement dans le socle précédent et de remettre à égalité tous les champs du savoir.
- L'introduction d'un domaine visant les méthodes et outils pour apprendre est une nouveauté majeure : ce domaine permet de programmer un enseignement explicite de l'information et de la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets et de l'organisation des apprentissages.
- Le domaine 3 ne se contente pas d'une vision étroite de « l'esprit d'initiative et d'entreprise » mais vise une éducation globale, respectueuse des choix personnels mais soucieuse d'introduire à la société et à l'engagement, et d'étayer les choix par une culture de la sensibilité et du jugement.
- Les domaines 4 et 5 sont indissociables et dialoguent entre eux. Le domaine 4 est centré sur l'observation du monde naturel et matériel, sur les démarches sans imposer une démarche particulière et sans viser au syncrétisme préconisé par l'EIST. La technologie apparaît dans les deux domaines et retrouve une place raisonnable comme discipline de compréhension par l'action et la fabrication. L'histoire des sciences apparaît également dans les deux domaines. Le domaine 4 inclut la réflexion éthique, associe la géographie et l'EPS.
- Le domaine 5 est placé sous le signe de l'identité et de l'altérité. Il ne sépare pas le temps et l'espace et ouvre la voie à une meilleure liaison entre géographie et histoire. Il établit des liens entre le passé et l'aide que sa connaissance apporte à la lecture du présent. On peut regretter que l'histoire sociale ne soit pas davantage mentionnée mais l'appréhension des mentalités, idées, croyances, modes de vie ouvre un espace à une histoire moins désincarnée. La place des femmes est signalée à plusieurs reprises et devrait conduire à une histoire et une littérature moins masculines. Un sous-domaine est consacré à l'action et la création.

A partir de ce socle, il va falloir réécrire des programmes plus clairs, plus simples, plus formateurs et penser l'évaluation des élèves de façon nouvelle qui évite la fragmentation des contenus en une multitude de micro-compétences et de tricher avec la réalité des acquis.

Pierre Clément est sociologue. Ses recherches l'ont conduit à interroger les programmes scolaires et leurs réformes comme révélateurs des relations entre pouvoir et système éducatif

En juin 2012, plusieurs organisations syndicales et pédagogiques prennent l'initiative d'écrire au nouveau ministre de l'Éducation nationale pour lui faire part de leur désarroi. Ayant compté parmi les plus fervents défenseurs du socle et continuant à le considérer comme « fondamental pour tous ceux qui prennent au sérieux la promesse démocratique de l'école », elles sont néanmoins contraintes d'admettre que « depuis 2005, [il] a été transformé en un objet technocratique au service d'une évaluation de la "performance" du système et des élèves, centrée sur des "fondamentaux" réducteurs. Il n'a pas été mis au service des apprentissages des élèves : le travail par compétences n'a pas été accompagné et les programmes ont été très inégalement adaptés au socle. Il est de plus remis en cause dans ses principes mêmes par le rétablissement de facto d'un palier d'orientation en cours de scolarité au collège. Cette dérive sert les tenants du conservatisme, de la sélection et de l'orientation précoce ».

Une telle prise de position pose deux questions. Pourquoi ces organisations, qui se présentent volontiers comme agissant dans l'intérêt des élèves les plus défavorisés, ont-elles soutenu le principe du socle commun et pourquoi continuent-elles à le faire malgré tout ? Comment se fait-il que le socle, tel qu'il est effectivement mis en œuvre, soit désormais considéré, par ses partisans même, comme un objet technocratique faisant le lit d'une école à deux vitesses ? Répondre à ces deux questions nécessite de revenir d'abord sur le récit des origines de la réforme, puis sur ses conditions politiques de possibilité et enfin sur les modalités de sa mise en œuvre.

Le récit des origines de la réforme : le socle et l'école unique

Lorsqu'on se penche sur la genèse du socle commun de connaissances et de compétences, on ne peut qu'être frappé par l'omniprésence d'un récit dominant des origines de la réforme. Si l'instauration du socle a pu être présentée comme un moment « historique », c'est d'abord parce qu'elle serait la dernière pierre de la construction de l'école unique. La réforme serait donc le couronnement du processus d'unification d'un système d'enseignement organisé à l'origine autour d'une division fondamentale entre deux ordres de scolarisation imperméables l'un à l'autre : l'enseignement primaire, « l'école du peuple », et l'enseignement secondaire, « l'école des notables ». Cette opposition à base sociale aurait commencé à être remise en question après la guerre de 14 au cours de laquelle les soldats auraient fait,

sans distinction de classe, l'expérience commune du feu : l'école ne pouvait dès lors continuer à séparer les enfants de ceux que les tranchées avaient réunis. Avec la création des légendaires compagnons de l'Université nouvelle, aurait ainsi commencé la longue marche vers l'école unique. Consécutives aux réformes dites « Berthoin », « Fouchet » et « Haby », l'instauration du collège dit unique en 1975 aurait constitué un premier aboutissement de ce processus. Seulement, ces réformes dites de « structure » n'auraient pas permis de réduire de façon significative l'échec scolaire : la transposition à cette nouvelle école moyenne de masse d'un modèle pédagogique du lycée napoléonien et des collèges jésuites – jugé « élitiste », « malthusien » et « inadapté » aux élèves issus des milieux populaires – expliquerait les « difficultés » du collège unique et, plus largement, les impasses de la démocratisation scolaire. Depuis, l'école unique serait restée inachevée. Bien qu'une succession de rapports et de commissions aient identifié le problème et proposé des solutions convergentes, la conjonction des conservatismes de gauche et de droite aurait bloqué toutes les tentatives de réforme visant à définir la culture commune de base et les objectifs de la scolarité obligatoire. En donnant, enfin, force de loi à ce minimum culturel commun qui manquait jusqu'alors au collège unique, le socle constituerait alors un nouveau principe d'organisation de la scolarité obligatoire permettant de rendre l'école à la fois plus juste et plus efficace. Aussi pourrait-il prétendre à une place au panthéon des « grandes réformes » qui ont jalonné l'histoire de l'unification de l'école.

Les réformateurs coalisés

Mais si le socle commun est une réforme « qui a réussi », c'est également grâce à la dimension intrinsèquement polysémique des notions de « socle » et de « compétence ». C'est en effet ce qui a permis de réunir autour d'un même mot d'ordre les partisans de l'école démocratique, ceux de l'école efficace et ceux du conservatisme pédagogique.

Pour les premiers, le socle et les compétences ont été le moyen de remettre en cause l'organisation disciplinaire de l'enseignement, la conception scolastique de la culture scolaire héritée du secondaire classique et les pédagogies traditionnelles, toutes accusées d'être le moteur de la sélection par l'échec en ce qu'elles auraient pour seule fonction de préparer aux classes préparatoires et aux concours des grandes écoles. Il s'agissait donc de sortir de l'« élitisme républicain » en réorganisant le système scolaire en fonction du noyau des élèves qui le quittent sans qualification, en faisant

de l'acquisition de compétences transversales la finalité de l'enseignement et en promouvant une pédagogie inspirée de l'éducation nouvelle. En ce sens, le succès du socle peut dès lors être interprété comme un point marqué par ceux qui ont cherché à inscrire l'école moyenne dans la continuité de l'univers primaire.

Pour les seconds, la logique du socle et des compétences a été essentiellement conçue comme un instrument de régulation et de pilotage d'un système scolaire décentralisé où les « unités d'enseignement » (l'élève, le professeur, l'établissement, l'académie) se verraient attribuer une plus grande autonomie en échange d'un contrôle étroit et permanent de leurs résultats. En ce sens, le socle représente, au moins dans sa conception, plutôt un outil gestionnaire fondé sur le développement de l'évaluation qui traduit la consécration du nouveau management public comme mode de gouvernement de l'Éducation nationale.

Pour les troisièmes enfin, le socle a essentiellement été perçu comme une opportunité de faire pièce au « pédagogisme », au dogme de l'« élève au centre » et à la « baisse des exigences », accusés d'être la cause de l'échec scolaire et de la « baisse du niveau ». Pour eux, il s'agissait bien, avec la mise en œuvre du socle, non seulement de réécrire les programmes en mettant en leur cœur les « fondamentaux » (lire, écrire, compter) mais aussi de lutter contre la méthode globale dans l'apprentissage de la lecture.

La mise en œuvre du socle : évaluation, back to basics et individualisation des parcours

C'est précisément le résultat des alliances de circonstances et des rapports de force entre les tenants de ces trois conceptions de la réforme qui permet de comprendre le caractère équivoque des modalités de sa mise en œuvre et de ses premiers effets.

Conformément aux dispositions du décret du 11 juillet 2006, le socle a été peu à peu transposé dans les programmes selon des modalités différentes en fonction des niveaux d'enseignement et les disciplines. Si les nouveaux programmes de collège n'ont pas fait beaucoup parler d'eux, il n'en va pas de même pour les programmes de l'école primaire arrêtés par Xavier Darcos en 2008, lesquels ont introduit une véritable rupture par rapport aux précédents. Ces derniers, élaborés sous la houlette de Jean Hébrard et de Philippe Joutard durant le ministère de Jack Lang, mettaient en effet l'accent sur la construction de son savoir par l'élève, la découverte du monde, les disciplines d'éveil, la littérature de jeunesse comme vecteur de la culture littéraire, etc. Or, sur le plan des contenus eux-mêmes, les nouveaux programmes de 2008 consacrent au contraire une restriction très nette du champ des savoirs proposés au profit de l'acquisition des savoirs de base, mais également une présentation discipli-

naire des contenus, ce qui est tout à fait nouveau au niveau primaire. De ce point de vue, la mise en œuvre du socle s'inscrit donc bien dans la perspective du « retour aux fondamentaux » (back to basics).

Cela étant, elle ne s'y réduit pas. Pour les élèves, les enseignants et les parents, la réforme s'est en effet surtout traduite, par la mise en place de ces instruments hybrides, indissociablement pédagogiques et technocratiques, que sont le livret personnel de compétences (LPC), les évaluations nationales de CE1 et CM2 et les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Comme le reconnaît le HCE dans son dernier rapport de décembre 2012, « le socle commun est souvent assimilé au seul "livret personnel de compétences", considéré par les enseignants comme une "usine à cases" et peu compréhensible par les élèves et leurs parents ». Ainsi, cet instrument est-il loin d'être le vecteur de transformation des pratiques pédagogiques dans le sens de l'éducation nouvelle et de l'approche par compétences qu'espéraient ses défenseurs, ce que confirme d'ailleurs le rapport très critique que les deux inspections générales ont consacré à sa mise en œuvre. S'agissant enfin des dispositifs prévus pour les élèves présentant des difficultés dans l'acquisition du socle, le HCE a pointé le risque qu'ils se transforment à terme en « filières de relégation ».

Compte tenu du recul dont on dispose, on peut donc estimer au vu des traductions effectives de la réforme que, parmi l'ensemble des possibles évoqués plus haut, s'est imposée une hybridation originale de néoconservatisme scolaire, via le retour aux fondamentaux, et d'esprit gestionnaire, via l'introduction des compétences et de leur évaluation.

(1) <http://soclecommun2012.wordpress.com/2012/06/08/lettre-ouverte-au-ministre/>

(2) Voir à titre d'exemple la réaction du SE-UNSA sur la prise en compte des compétences du socle dans le DNB 2013 : http://www.se-unsa.org/spip.php?page=article-imprim&id_article=4320&printver=1

(3) Mouvement en faveur de l'école unique procédant de l'initiative d'un petit groupe de professeurs servant comme officiers au grand quartier général de Pétain à la fin de la Première Guerre mondiale.

(4) Haut conseil de l'éducation, Rapport 2012, 2012, p. 4.

(5) Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, La mise en œuvre du livret personnel de compétences, 2012, 80 p

(6) Haut conseil de l'éducation, Mise en œuvre du socle commun. Bilan des résultats de l'école, 2011, p. 22."



Avec la FSU,
pour le Service Public !



Corpus : pour une véritable refondation des programmes

Corpus (Collectif pour Refonder les Programmes Universitaires et Scolaires) est un collectif d'enseignants des écoles, collèges, lycées et universités, de syndicats, d'associations, de mouvements pédagogiques et de chercheurs qui souhaitent que la question des programmes soit pensée autrement qu'elle ne l'a été dans les dix dernières années. Le SNPI est signataire du texte fondateur de Corpus.

Synthèse et extraits d'un texte dont la version intégrale est visible sur <http://refonderprogrammescolaires.com/>

Corpus a considéré que la création du Conseil Supérieur des Programmes constituait l'opportunité d'impulser un processus novateur d'élaboration des programmes. Le collectif veut « rompre avec un certain nombre de faux débats qui ont opacifié les choix à faire pour le système éducatif ». Son objectif est clair : « repartir de l'avant dans une optique de démocratisation. »

Corpus propose de mettre en débat les principes et les modalités d'élaboration des programmes.

Les principes

Affirmant l'importance de la définition des contenus puisqu'ils déterminent les savoirs et compétences qui devront être communs à toute une génération au terme de leur scolarisation, Corpus pose les principes directeurs de l'élaboration de ces contenus :

- Les programmes visent la construction d'une « culture commune, élément d'un projet de société qui permettra aux futurs citoyens, venant d'horizon différents de se comprendre pour faire des choix collectifs ».
- « Les programmes doivent être applicables dans toutes les écoles et tous les établissements, et être pensés pour être accessibles à tous. Pour cela, leur élaboration doit prendre en compte les possibilités effectives de la mise en œuvre avec tous les élèves ».
- « Les programmes doivent être cohérents entre eux, permettre une certaine transversalité, être construits, en particulier à l'intérieur d'un cycle, dans la progressivité propre à chaque discipline ou domaine. »

Corpus rejette un « enseignement qui se limiterait à faire retenir un ensemble abrégé de contenus universitaires ou de définitions inutilement formelles » tout en affirmant la nécessaire formalisation des savoirs.

Les programmes doivent dépasser la « fausse opposition » entre les savoirs et la réflexion nécessaire à leur appropriation en articulant ces deux dimensions, « aucune compétence ne pouvant se développer en dehors d'un projet d'appropriation d'un savoir ».

Pour être mobilisateurs, les programmes « doivent être marqués par la volonté de privilégier la capacité de mise en action des savoirs dans des situations variées, pour dépasser les conceptions initiales et développer le pouvoir de comprendre le monde et d'agir ».

- Pour Corpus « un programme scolaire ne peut pas être une énumération de savoirs considérés comme des vérités immuables. Il convient de faire accéder les élèves, même modestement, au processus historique qui a pu présider à leur conception. » Ne peuvent donc être éludés la question de la validité des savoirs et les controverses. « Cette démarche est in-

dispensable au regard de l'exigence d'une école ouverte aux débats qui traversent la société, porteuse des valeurs et principes de la laïcité. »

Les modes d'élaboration

L'élaboration des programmes doit associer les acteurs concernés à tous les moments du processus de construction des programmes plutôt que de privilégier l'avis des seuls experts. Les enseignants et leurs représentants doivent pouvoir faire valoir leur expertise professionnelle.

Corpus propose un processus d'élaboration en deux ans :

- un bilan des programmes précédents, associant chercheurs en éducation, inspecteurs, formateurs et enseignants;
- une commission composée
 - pour moitié de personnes connaissant le système éducatif et les disciplines (inspecteurs, universitaires, conseillers pédagogiques, formateurs),
 - pour moitié d'enseignants de terrain bénéficiant des décharges nécessaires à ce travail. La commission pourrait être pilotée par un universitaire et un inspecteur;
- des modalités de travail garantissant la cohérence entre cycles et entre disciplines. (Une attention particulière devra permettre la cohérence des contenus d'enseignement professionnel et technologique avec les référentiels d'activité professionnels élaborés dans le cadre des CPC);
- des relations régulières avec les associations, syndicats, collectifs, etc. sous forme d'auditions et de demande d'avis sur les travaux en cours;
- une consultation de tous les enseignants à toutes les étapes de l'élaboration par le recueil d'avis sur un serveur.

Corpus insiste sur l'accompagnement de la mise en œuvre des programmes par des actions de formation appropriées et la publication de documents d'accompagnement type 2002.

Des observatoires académiques associant les enseignements assureront un suivi et permettront des ajustements.

« L'objectif est de conduire tous les élèves à s'approprier les savoirs, compétences et formes de raisonnement qui sont nécessaires pour vivre en société, s'insérer dans le monde professionnel, pouvoir à tout moment poursuivre ou reprendre des études et tirer profit de la formation tout au long de la vie, s'épanouir dans leur vie personnelle. C'est à ce prix que nous pourrions réellement donner un nouvel élan à la démocratisation scolaire. »

Patrick BET est IEN-ET. Militant au SNPI depuis la création du syndicat, il y a exercé les fonctions de secrétaire général.

Méconnue mais décriée, la formation professionnelle relevant du Ministère de l'Éducation nationale est le domaine spécifique d'intervention des IEN ET/EG (inspecteurs de l'Éducation nationale pour les enseignements techniques ou les enseignements généraux).

Un champ de formation hors de la scolarité obligatoire

Dans le panorama très vaste des organismes et institutions délivrant des certifications professionnelles en France, le ministère de l'Éducation nationale occupe une place particulière. Tout d'abord, ses diplômes professionnels n'ont pas uniquement une visée d'insertion professionnelle puisqu'ils affirment des objectifs de formation de l'individu et du citoyen à travers les enseignements généraux qu'ils comportent ; ensuite, la diversité des secteurs professionnels concernés est telle que tous les intervenants, notamment les enseignants, relèvent de spécialités très différentes.

Une autre particularité de cette formation professionnelle réside dans le fait que, à côté des établissements de formation relevant du MEN (dans le cadre d'une gestion déconcentrée), de nombreuses autres structures préparent aux diplômes du MEN ; c'est le cas des formations proposées par les Centres de formation d'apprentis – consulaires, associatifs ou de branches professionnelles - ou par des établissements de formation relevant du secteur privé ou commercial.

Une caractéristique essentielle de ces formations professionnelles est qu'elles visent nécessairement une certification professionnelle dont les termes sont définis par des textes réglementaires élaborés selon une procédure spécifique impliquant les partenaires sociaux.

Une autre caractéristique de ces diplômes professionnels du MEN est qu'ils sont accessibles selon des modalités très diversifiées et que leur obtention n'est soumise ni à une durée uniforme de préparation ni à un statut particulier. Les formations sont donc accessibles à des jeunes sous statut scolaire (en établissements publics ou en établissements privés sous contrat d'association ou hors contrat), à des apprentis (titulaires d'un contrat de travail assorti d'une obligation de formation en CFA), à des salariés (dans le cadre de la formation continue) ou à des demandeurs d'emploi (dans le cadre des politiques d'accès ou de retour à l'emploi).

Ces diplômes professionnels sont aussi accessibles par la voie de la validation des acquis de l'expérience, sans préparation formelle.

Des certifications impliquant les partenaires sociaux

Le Code de l'Éducation fixe le cadre particulier dans lequel les ministères impliqués dans la formation professionnelle élaborent leurs certifications professionnelles : les commissions

professionnelles consultatives (CPC).

Dans ce cadre, le MEN dispose de CPC sur 14 grands secteurs professionnels. Chaque CPC est composée de 4 collèges : employeurs / salariés / pouvoirs publics / personnalités qualifiées (dont les syndicats d'enseignants). La présidence de la CPC est assurée alternativement par le collège des employeurs et celui des salariés, la CPC est réunie en plénière au moins une fois par an. Le secrétariat des CPC est assuré par les services de la Direction générale de l'enseignement scolaire du MEN.

La création ou la rénovation d'un diplôme professionnel comprend plusieurs phases. La demande initiale est faite par une organisation professionnelle qui fournit un dossier d'opportunité (besoins, niveau, type de diplôme, effectifs envisagés, ...). Si la CPC émet un avis favorable à cette création, un groupe de travail est mis en place.

Un inspecteur de la spécialité est désigné comme responsable du groupe de travail qui comprend des professionnels (employeurs et salariés) désignés par leurs organisations respectives et des enseignants techniques de la spécialité.

Le groupe de travail est réuni toutes les 3 ou 4 semaines pendant 6 à 8 mois avec des échanges intermédiaires par courrier électronique. Une méthodologie spécifique est utilisée pour décrire les attendus de la certification. Le résultat des travaux du groupe est soumis à l'avis de la CPC pour ce qui constituera le contenu de la partie professionnelle des annexes de l'arrêté de création que prendra le Ministre (référentiel des activités professionnelles, référentiel de certification du domaine professionnel, règlement d'examen, unités de certification, définition des épreuves).

Cette procédure est mise en œuvre pour les diplômes professionnels de niveau V (CAP, BEP, mentions complémentaires), du niveau IV (baccalauréat professionnel, brevet professionnel, brevet de technicien, mentions complémentaires) et pour les BTS (niveau III).

Ces diplômes professionnels sont inscrits de droit au Répertoire national des certifications professionnelles. Par leur mode d'élaboration et leur structure, les diplômes professionnels du MEN sont compatibles avec les spécifications des recommandations européennes.

Des diplômes aux contenus spécifiques

Les diplômes professionnels du MEN ne décrivent pas la formation mais indiquent ce qui sera vérifié pour délivrer le diplôme aux candidats. Ils sont constitués d'unités générales et d'unités professionnelles. Ces unités sont des unités de certification.

Les unités générales sont communes aux diplômes de même niveau, de même catégorie, de même secteur. Elles font référence à des programmes et des référentiels.

Les unités professionnelles sont spécifiques à chaque diplôme, selon son niveau, sa catégorie, sa spécialité. Elles regroupent de façon cohérente les compétences figurant dans le référentiel de certification du domaine professionnel du diplôme concerné ; ces compétences professionnelles combinent savoir-faire et connaissances, elles sont précisées par des critères d'évaluation explicites et renvoient au contenu du référentiel des activités professionnelles

Pour le domaine professionnel, il n'y a donc aucun programme, aucune description de la formation, aucun calendrier d'activités. Seuls figurent les attendus de la certification. Les modalités d'évaluation peuvent prendre la forme d'épreuves ponctuelles ou du contrôle en cours de formation. Dans l'un et l'autre cas, l'évaluation des compétences est faite en référence au règlement d'examen (forme, contenu et coefficients) et au référentiel de certification (compétences évaluées et critères d'évaluation).

Le Contrôle en cours de formation (CCF) est une modalité d'évaluation introduite depuis plus de vingt ans. Selon les diplômes, le statut des candidats (en lien avec le type de structure dans laquelle ils sont en formation) détermine s'ils peuvent bénéficier du CCF pour certaines épreuves. L'évaluation est organisée en plusieurs temps, pendant le déroulement de la formation et sur les lieux de formation, en plusieurs moments (ou situations d'évaluation) en respectant la forme et le contenu de chaque situation d'évaluation précisés par l'arrêté de création du diplôme et ses annexes. L'organisation des évaluations est assurée par les formateurs qui ont alors la responsabilité d'examineur.

Initialement limité à des épreuves à caractère pratique, le CCF a progressivement été étendu à d'autres épreuves, y compris celles des unités générales.

Les personnels enseignants de l'Éducation nationale dans la voie professionnelle : les PLP

Les enseignants de la voie professionnelle dans les établissements de l'Éducation nationale sont les professeurs de lycée professionnel (PLP). La majorité d'entre eux exercent dans des établissements qui sont des E.P.L.E (établissements publics locaux d'enseignement). On peut distinguer deux grands groupes de PLP, selon qu'ils interviennent sur les enseignements professionnels ou sur les enseignements généraux de la voie professionnelle.

Les PLP des enseignements généraux sont recrutés sur une bivalence, ceux des enseignements professionnels sur une spécialité professionnelle. Les concours de recrutement sont nationaux et la formation est désormais confiée aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Si les spécialités d'enseignement général sont présentes dans les ESPE, c'est loin d'être le cas des spécialités professionnelles, d'autant plus que, sur les 85 spécialités professionnelles de

recrutement de PLP, 55 correspondent à des spécialités pour lesquelles il n'existe pas de diplôme supérieur au niveau IV ! De nombreux postes de PLP ne sont pas pourvus ces dernières années, ce qui a conduit à un recrutement très important de professeurs contractuels, voire vacataires.

La place de la voie professionnelle dans les parcours de formation

C'est l'honneur et la fierté de l'enseignement professionnel que d'avoir permis la réussite scolaire, sociale et professionnelle de jeunes auxquels un enseignement fondé sur la pratique convenait mieux. Les innovations pédagogiques ont été nombreuses dans les lycées professionnels depuis longtemps : pédagogie active, approche inductive, analyse des activités pratiques, réalisations effectives, approche par compétences, ...

Force est de constater aujourd'hui que les élèves ayant un niveau scolaire convenable en 3^{ème} sont fortement incités à aller en 2^{nde} générale et technologique. Cette tendance lourde a pour corollaire d'accueillir majoritairement en 2^{nde} professionnelle ou en 1^{ère} année de CAP des élèves ayant rencontré des difficultés scolaires et n'ayant pas d'autre choix. Les enseignants de la voie professionnelle ont donc à faire acquérir à ces élèves les bases nécessaires à l'enseignement général et professionnel.

L'hétérogénéité des groupes d'élèves se trouve augmentée en classe de 1^{ère} professionnelle lorsque les élèves issus de 2^{nde} professionnelle sont rejoints par des jeunes sortant de 2^{nde} générale et technologique ainsi que par des titulaires de CAP. Les effectifs concernés permettant rarement de constituer des groupes d'élèves ayant des acquis comparables, les enseignants de la voie professionnelle sont fortement sollicités pour organiser les enseignements ! La présence des IEN ET et EG s'avère d'autant plus nécessaire auprès des PLP que les situations d'enseignement se sont complexifiées dans un contexte réglementaire en forte transformation.

Ces difficultés croissantes depuis plusieurs années se sont cristallisées autour de la mise en place du bac pro en 3 ans et de la généralisation du CCF.

La voie professionnelle est donc actuellement caractérisée par des paradoxes : une mission d'accueil des élèves ayant connu des difficultés scolaires mais aussi de préparation à des métiers dont la technicité augmente, des diplômes professionnels convenant aux professions avec lesquelles ils ont été élaborés mais dont on attend aussi qu'ils préparent à des poursuites d'études. Les discours officiels de valorisation de la voie professionnelle ne suffiront pas pour régler la complexité des situations d'enseignement ou pour compenser l'insuffisance de la formation au métier particulier d'enseignant de la voie professionnelle.

NOM, Prénom

Nom d'usage

Date de naissance

Adresse personnelle

.....

Courriel personnel

Téléphone personnel

Téléphone portable

Corps..... Spécialité.....

Indice..... Échelon.....

Détachement Oui Non

les inspecteurs détachés cotisent à la hauteur de leur indice

Classe normale Hors classe Retraité

Chargé de mission, FF Stagiaire

Académie

Poste

.....

Adresse professionnelle

.....

Téléphone professionnel

J'adhère au SNPI-FSU et je règle ma cotisation syndicale 2014-2015

- en une fois pour un montant de€
- en règlement fractionné de trois versements de.....€
- en règlement fractionné de six versements de.....€

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

Chèque(s) à libeller à l'ordre du SNPI-FSU

SNPI-FSU, trésorier national

104 rue Romain-Rolland

93260 Les Lilas

Merci de transmettre
votre bulletin
et votre règlement à

SNPI-FSU
Trésorier national
104 rue Romain Rolland
93260 Les Lilas

Indice nouveau majoré	Cotisation en euros
492	128
550	139
582	147
619	156
631	167
658	174
680	185
711	194
734	203
783	213
821	222
HEA 1	230
HEA 2	237
HEA3 + B1	243
HEB2	248
HEB3	255
Stagiaire	84
Chargé de mission	84
CFA et retraité	101
la réduction d'impôts est de 66 %	