

L'UNIVERSITE
SYNDICALISTE

Supplément à L'US n° 615 du 10 février 2005

LE MANS 2005

on n'a jamais trop d'ambition pour l'école

Contributions

**Nous publions dans ce cahier la suite des contributions
aux débats de notre prochain congrès national.**

D'autres cahiers suivront.

Pour permettre le maximum d'expression,

nous demandons à chacun

de ne pas dépasser le volume de 2 500 signes.

Merci de respecter cette consigne.

La rédaction

Une chance pour la formation des maîtres ?

L'évolution du statut des IUFM prévue par le projet de Loi d'orientation n'est pas dénuée d'ambiguïtés. Il est fort probable que ce qui l'a inspiré est davantage une allergie aux IUFM, considérés comme le bastion du pédagogisme dénoncé par tous les pamphlets conservateurs qui inspirent le ministre, qu'un réel souci d'impliquer les universités dans la formation des maîtres. Il est probable aussi que le ministre a bien pesé les économies qu'il pourrait ainsi réaliser sans coup férir en laissant les universités arbitrer entre leurs multiples missions. Il n'est pas certain que partout la formation des maîtres en sorte indemne. Pourtant, il y a bien quelque chose à prendre dans l'idée de mieux insérer les IUFM dans les missions des universités. Le Yalta, préparation aux concours pour les unes et professionnalisation pour les autres, l'absence de développement sérieux des recherches sur les questions d'enseignement au sein de toutes les disciplines universitaires, l'insuffisance des dispositifs d'évaluation ont constitué, dès la création des IUFM, des difficultés dont ils ne se sont jamais sortis. Il est certain que le statut actuel ne permet pas de développer de façon intégrée une préprofessionnalisation, ni de valider par des diplômes universitaires la formation dispensée à l'IUFM et le travail produit, par exemple, dans le cadre du mémoire professionnel.

De la même façon, la mutation engagée par les universités bien avant le LMD pour professionnaliser leurs formations constitue un atout qui peut rendre possible une meilleure prise en compte de la formation professionnelle. Le développement des DESS hier et des mastères à vocation professionnelle aujourd'hui montrent la créativité des universités et l'attractivité de ces formations auprès d'étudiants plus soucieux que leur formation débouche sur des emplois. Intégrer à ce mouvement les formations aux professions de l'enseignement, de l'éducation et de l'orientation peut constituer une nouvelle occasion



d'établir des ponts entre université et professions et de réfléchir à la façon de s'y prendre qui est encore loin d'être stabilisée entre logique académique et gestion de situations de travail en stages. Les universités retrouveront les problèmes que connaissent les IUFM actuels : comment articuler l'apprentissage de situations de travail et apports théoriques permettant de les retravailler ? Il faudrait, pour y parvenir de façon plus satisfaisante, à la fois modifier le statut des stagiaires pour qu'ils ne soient que des personnels en formation et non des bacheliers, disposer de formateurs de terrain plus impliqués dans la formalisation et l'évolution des activités de travail et mieux connaître les contraintes et les possibles de l'activité elle-même. Peut-être l'université réussira-t-elle où les IUFM ont échoué : imposer aux recteurs la priorité de la logique de formation sur la logique gestionnaire. Plus globalement, les universités devraient participer à un immense travail d'échanges ouvrant la voie à la prise en main, par les enseignants eux-mêmes, de l'évolution de leur métier, des contenus à transmettre, de l'évaluation de son efficacité ; une telle perspective modifierait considérablement le sens de la formation initiale et continue et redonnerait aux métiers de l'enseignement cette qualité intellectuelle qui lui fait aujourd'hui défaut tant l'Institution multiplie les contraintes et les prescriptions arbitraires, privant ainsi le métier de ses attraits.

En effet, si le métier d'enseignant du premier degré reste attractif

parce que faiblement contraint, celui d'enseignant du second degré ne l'est plus. Contraintes d'affectation, pression des hiérarchies, prescriptions aléatoires au gré des changements de ministres, absence de formation continue, isolement et fragmentation, difficulté de relations avec des adolescents souvent déboussolés, pénibilité, flottement des missions... tout se conjugue pour rendre ce métier peu attrayant et faire monter l'anxiété au travail qui n'a jamais été aussi grande. Le grand défi de la formation et du recrutement d'un très grand nombre d'enseignants dans les dix ans qui viennent consistera à redonner aux jeunes le goût et le pouvoir d'agir, c'est-à-dire de faire des choix, de rebâtir des consensus professionnels, de s'impliquer dans la définition même des configurations culturelles qu'impose l'École aux jeunes générations, pour rompre avec cette idée que la démocratisation ne devrait rien changer à la culture scolaire des élites, ou avec l'idée symétrique qu'elle impose d'en rabattre et d'abdiquer quand les enfants du peuple accèdent aux études.

Un tel projet demandera aux universités de reconsidérer le cursus licence pour renouer avec des diplômes qui assurent effectivement l'accès à une culture générale disciplinaire ; il demandera aussi aux pouvoirs publics qu'ils se posent enfin la question – au moment où l'allongement des cursus se pose partout – du niveau de recrutement des professeurs qui devrait aujourd'hui se situer au mastère, quitte à différencier un mastère recherche pour les futurs agrégés et un mastère plus professionnel pour les certifiés puisque la réforme LMD s'est engagée dans cette différenciation. Pour rendre les futurs enseignants plus libres de leurs choix pédagogiques, il faudra bien admettre aussi qu'ils soient plus savants dans les connaissances qu'ils auront à travailler avec leurs élèves. ■

Denis Paget,
ancien cosecrétaire
général du SNES

Proposition d'amendement des groupes FCA et MGI concernant les obligations réglementaires de service (ORS) des personnels permanents des deux missions

Ajouter à la fin du paragraphe 2.2.2.3.1. consacré à la « redéfinition de nos services » (p. 11 du rapport préparatoire/Thème 2, supplément à L'US n° 611) le passage suivant : mais, n'est-ce pas là une « officialisation » de ce que les personnels permanents des MGI académiques, en particulier les titulaires du CPIF, expérimentent déjà ? C'est justement pourquoi, à l'opposé du projet gouvernemental, nous revendiquons un cadrage réglementaire amélioré des ORS des titulaires et des contractuels de la MGI, en proposant deux modifications ayant des incidences pour les contractuels de la FCA.

1. L'extension aux titulaires de la MGI des modalités d'ORS déterminées pour les titulaires de la FCA dans le décret n° 91-1126 du 25/10/91, sachant que :

- les modalités réelles de fonctionnement de la MGI et de ses personnels sont très proches de celles de la FCA, bien qu'elle relève de la FI ;
- il s'agit là du texte d'adaptation

des décrets 50 concernant les agrégés et certifiés aux modalités de fonctionnement de la FCA et des GRETA ;

- les certifiés constituent, comme dans la FCA, une catégorie de référence des titulaires de la MGI (le CPIF étant une section du CAPES). Il s'agit donc d'obtenir, par extension, l'application aux titulaires de la MGI des articles et textes réglementant le calcul réel du temps de service des titulaires de la FCA⁽¹⁾, à savoir pour un certifié : un volume horaire annuel global de 648 heures et un maximum hebdomadaire de 28 heures quand il n'y a que des « activités d'enseignement », ceci étant calé sur les références de base des certifiés exerçant dans la FI ; 18 heures sur 36 semaines, ces 18 heures hebdomadaires correspondant aux 39 heures maintenues pour les enseignants dans la fonction publique ; avec un coefficient de pondération des temps de service de 0,46 ($18/39 = 0,46$) permettant de décompter les « autres activités » des « activités d'ensei-

gnement » (parfois qualifiées de « face à face ») accompagné d'une définition précise de chacune de ces deux catégories d'activités. Il s'agit pour les personnels de la MGI de combler le « vide » réglementaire actuel provoqué par l'absence de texte d'adaptation : une absence constituant une « invitation » à ce qui intervient déjà sur le terrain et qui est pointé au conditionnel dans le rapport préparatoire dans le 2.2.2.3.3. (p. 12, 1^{re} colonne) : « Nos services seraient redéfinis au gré des contraintes locales et des politiques rectorales ». Car sous prétexte d'appliquer les 35 heures, les « décideurs » locaux pratiquent, l'alignement de tous sur les 1 600 heures annuelles, la remise en cause des statuts, et une « GRH » à géométrie variable au détriment des personnels et du service public.

2. L'extension aux contractuels de la MGI et donc à ceux de la FCA de la définition du temps de service appliquée dans notre champ d'activité aux « non-agrégés », à savoir les certifiés : 18 heures, 36 semaines, 648 heures comme base de calcul et non les 810 heures utilisées spécifiquement pour les contractuels de la FCA depuis 1993⁽²⁾ et de fait « généreusement étendus » à ceux de la MGI, bien que cette dernière relève de la formation initiale⁽³⁾. Nous demandons donc l'alignement, pour corriger une inégalité qui n'a que trop duré entre deux catégories de personnels du même champ d'activité, des ORS des contractuels sur ceux des certifiés, à la fois dans la MGI, et dans la FCA. Il faut donc modifier en conséquence le décret 93-412 et sa circulaire d'application. ▶▶▶



NOTES

►►► Pourquoi en effet, ce qui est valable pour les ORS des contractuels recrutés pour la formation initiale⁽⁴⁾, à savoir que « la durée moyenne du service hebdomadaire



exigible des professeurs contractuels est la même que celle imposée aux professeurs titulaires occupant des emplois correspondants », ne le serait pas pour ceux de la FCA et de la MGI ?

Ces revendications, de simple justice, ne concernent pas que les seuls personnels immédiatement concernés : n'oublions pas que la FCA, mais aussi la MGI, peuvent être des terrains d'expérimentation pour la formation initiale et la masse de ses personnels. ■

Lucien Truffy

NB : Références réglementaires.

(1) Articles 2, 3, 4, 5 du décret 91-1126 et sa circulaire d'application n° 93-175 du 23/03/93 (titulaires).

(2) Articles 5 et 6 du décret n° 93-412 du 19/03/93 et paragraphes c, d, e de

la circulaire n° 93-349 du 24/12/93 (contractuels de la FCA).

(3) Circulaire n° 96-293 du 13/12/96 renvoyant au décret n° 81-535 du 12/05/81 modifié par le décret n° 896520 du 27/0789 (contractuels de la FI).

(4) Article 7 du décret n° 81-535.

Abréviations

- **FCA** : Formation Continue des Adultes.
- **FI** : Formation Initiale.
- **MGI** : Mission Générale d'Insertion.
- **CPIF** : Coordination Pédagogique et Ingénierie de Formation.
- **GRH** : Gestion des Ressources Humaines.
- **ORS** : Obligations Réglementaires de Service.

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 2

GPE : répondre offensivement aux attaques !

Le SNES syndique très majoritairement les CPE. Cette représentativité, le SNES l'a conquise en articulant revendications syndicales et choix des orientations professionnelles des CPE. Aujourd'hui, cette catégorie est l'objet de nombreuses tentatives de déstabilisations institutionnelles. De plus, les risques de redéfinition de la circulaire de 1982 sont toujours d'actualité. Nos réponses syndicales sont-elles au niveau des enjeux ?

Les deux années passées ont successivement vu :

- Les 35 heures finalisées dans un contexte laborieux dans lequel la non-création de postes pèse lourdement.
- Le recrutement d'assistants d'éducation par les chefs d'établissement qui est une véritable bombe à retardement dans la casse des statuts de l'ensemble des personnels.

Sur ces deux points, le déficit d'information, de débats et de publications régulières ont laissé nombre de CPE affronter seuls leurs chefs d'établissement pour le simple respect de leurs droits

ou pour se situer face à l'arrivée d'un personnel en grande précarité. Se pose donc la volonté effective du secteur CPE et de la direction du SNES de mobiliser et d'organiser collectivement les collègues, eux qui sont souvent solitaires dans leur établissement. Depuis la rentrée 2004, les CPE sont alertés par les conclusions du débat national, le rapport Thélot et le projet Fillon : la confusion des fonctions et des métiers au sein de la communauté éducative, le renforcement de la hiérarchie et des pouvoirs du chef d'établissement, mettent directement en cause leur fonction. Aujourd'hui, à parité avec les professeurs au sein des équipes éducatives, les CPE n'ont pas signé pour intégrer les équipes de direction ni pour un métier cantonné à des tâches d'organisation, de DRH et de lutte contre la violence.

L'absence de publication, de propositions du SNES s'est reproduite à cette occasion. Deux publications de catégorie en deux ans ! Comment faire moins malgré quelques rares apparitions dans L'US ?

Il faut intensifier notre réflexion et en assurer la diffusion rapide auprès de notre catégorie exposée à des difficultés de reconnaissance identitaire, tant professionnelle que syndicale, et à l'autoritarisme de la hiérarchie.

Les CPE doivent prendre toute leur place dans le SNES pour participer au combat contre la vision réactionnaire d'une jeunesse qui fait peur et qui ne se perçoit que dans la docilité (la civilité !) ou dans la délinquance !

Être CPE aujourd'hui, c'est s'inscrire dans une perspective permettant à tous les jeunes de maîtriser leurs difficultés d'adolescents pour accéder au savoir. Une urgence incontournable : entreprendre un véritable travail collectif sur les missions et notre métier. Pour faire le lien avec la profession, un questionnaire serait sans doute pertinent.

Les menaces envers notre spécificité de personnels d'éducation sont réelles, ayons une réaction à leur hauteur ! ■

Ingrid Darroman,
CPE École Émancipée

Constructions scolaires, contenus et politique scolaire

Par la répartition de l'offre de formation, structures des lycées et des collèges, conception des établissements scolaires.

Depuis la décentralisation, il n'y a plus de normes pour les constructions scolaires (hormis celles de sécurité). Il n'y a plus de référentiels disciplinaires, tout au plus quelques guides d'équipement visibles sur le site du MEN.

Les collectivités territoriales (conseils généraux pour les collèges, conseils régionaux pour les lycées), propriétaires des lieux (maître d'ouvrage), pour leurs constructions et restructurations élaborent parfois, dans le meilleur des cas avec les personnels et leurs

représentants, des référentiels d'établissement, voire de disciplines. Ces travaux éclatés ne sont pas mis à jour, voire ne sont même pas connus de tous les maîtres d'ouvrage (et encore moins des maîtres d'œuvre, architectes...). Des expériences isolées aboutissent parfois à des erreurs, voire des aberrations, qui auraient pu être facilement évitées.

Il est urgent de mettre en place un Observatoire des Constructions Scolaires, associant collectivités, architectes, personnels et leurs représentants syndicaux, parents et leurs représentants, associations, ministères concernés pour collecter et évaluer tout ce qui se fait

sur le territoire, mettre à disposition une banque de données utiles à tous, mais aussi pour travailler à des propositions pour les constructions scolaires.

Dans ce cadre, le SNES propose une conception évolutive des constructions neuves (possibilité de suivre et de permettre l'évolution des pratiques pédagogiques) et une restructuration de nombreux établissements permettant de prendre en compte tant l'évolution des techniques de communication et d'enseignement (réseaux informatiques, équipement informatique réfléchi) que l'évolution de l'autonomie des jeunes, surtout en lycée. ■ **Joël Besnard**

L'avenir des GRETA : inquiétant !

Par son maillage du territoire, son lien avec la formation initiale, le réseau des GRETA et ses personnels permanents constituent, sur le marché de la formation professionnelle continue (FPC), l'ancrage de la formation continue des adultes dans les missions du service public d'éducation. Cette force s'émousse sous l'effet d'une gestion strictement comptable par la plupart des « décideurs » :

- le regroupement des GRETA passés en 8 ans de 315 (1996) à 264 (2004) est maintenant au centre des politiques académiques de concentration des moyens de la FPC ;
- la réduction drastique du nombre de coordonnateurs, induit un glissement de fonctions de tous les personnels, notamment pour les conseillers en formation continue qui sont amenés à consacrer davantage de temps au pilotage des actions qu'au développement du réseau et donc de son chiffre d'affaires (CA). Contrairement à ce qu'annonce

régulièrement le ministère, le CA global du réseau, mesuré en euros constants, est en baisse depuis 1990 : - 14,5 % pendant la décennie correspondante ; ce que confirme la baisse de sa part du marché de la FPC : 6 % en 2000 contre 10 % en 1990. Une baisse qui s'accélère depuis 2002, sans pour autant qu'une stratégie ministérielle nouvelle soit annoncée. Les lois relatives à la « formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social » et « aux libertés et aux responsabilités locales » des 4/5 et 30/7/2004, en privilégiant l'individualisation des parcours s'appliquent dans un contexte où les durées de formation sont réduites, l'hétérogénéité des publics, situations et objectifs est accentuée. La VAE (temps de travail/temps de loisirs) devient une composante du parcours, et l'hybridation des modalités pédagogiques (FOAD, présentiel, centre de ressources GRETA, modularisation...) ainsi que l'ac-

compagnement auprès des individus, une nécessité ; tout ceci conduit à s'interroger sur l'ingénierie de formation à mettre en place car :
 1. La réponse formation ne se limite plus au seul territoire du GRETA. Actuellement, elle est directement liée aux moyens limités dont il dispose localement. La FOAD, par exemple, rend bien compte de la nécessité d'instaurer de nouvelles règles de collaboration entre GRETA.
 2. La combinaison des logiques de développement suppose une veille accrue selon les différentes entrées : branches, territoires, entreprises, métiers et une connaissance sur son territoire et sa périphérie de l'ensemble des moyens de formation mobilisés, tant par les partenaires institutionnels (formation initiale incluse) que par les organismes privés ou semi-publics concurrents. Des formes de coopération sont à trouver avec l'AFPA qui deviendra dès 2008, l'outil des Régions pour la formation continue des adultes. ▶▶▶

NOTES

▶▶▶ 3. Le poids respectif de chaque prescripteur va évoluer en faveur de l'individu (DIF-CIF, PAP...), en se recentrant sur ses besoins propres, ce qui oblige à proposer de nouveaux services.

Ces transformations supposent en particulier :

- une évolution des compétences de l'ensemble des acteurs des GRETA.
- une structure des EPLE-GRETA, émancipée des GIP-FCIP et mieux adaptée pour à la fois, réagir aux

évolutions des marchés et répondre aux besoins sociaux de FPC et d'éducation permanente.

Mais on ne pourra les prendre en compte qu'en remettant à niveau le potentiel d'ingénierie, de prospection et de formation des GRETA : ce qui commence par le recrutement de nouveaux CFC et coordonnateurs sur des postes gagés à rétablir, à partir d'un CPIF aménagé et prorogé au-delà de 2005 ! sinon un doute pourrait s'instaurer sur la

crédibilité du discours ministériel. Cette analyse et ces propositions s'inscrivent dans la perspective d'un grand service public d'éducation et de formation tout au long de la vie à construire, seule perspective en mesure de pouvoir satisfaire les besoins de toute la population active (salariés, chômeurs, jeunes ou adultes) : pourquoi ne pas commencer par approfondir la coopération entre l'AFPA et les GRETA ? ■

Lucien Truffly

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 4

Syndicalisme et politique

La partition du mouvement ouvrier français entre un champ syndical et un champ politique est d'abord affaire de circonstances historiques. Le texte fondateur, la « charte d'Amiens », adopté par le congrès de la CGT en 1905, est l'expression d'un équilibre entre ses différentes sensibilités. Il n'a pas de portée universelle ni de valeur sacrée, même si certains aujourd'hui continuent d'y faire référence sous formes d'incantations mystiques, sans prendre en compte sa contingence historique. D'autres composantes du mouvement ouvrier européen, parmi les plus fortes par le nombre à l'époque, ont fait d'autres choix : le SPD comme le Labour se sont construits en tant qu'expression politique des travailleurs regroupés en syndicats qui constituaient leur base organique. Le choix français n'est ni meilleur ni pire que les choix allemands ou britanniques ; il correspond à une réalité différente dans un espace, une société, une

époque donnée. La voie française de délimitation stricte du syndical et du politique n'a pas préservé le syndicalisme de subir les contrecoups des transformations sociales et politiques du xx^e siècle : éclatement de la CGT après le congrès de Tours ; réunification sous l'impulsion du rassemblement populaire ; scission FO au début de la guerre froide ; tentative d'OPA de la direction de la FEN sur le SNES et le SNEP en 92... Rappeler la genèse ne signifie pas qu'il faille rejeter l'héritage. Le SNES et la FSU sont indépendantes des organisations politiques et doivent le rester. Mais pour autant, faut-il ériger un mur d'airain entre deux champs présentés comme incompatibles ? Abusive dans l'histoire du mouvement ouvrier, cette dichotomie l'est encore bien davantage lorsque le champ syndical concerné s'applique à un service public et, a fortiori, à celui de l'éducation : il n'est pas de projet éducatif indépendant d'un projet de société, ni de

projet de société qui ne comporte son volet éducatif. Les mandats du SNES sont librement et démocratiquement décidés par les adhérents dans le cadre des instances. Ils sont construits à partir de nos expériences professionnelles et militantes et des discussions et échanges avec l'ensemble des personnels, mais aussi à partir de la confrontation de nos convictions profondes en terme de choix de société. Il est légitime qu'ils irriguent toutes les forces, associatives ou politiques, qui œuvrent à la construction d'une société plus juste et plus solidaire. Il peut exister une incompatibilité entre certains niveaux de responsabilités dans l'outil syndical et dans une structure politique : c'est affaire de débat au niveau de l'instance concernée ; mais en faire une interdiction statutaire, c'est créer les conditions d'un appauvrissement du SNES, en débats comme en militants. ■

Jacques Agnès

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 4

S'interroger sur nos pratiques syndicales

Les rapports préparatoires au congrès national du Mans insistent sur « l'effort de formation syndicale au plus près des établissements « face au » renouvellement important « (thème 3) et mettent en avant « le lien nécessaire » à établir avec les jeunes (thème 4). Ce faisant, rien n'est dit sur le

pourcentage de la syndicalisation féminine, sur l'effort de formation syndicale à faire en direction des femmes, sur les contraintes différentes qui font que le militantisme féminin n'est pas le même que le militantisme masculin. On a déjà pu constater que les enseignants arrivant dans le

métier avaient moins que les générations précédentes des pratiques militantes héritées de leurs parents ou des groupes sociaux dont ils étaient issus. Ceci s'accroît chez les enseignantes, le syndicalisme ayant une mémoire collective sexuée où la militante est une figure peu rencontrée (regardons

donc à nouveau nos photos d'archive sur nos congrès antérieurs !) Aujourd'hui, la population active se rajeunit et se féminise (en 1994, les femmes représentaient 60,9 % des certifiées/la promotion 2004 des capétien(ne)s compte 68,5 % de femmes) : il faut tenir compte de ces deux réalités dans notre volonté de dynamisme syndical. De nombreux chercheurs, sociologues souvent, ont travaillé sur la syndicalisation des femmes constatant que ces dernières envisagent différemment leur militantisme. La pratique militante elle-même est donc à interroger. Pour les femmes, si on s'aperçoit qu'elles sont nombreuses à être secrétaires de S1, elles ne sont pas paritairement représentées dans les instances départementales ou académiques. Dans tous les secteurs où les syndicats sont présents, les femmes se

disent intéressées par les problèmes concrets (pour beaucoup d'entre elles, elles ont d'abord milité dans des associations, militant contre l'injustice dans des situations bien précises...), elles participent à la vie militante sur leur lieu de travail mais se disent être mal à l'aise dans des réunions « plus larges » où elles expriment des réticences à prendre la parole dans des assemblées où elles sont minoritaires en tant que femmes. Quant au taux de syndicalisation des femmes au SNES, il mériterait d'être mieux connu et travaillé. Les femmes qui représentent 56,7 % de la population enseignante et qui exercent en plus grand nombre dans les collèges (lieu où notre taux de pénétration a diminué ces dernières années) constituent environ 62 % de nos syndiqués. Elles se syndiquent donc proportionnellement plus que les hommes. Pour-

tant si leur part est écrasante dans la tranche des moins de 25 ans (aux alentours des 74 %), l'écart diminue (entre 36 et 45 ans, on trouve 62 % de femmes pour 38 % d'hommes syndiqués) puis s'équilibre après 60 ans (51 % de femmes et 49 % d'hommes) : pourquoi alors que le taux de syndicalisation augmente pour les hommes en atteignant son apogée au moment de la retraite, régresse-t-il chez les femmes de plus de 20 % ? Ne faudrait-il pas avoir des stratégies syndicales particulières pour redynamiser la syndicalisation des femmes ? Nos publications ne devraient-elles pas mettre plus en avant des problématiques qui les concernent au premier chef, dénoncer les inégalités, bref mettre en avant des revendications touchant plus particulièrement les femmes ? ■

Maryvonne Guignonnet



CONTRIBUTION AU THÈME 1

Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale (MGI) : actualisation

Les dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (modifiée par la loi de 1999 sur l'innovation et la recherche) ont étendu le champ d'intervention de l'Éducation nationale en matière de préparation à l'insertion sociale et professionnelle des élèves.

La MGI est devenue progressivement une mission à part entière de notre système éducatif.

La loi de lutte contre les exclusions (1998) confère à cette mission une dimension nouvelle en garantissant par des actions d'accompagnement personnalisées l'accès à l'emploi des jeunes de 16 à 25 ans et en imposant à tous les acteurs du système éducatif une vigilance accrue concernant le suivi des élèves en difficulté et la prévention des sorties sans qualification.

LA MGI est à présent considérée comme une mission structurelle qui concerne l'ensemble du système scolaire, quel que soit le niveau de formation et nécessite pour sa mise en œuvre la collaboration de tous les acteurs du système éducatif.

Au-delà de la transmission des savoirs et de l'éducation du futur citoyen, l'école prend en compte la préparation à l'insertion sociale et professionnelle de tous les élèves. Elle contribue par cette action à la lutte contre l'exclusion en donnant une « nouvelle chance » aux jeunes les plus en difficulté tout en s'efforçant d'éviter les sorties prématurées du système éducatif.

Ces tâches font partie intégrante des missions essentielles du service public d'éducation et de formation. Elles sont d'autant plus importantes qu'il convient de s'opposer au développement anarchique des multiples officines privées et/ou confessionnelles qui, sans réelle garantie de compétence, ni déontologie professionnelle font main basse sur « le marché de l'exclusion ».

À l'opposé des orientations de l'actuel projet de loi sur l'éducation la prise en charge de la « mission générale d'insertion » par l'école suppose un engagement fort de l'État : que soient dégagés des moyens supplémentaires conséquents dans le

cadre de la mise en place d'un véritable service public d'aide à l'insertion s'inscrivant dans le cadre élargi d'un service public de formation et d'éducation tout au long de la vie. Cela suppose également de régler, nationalement, à partir d'un dialogue social préalable, clairement et avec précision la nature et les limites de la participation de chacune des catégories de personnels à la réalisation des objectifs assignés par cette mission, dans le respect des statuts existants.

En effet, si une mise en œuvre efficace de cette mission nécessite la collaboration de tous les acteurs du système éducatif, la prise en charge par l'école d'une mission supplémentaire aussi lourde ne peut se faire au détriment des autres missions et doit respecter le statut des personnels concernés.

D'autant qu'il s'agit souvent d'aider et d'accompagner des publics très en difficulté et que ce travail nécessite une formation adaptée et des compétences particulières.

La mission d'insertion participe aux ►►►

NOTES

►►► objectifs communs assignés par la loi au système éducatif sans effet de substitution aux missions spécifiques qui concernent d'autres catégories de personnels (enseignants, CO-Psy, CPE...).

C'est pourquoi le pilotage de cette mission doit réellement redevenir national.

Ce positionnement de la MGI au cœur du système éducatif rejoint des réflexions éducatives plus larges que nous menons pour la réussite de tous les élèves. Elles s'inscrivent dans le prolongement des propositions visant la mise en place d'équipes éducatives pluri-professionnelles de suivi des élèves en difficulté au sein desquelles les personnels de la MGI pourront mobiliser leurs compétences.

À cet égard, nous devons dénoncer l'hypocrisie du ministère actuel qui tout en manifestant haut et fort sa volonté de faire prendre en charge la « mission générale d'insertion » par l'ensemble du système éducatif, continue dans la réalité d'utiliser des « personnels ressources » non titulaires et contractuels chargés d'exécuter une partie importante de ce travail sur le terrain.

La situation des personnels de la MGI reste extrêmement précaire et très disparate en fonction des académies. De nombreuses incertitudes demeurent quant à leur devenir. Le ministère n'avance aucune perspective d'avenir concer-

nant ces personnels arrivés au terme du plan « SAPIN » et le projet de mise en place d'un CDI dans la fonction publique ne prend pas en compte les agents contractuels de l'état travaillant dans les GRETA et dans la MGI.

L'ouverture d'un CAPES de coordination pédagogique et d'ingénierie de formation pour permettre leur titularisation est loin d'avoir résolu tous les problèmes: aucune garantie de titularisation pour tous, contenu déphasé face aux pratiques professionnelles, confusion entre formation initiale et formation continue, conditions de reclassement défavorables. Il est urgent de s'emparer syndicalement de ce dossier pour le présent et le futur: c'est non seulement la professionnalisation de la MGI qui est en cause, mais c'est aussi un des fondements d'un futur grand service public d'éducation et de formation tout au long de la vie à construire: pérenniser ce recrutement spécifique par concours, transformer son contenu et ses modalités pour répondre en même temps à des besoins d'insertion, d'éducation et de formation scolaires et professionnelles, initiale et continue, avec ou sans formation par alternance; tel est l'enjeu actuel pour lequel nous devons dans le cadre FSU élaborer rapidement une proposition.

Aider les élèves qui ont aujourd'hui le plus de difficultés à s'insérer sur le plan social et professionnel, passe

par une reconnaissance effective de cette mission et de tous les personnels qui concourent à sa mise en œuvre sur le terrain, la clarification de leurs statuts et de leurs fonctions, la reconnaissance de leur place et de leur apport au sein du service public d'éducation et de formation. Ces orientations sont complémentaires du travail de prévention et de lutte contre l'échec scolaire mené dans les EPLE, associant dans le respect de leurs spécificités l'ensemble des personnels.

Notre démarche se situe à l'inverse de celle privilégiée actuellement par le ministère qui consiste à vouloir faire prendre en charge cette mission d'insertion à moyens constants par les EPLE, les « groupements d'intérêts publics » (GIP), voire des officines privées financées par les régions afin de les utiliser à sa convenance tantôt dans le cadre d'actions menées au titre de la formation professionnelle, de la formation continue des adultes ou de la formation initiale.

Elle s'inscrit dans une volonté syndicale de voir se développer un service public rénové de l'éducation et de la formation tout au long de la vie capable de prendre en compte l'évolution des métiers existants ainsi que l'évaluation de besoins nouveaux liés à la prise en charge par le système éducatif de nouvelles missions. ■

Groupe MGI national

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 2

Pourquoi le SNES doit appeler à voter « NON » au projet de Constitution européenne

Le Conseil national a lancé le débat, qui pose deux questions. La première est de savoir ce qu'il faut penser de ce projet. La deuxième est de trancher s'il entre dans les attributions d'un syndicat de prendre position sur le champ politique.

Le projet avalise l'économie libérale: « *L'Union offre (...) un marché intérieur où la concurrence est libre et non faussée* » (Art. I-3-1). Peut-on l'accepter au motif que le texte reconnaîtrait la démocratie,

les libertés, les droits sociaux, la paix? Voyons de plus près.

Non, cette Europe-là n'est pas démocratique! C'est toujours le Conseil européen (non élu) qui « *définit les orientations et les priorités politiques générales* » (I-21) et « *un acte législatif ne peut être adopté que sur proposition de la Commission* » (I-26-2), cette dernière ayant seule le pouvoir d'accepter les propositions de loi émanant du Parlement! (III-332). C'est peu de parler de déficit démocratique!

Non, cette Europe-là, qui prétend « *respecter les fonctions essentielles de l'État, notamment (...) de maintenir l'ordre public* » ne défend pas les libertés! Futurs fauteurs de troubles sociaux, nous voilà prévenus! Par ailleurs, on cherche en vain dans ce traité la moindre allusion à la liberté de la contraception (le mot ne figure même pas!), et encore moins au droit des femmes à l'IVG, bradé au profit du « *droit à la vie* »... Non, cette Europe-là n'est pas

sociale ! Pour aller à l'essentiel : le droit au travail est transformé en « droit de travailler » (II-75) ; les droits au logement, au revenu minimum deviennent « droit à une aide sociale et à une aide au logement » (II-94-3) ; nulle référence à une durée légale du travail. Quant au droit de grève, il est accordé sur un même plan aux travailleurs et à... leurs employeurs (II-88) ! « L'harmonisation des systèmes sociaux » résultera, bien sûr, « du fonctionnement du marché intérieur ». Enfin, les services publics disparaissent au profit de « services d'intérêt économique général » dont l'objectif de rentabilité prime sur celui d'utilité sociale (III-144)... Non, cette Europe-là n'œuvre pas pour la paix ! Elle affirme même que

« les États membres s'engagent à améliorer progressivement leurs capacités militaires » (I-41-3). Tout ceci dans un cadre d'allégeance aux États-Unis puisque l'OTAN est reconnue comme « fondement de la défense collective » (I-41-2)... Nous ne pouvons donc que refuser ce projet ! Mais le syndicalisme ne doit-il pas tenir comme à la prunelle de ses yeux à son indépendance par rapport au politique ? Il s'agit d'être clair. Indépendance par rapport aux organisations politiques, mille fois oui ! Mais il ne s'agit aucunement de cela aujourd'hui, d'appeler à voter pour un parti, pour un(e) candidat(e) ; il ne s'agit nullement d'inféodation à une force quelconque ou d'être la courroie de transmission d'intérêts extérieurs

au syndicat : il s'agit de refuser un projet non démocratique, dangereux pour les libertés, contraire à la paix, fatal pour les droits sociaux... Il est des moments où le syndicat doit jouer un rôle d'éclaircisseur en montrant les dangers, et prendre ses responsabilités. Nous sommes à un de ces moments. Cette Constitution européenne, si elle était adoptée, marquerait une régression historique pour les salariés, pour le syndicalisme en général. C'est au regard de cette responsabilité que le SNES doit appeler à voter « NON » au referendum ! ■

Gilles Lemée

Secrétaire S1 du lycée

P.-Brossolette

de Villeurbanne (69)

Élu à la CA académique de Lyon

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 1

NOTES

CNED et soutien scolaire

Le développement des organismes privés proposant des cours particuliers ou des cours collectifs à très petit effectif est le révélateur d'une forte demande venant des familles en soutien scolaire individualisé pour leurs enfants. Si cette nouvelle demande sociale ne trouve pas de réponse dans le système public d'éducation, de nouvelles inégalités vont se créer en fonction des ressources financières des familles ou de la richesse et de la volonté politique en matière d'éducation des collectivités territoriales qui financent déjà certaines actions.

Ces actions de soutien scolaire et celles prévues dans la loi de cohésion sociale sont classées par le gouvernement dans le secteur marchand, comme la formation continue des adultes. Cela a pour

conséquence la mise en place d'un dispositif d'appels d'offre dans lequel sont mis en concurrence tous les organismes d'enseignement, privés ou publics, ce qui intègre les organismes publics d'enseignement comme le CNED dans le secteur marchand pour ces activités.

Si on ne veut pas laisser s'imposer cette logique libérale dans le domaine du soutien scolaire, il faut agir pour que le MEN mette en place sur tout le territoire un dispositif de soutien scolaire alliant à la fois des actions dans et en dehors des collèges et des lycées. Des formes de soutien à distance (exercices en ligne, tutorat téléphonique et électronique...), dans lesquelles le CNED a une certaine expérience, peuvent aider à résoudre certaines difficultés rencontrées par les élèves. L'intégration du CNED

dans un dispositif de soutien scolaire en partenariat étroit avec les collèges et les lycées se légitime d'autant plus que, dans le projet de loi d'orientation scolaire, il y est fait référence en tant qu'établissement public ayant vocation pour intervenir à tous les niveaux d'enseignement, et ceci pour la première fois. Bien sûr, un tel dispositif de soutien scolaire a un coût et n'est donc pas un objectif du gouvernement. Celui-ci préfère transférer ce coût sur les familles et les collectivités territoriales. Il fait semblant de s'intéresser au problème, en mettant en place du soutien en 6e pour les élèves les plus en difficulté alors que la gravité de l'échec scolaire de ces élèves nécessiterait un dispositif d'une tout autre nature. ■

Marc Le Cozler



CONTRIBUTION AU THÈME 1

NOTES

Fonction et place des CPE

Lire dans les conclusions du rapport Thélot que les CPE devraient intégrer l'équipe de direction à travers la création d'une direction de la vie éducative ne fut pas une vraie surprise. Cette proposition

était en filigrane dans le questionnement initial au « débat ». Sous couvert de valorisation de la vie scolaire, elle n'est qu'un prétexte au renforcement de la hiérarchie au sein des établissements,

désormais liée à l'autonomie accrue des EPLE.

Cette modification de positionnement serait tout à la fois une méconnaissance des attentes de la jeunesse scolarisée et de la réa- ▶▶▶



NOTES

►►► lité du métier de CPE, tel qu'il est exercé (ou tel que la majorité aspire à le faire). Le rapport Thélot et le projet Fillon (trop silencieux sur le devenir des CPE !) proposent une vision normative de la jeunesse et de l'adolescence dont les contours sont par essence difficiles à cerner. Une certitude pourtant : la jeunesse n'est pas une maladie, ni synonyme de délinquance !

Les élèves sont conscients du caractère incontournable de l'accès aux savoirs, mais ils s'interrogent sur la place que leur laissera cette société complexe fondée sur l'individualisme et l'exclusion sociale dont eux-mêmes sont parfois victimes. Rappelons que le CERC recense un million de jeunes en dessous du seuil de pauvreté. D'autres ne trouvent-ils pas dans la consommation de produits illicites une échappatoire à leur angoisse de l'avenir ?

La massification montre que la réussite scolaire des enfants demeure corrélée à l'origine sociale des parents, que de nombreux élèves ne trouvent pas dans leur famille, trop éloignée des codes scolaires, les repères et encouragements nécessaires à cette réussite, ou bien ne « s'autorisent » pas à poursuivre des études. Autant de motifs qui ne se traduisent pas dans des situations classiques de prise en charge par les personnels sociaux ou de santé, mais nécessitent des réponses pédagogiques ou éducatives. Souvent confrontés à la gestion de l'urgence en raison de leur nombre insuffisant, les CPE accomplissent une fonction transversale, de maillage quotidien mais peu visible, fondée sur l'accueil et le suivi éducatif.

Collégiens et lycéens formulent régulièrement la demande au sein des établissements de profession-

nels pour être « écoutés », pour dialoguer, pour comprendre et construire leurs rapports aux autres et au monde. Cette attente d'adultes repères s'impose comme une des dimensions actuelles de la fonction de CPE. Une autre vise à absorber ce trop plein de relationnel exprimé par l'élève qui empêche le professeur d'assurer pleinement sa fonction de transmission des connaissances. Ainsi se légitime l'articulation et la complémentarité entre ces deux fonctions.

En dehors des équipes de direction, les CPE revendiquent d'inscrire leur pratique au sein des équipes pédagogiques pour mener un travail en commun qui doit être notamment garanti en instituant un temps pour la concertation. C'est là un enjeu essentiel pour les métiers de l'éducation. ■

**Patrick Bader,
Régis Rémy**



NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 3

Conseil pédagogique et liberté

Le gouvernement veut créer un conseil pédagogique présidé par le chef d'établissement et il soutient que cela accroîtrait les libertés des professeurs. En effet, il a dans l'idée que le pouvoir de proximité est plus démocratique que le centralisme. Dans les faits, il faut remarquer que la décentralisation, au sein des empires, n'a pas tant créé la démocratie que le système féodal. On peut renforcer le pouvoir des préfets en estimant faire acte de décentralisation ; mais comme les préfets restent dépendants du pouvoir central, leur toute-puissance, sur le plan local, est faite pour renforcer le centre lui-même. Si cela ne débouchait pas sur cela, les citoyens n'en seraient pas plus avancés : les préfets ne sont pas directement élus par eux. Leur monarque ne serait plus à Paris, certes ; mais croire que c'est Paris qui est en soi gênant, c'est présupposer que les Français ont des griefs particuliers contre cette ville, et c'est céder à leur communautarisme éventuel, que l'on prétend pourtant combattre.

Le chef d'établissement, dans l'état actuel du projet, sera, lui aussi, un potentat incontesté. Tout le monde sait que, dans le système en vigueur, son pouvoir est limité par la distinction entre le plan pédagogique et le plan administratif : dans la mesure où les enseignants dépendent de leur inspection, ils échappent au possible absolutisme du Chef d'établissement. Qu'on remarque que le contre-pouvoir, en l'espèce, n'est pas spécialement démocratique, n'autorise pas à confondre les plans pédagogique et administratif ni, surtout, à englober le premier dans le second : car c'est réellement ainsi que cela se fera.

Le nom de l'Éducation nationale ne doit pas devenir usurpé et susciter le désir de l'appeler l'Administration générale de la jeunesse. Éduquer, ce n'est pas simplement administrer, et croire que la pédagogie est simplement l'administration accompagnée d'explications relève du faux-sens : il s'agit là d'une vision démagogique, restrictive et ne tenant aucun compte du fait que les élèves ne sont pas

des adultes qu'on doit orienter politiquement, mais des enfants et des adolescents qu'on doit préparer à la citoyenneté au sens le plus fort, induisant la liberté, la responsabilité et le sens social. En d'autres termes, il s'agit de donner les moyens aux futurs citoyens d'exercer leurs libertés démocratiques. Car sans éducation, cela déboucherait nécessairement sur l'anarchie.

Pour autant, il ne faut pas s'imaginer que l'éducation doit faire de ces libertés démocratiques un vain mot, en se contentant d'en entretenir la théorie, et en modelant les cerveaux de telle sorte qu'en réalité, ces libertés ne pourront jamais être utilisées. L'endoctrinement dissimulé sous la prétention des dirigeants à représenter forcément la volonté du peuple, même quand tous les faits montrent le contraire, rappelle trop la dérive soviétique pour ne pas être dénoncée. Et cela signifie que les libertés des professeurs doivent réellement être renforcées, mais qu'en aucun cas cela ne doit constituer un argument pour ren-

forcer les prérogatives des chefs d'établissement : c'est un non-sens.

Car si le gouvernement voulait vraiment renforcer les libertés des enseignants, ce sont les prérogatives de ceux-ci qu'ils développeraie- raient, bien évidemment. Cela coule de source, et il faut avoir peu de rationalité pour ne pas saisir qu'une prérogative ouvre des champs d'initiative, quel que soit le domaine concerné. La solution est donc très simple : si le gouver- nement veut élargir les libertés des

enseignants, il peut décréter que le président du Conseil pédagogique sera élu par eux. Il peut même aller, s'il veut faire des réformes aussi révolutionnaires qu'il le pré- tend, jusqu'à décréter qu'il en sera de même du président du Conseil d'Administration ; mais la démoc- ratie intégrale n'est sans doute pas à l'ordre du jour, les citoyens y étant trop peu préparés pour ne pas sombrer dans le chaos aussitôt qu'elle leur serait offerte.

Étrange, tout de même, de consi- dérer ainsi des enseignants qui

sont censés éduquer à la citoyen- neté ! Ils devraient au contraire être un modèle, de ce point de vue. Cela manque de clarté : sont- ils à même, oui ou non, d'ensei- gner la citoyenneté ? Assurément, oui : puisqu'on leur demande de le faire ! Nécessairement, ils savent de quoi il s'agit. Donc, c'est par eux que les réformes faisant pro- gresser le pays, de degré en degré, vers la démocratie intégrale doi- vent commencer... ■

Rémi Mogenet,
collège Jean-Marie-Molliet (74)

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 1

Triste CIRE !

La mise en place du contrat indi- viduel de réussite éducative fait plus que soulever « de multiples questions » comme semble ingé- nument le laisser entendre le rap- port préparatoire. Doit-on se faire des illusions sur la nature profonde du CIRE ? Le SNES peut-il laisser espérer aux collègues qu'une fois encore, avec la bonne volonté de chefs d'établissement pragma- tiques, nous réussirions à accom- moder le CIRE à notre sauce ? Le mot même de contrat est à reje- ter. Il entretient l'illusion qu'il exis- terait deux parties contractantes qui seraient à égalité. Imagine-t-on qu'un élève pourrait librement refuser un tel « contrat » ? Il s'agit plutôt de la même « liberté » qu'a un travailleur de passer contrat avec un employeur. Seillière rêve de remplacer la loi et les conventions collectives par ces fameux contrats, ne lui faisons pas le cadeau de reprendre son vocabulaire et ses

méthodes. Refusons le formatage et la mise aux normes d'employa- bilité des élèves prônés par le MEDEF.

Il est certes nécessaire et souhai- table de prendre en compte la per- sonnalité de chacun dans notre acte d'enseignement. Point n'est besoin pour cela de sacrifier au dogme du tout individuel. Le groupe classe doit rester la réfé- rence centrale de nos pratiques. La mise en place du CIRE, c'est la déstructuration à grande échelle du groupe classe, la légitimation de l'atomisation des destins sco- laires, l'apprentissage massif de la résignation sociale. Fillon ne fait pas de la pédagogie mais de la poli- tique : il lâche le renard libre dans le poulailler libre.

Même si le redéploiement d'autres moyens est inacceptable (ZEP, ATP, IDD, etc.), l'angle d'attaque ne doit donc pas être celui d'une mesure non ou mal financée. Un

CIRE, même abondé en moyens nouveaux, resterait inacceptable. L'important est de dénoncer l'es- sence libérale de cette mesure. Il est à cet égard juste, comme on peut le lire dans le rapport prépa- ratoire, de montrer l'aspect cul- pabilisant du CIRE pour l'élève et sa famille. Mais, de grâce, arrê- tons les fausses questions naïves ou la forme interronégative ! Il est évident que le CIRE serait la pre- mière marche vers les voies de relé- gation que seraient l'apprentis- sage, la troisième DP, voire les classes relais. La logique du CIRE est la même que celle du PARE (Plan d'aide au retour à l'emploi) : le fainéant chômeur qui ne veut pas bosser sera privé d'Assedic, l'enfant de pauvre qui échoue à l'issue de son CIRE sera privé d'école. ■

Jean Pilloy
S1 collège Edmond-de-
Goncourt, Pulnoy (54)

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 1

Alternance au collège : remédiation ou relégation ?

Lorsque Luc Ferry a décidé à la ren- trée 2003 de développer très forte- ment les dispositifs en alternance, le SNES a dénoncé la création, de fait, d'un palier d'orientation en fin de Cinquième marquant le renonce-

ment à construire un collège de la réussite pour tous et esquivant la question des moyens d'une lutte précoce contre l'échec scolaire. La promotion de ces dispositifs s'ins- crivait dans un contexte de valori-

sation de l'apprentissage comme mode privilégié de remédiation à l'échec.

Les conditions de la mise en place de l'alternance : définition variable des « publics » concernés, flou des



NOTES

►►► objectifs, pilotage par le « local » ne pouvaient que conduire à des dérives. Elles se sont produites. L'enquête réalisée par la DESCO en octobre 2003 montre que la part des élèves de Quatrième concernés variait de 1 à 17 % ! Il y a bien eu, dans certains départements, un « délestage » qui a touché jusqu'à un élève de Quatrième sur six et il ne s'agissait pas « toujours de ceux dans lesquels les difficultés scolaires sont les plus concentrées » !

La conclusion de l'enquête est édifiante : « Ces données interrogent sur la construction de véritables protocoles pédagogiques entre collèges, lycées professionnels et entreprises afin de déterminer notamment ce qui doit être appris, exploité, consolidé, vérifié sur

chacun des lieux de formation... » Bonnes questions ! Mais ne peut-on s'étonner de les voir posées... un an après la décision ministérielle de faire monter en puissance l'alternance au collège.

Face à cette situation, le ministère avait promis une circulaire de cadrage. Un projet a été élaboré faisant la distinction entre l'alternance « légère » (environ 10 % du temps scolaire, soit des IDD découverte des métiers) et une alternance « substantielle » (au moins 20 % du temps) considérée implicitement comme seule capable de produire des effets pédagogiques réels. Mais ce projet était tellement confus et ambigu que le ministère... l'a retiré à notre demande.

Les dérives sont graves, le ministère est incapable de produire un document de cadrage, mais il maintient l'alternance comme une priorité de sa politique !

Si l'on peut envisager que pour une toute petite minorité d'élèves âgés, en très grande difficulté et en rejet du collège soient mis en place des dispositifs individualisés, ceux-ci doivent rester exceptionnels. Nous ne devons pas laisser se généraliser une alternance que le ministère est lui-même incapable de définir et dont la finalité, sous couvert de « diversification », n'est finalement que d'éloigner du collège les élèves les plus en difficulté. ■

G. Martinat,
secteur collèges (UA)

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 3

1905-2005 : la laïcité en péril

Le centenaire de la séparation des églises et de l'état va-t-il ressembler à un enterrement de la laïcité ? De plus en plus, les différentes religions refusent la séparation entre la sphère privée et la sphère publique. Dans l'Europe libérale en construction, la laïcité française fait figure d'exception à abattre.

Il n'est pas question de défendre inconditionnellement une école qui n'a jamais été pour toutes et qui sélectionne ou trie les enfants selon leur classe sociale. Mais on doit constater que l'existence d'un système d'enseignement privé confessionnel ou patronal participe à l'éclatement du service public et à la déréglementation en généralisant la concurrence.

Notre syndicat recule sans arrêt sur la laïcité. Il s'accommode du dualisme scolaire. **Il est contre le**

mot d'ordre de nationalisation de l'enseignement privé. Il a accepté sans broncher toutes les récentes lois ou mesures anti-laïques (les accords Lang-Cloupet, le fait que les établissements privés soient centres d'examen, qu'ils disposent d'un quasi-monopole pour de nombreuses formations...). Les établissements privés participent-ils à une mission de service public comme l'affirmait Jack Lang ? La réponse est bien sûr NON. L'école privée est **une école de classe** où une certaine bourgeoisie met ses enfants « à l'abri des sauvageons », imitée en cela par certaines familles prolétaires aveuglées par les théories sécuritaires et racistes. C'est aussi l'école du marché, de la concurrence, de la conformation des esprits aux idéologies cléricales ou patronales. C'est enfin l'école du

repli communautariste. L'absence d'école publique dans de nombreuses communes ou l'existence de cartes scolaires communes sont scandaleuses.

Une partie de la direction du SNES a engagé, à l'insu de la grande masse des syndiqués, une opération bien dangereuse : faire entrer, coûte que coûte, les syndicats de l'enseignement privé dans la FSU et nous amener donc à revendiquer des postes pour le privé. L'opération a échoué de justesse. Cet épisode traduit une perte de repères. Il est temps que le syndicalisme retrouve le combat pour une seule école gratuite, publique, laïque, refusant le tri social et capable de transmettre connaissances et esprit critique. ■

Pierre Stambul
(Émancipation, élu à la CA nationale du SNES)

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 1

TICE

Le SNES doit être très attentif aux divers projets TIC(E) et définir une véritable politique à ce sujet.

Avec le chantier de la modernisation de l'État, Le recours aux TIC dans le service public d'éducation

devient très important. La généralisation massive des Espaces numériques de travail (ENT) prévue par le ministère pour 2007 risque de produire bon nombre de problèmes d'ordres techniques mais aussi de

provoquer des changements dans notre métier. Car ces ENT ne concernent pas que nos pratiques dans les classes (les programmes se chargent déjà d'indiquer les nécessaires recours aux TICE), mais

tout ce qui relève de l'aspect administratif de nos fonctions : relevés d'absences, liaisons avec les familles, relevés de notes, éditions de bulletins... Nous savons tous que l'introduction maladroite de l'outil TIC peut conduire à de sérieuses dérives : il suffit pour s'en convaincre de voir les problèmes générés par i-prof pour la hors-classe.

Le SNES se doit donc de prendre position sur ces TICE. Nous sommes un syndicat de progrès, et nous nous devons de ne pas dire non à l'arrivée des TIC dans l'éducation. Nous ne sommes cependant plus dans les années quatre-vingt et il ne s'agit pas de revendiquer la création d'un enseignement des TIC comme ça a été le cas pour l'informatique. D'ailleurs, a-t-on encore ce besoin dans le secondaire ? La question mérite d'être posée. Il me semble que les TIC font partie de cette cul-

ture commune que nous défendons, non pas sous leur aspect purement technologique, mais bien en tant qu'élément de savoir et de savoir faire.

Le SNES va devoir être particulièrement actif et vigilant, car l'État n'est plus le seul interlocuteur : le financement des réseaux, leur maintenance échoient maintenant aux Régions. Il nous faudra veiller à ce



que tous les établissements de France bénéficient des mêmes possibilités d'équipement. Pour les ENT, il nous faudra aussi agir aux niveaux des rectorats.

Enfin, il nous faut exiger des moyens pour la formation des personnels. Il est hors de question que l'apprentissage et l'utilisation des TICE se fassent par « tâche d'huile » et que ce soit le renouvellement des cadres (jeunes enseignants sortants des IUFM avec le C2i) qui permette que les TICE soient présentes dans chaque établissement.

Enfin, le SNES doit demander la création d'un groupe de travail sur le B2i et le C2i.

L'Homme n'est pas un « auxiliaire » de la machine ; c'est la machine qui est faite pour aider l'Homme. ■

Jean-François Clair

Secteur contenus, groupe TICE



CONTRIBUTION AU THÈME 1

Accepter le contrôle continu au baccalauréat ? Ou demander le maintien du bac comme examen national égal pour tous ?

Dans la manifestation du 20 janvier appelée par les fédérations de fonctionnaires, les élèves de Seine-Saint-Denis clamaient haut et fort leur refus d'un « bac 93 », comme le prévoit la loi Fillon. Ils veulent le même bac pour tous.

Quelle valeur aurait un baccalauréat passé en contrôle continu ou en contrôle en cours de formation (CCF) dans un établissement de la Seine-Saint-Denis ? S'agirait-il alors d'instituer un concours d'entrée à l'université ?

En effet, l'introduction de plusieurs épreuves en contrôle continu ou en CCF casserait le caractère national, anonyme et égalitaire du baccalauréat, donc détruirait purement et simplement ce diplôme. Il existe 1 538 lycées en France. Il y aurait 1 538 séries d'épreuves différentes, avec des barèmes différents, par conséquent 1 538 bacs !

Que resterait-il de l'éducation nationale alors que depuis le 1^{er} janvier nos 96 000 collègues Tos voient leurs missions et leur gestion transférées aux collectivités locales ? Comment comprendre alors que la direction nationale du SNES puisse déclarer dans *L'US* rapports préparatoires au congrès (page 8, 1^{re} colonne) : « *Quelle attitude devons-nous adopter face au contrôle en cours de formation, qui dans des conditions d'évaluation externe, peut éviter l'organisation d'épreuves terminales tout en respectant l'indépendance des examinateurs ?* » N'est-ce pas la reprise de l'idée d'un contrôle continu contre l'examen terminal ?

Comment comprendre qu'au moment où les lycéens manifestent pour conserver le bac, le SNES lance... une consultation pour savoir si l'on doit s'opposer ou non au contrôle continu ! Est-ce ainsi que

l'on peut faire reculer le ministre ? L'heure est trop grave. Il en va de la défense du diplôme pour nos élèves. Il en va de la défense de notre métier et de la qualité de notre enseignement.

La seule orientation syndicale possible est de dire avec les lycéens :

- le même bac pour tous ;
- nous voulons que l'éducation reste nationale ;
- abandon du projet de loi Fillon ;
- maintien du baccalauréat comme examen national et anonyme contre l'introduction du contrôle continu ;
- dissolution du groupe de travail mis en place par le ministère afin d'associer les organisations à l'élaboration de cette réforme. ■

Martine Bodin

Lycée Albert-Schweitzer
(Le Raincy), PRSI, élue à la
CA académique de Créteil



Nouvelle Troisième

Le SNES reste attaché à l'intégration de tous les élèves dans le collège. Il s'oppose donc à l'orientation en fin de Cinquième, à la filialisation, à l'individualisation ou à la diversification des parcours. Un élève de collège peut-il déjà avoir un projet professionnel, surtout s'il est en difficulté ? Les classes spécifiques, comme la Troisième à option « découverte professionnelle » de 3 ou 6 heures, sont des filières de relégation qui découlent de la dégradation des enseignements en collège : les sou-

tenir, c'est entériner cette dégradation. C'est une erreur politique grave, qui se situe dans le même esprit que les dispositifs Fillon, lesquels prévoient l'extension de l'apprentissage, l'individualisation des parcours, l'adaptation aux prétendues différences des élèves, la contractualisation, l'orientation en fonction des intérêts, des mérites, des projets de chacun. Il faut au contraire que se développe une culture véritablement commune à tous les élèves. Pour ceux qui sont en difficulté, des disposi-

tifs de remédiation ponctuels doivent être mis en place. Il faut surtout améliorer les conditions d'enseignement de tous pour intégrer tous les élèves, plutôt qu'adopter une politique du « faute de mieux ». Avec des grilles horaires plus étoffées, intégrant des dédoublements et des pratiques pédagogiques variées, on limite le recours au travail à la maison, et on permet à tous les élèves de réussir, sans avoir besoin d'en éjecter quelques-uns. ■

S2 Drôme

Multiplication des dispositifs-relais : relégation programmée

Les dispositifs relais (DR) réunissent sous un sigle unique deux structures dont les différences tendent à s'estomper, les ateliers et les classes relais. Censés au départ venir en aide aux élèves absenteïstes en voie de décrochage scolaire, ils sont à présent détournés de leur objectif initial et accueillent surtout des jeunes qui posent des problèmes d'ordre comportemental. Il conviendrait donc, avant tout, de définir les publics visés par ces DR.

Ces DR sont des « relais », ils ont vocation à éviter une rupture définitive entre le jeune et l'institution, et à permettre sa rescolarisation ; dans l'état actuel des choses, son retour au collège est voué à l'échec, et cela pour deux raisons principales. Tout d'abord, par l'absence de contenus et d'exigences en terme de travail disciplinaire : l'élève, pendant son passage en DR, renforce son retard scolaire et perd l'habitude de la contrainte liée aux apprentissages. Ensuite, cette mise à l'écart provisoire le marginalise auprès des collégiens, et le statut particulier qu'il avait en DR n'est suivi d'aucune mesure permettant d'aménager son retour

dans le groupe : il retrouve les raisons de son décrochage là où il les a laissées.

L'encadrement des DR est conséquent (mais les moyens ne sont pas toujours donnés), le personnel est spécialisé (mais les intervenants ne sont pas tous formés), les partenaires sont des professionnels de la PJJ ou de la santé (mais il n'y a pas toujours de partenaires)... En effet, n'oublions pas que les DR sont des dispositifs dérogatoires : ils échappent à tout cadrage national. Si certains DR, par le volontarisme de leurs équipes, font un travail intéressant, d'autres, fautes de moyens et de directives précises, sont proches de la garderie, salle d'attente pour élèves à réorienter... Parce qu'un dispositif dérogatoire est, par la déréglementation qui l'accompagne, une porte ouverte sur l'exclusion.

Le bilan des expériences liées aux DR est donc très critique : il faut absolument refuser, comme l'annonce Fillon, que ces DR soient multipliés par cinq : ils deviendraient alors la principale (fausse) réponse à la difficulté scolaire (lorsqu'une structure existe, il faut

la remplir) et empêcheraient tout traitement de l'échec en amont, et tout travail nécessaire de prévention.

Les DR ne sont pas la réponse adaptée, ils font figure de caution et de « bonne conscience » de l'Éducation nationale. Il est urgent d'en établir un bilan complet et critique, et de réfléchir à une véritable lutte contre la rupture scolaire. Toutefois, pour que ceux qui existent parviennent à « raccrocher » les élèves, il faut clarifier trois points importants : tout d'abord, le public concerné par les DR n'est pas un public violent, et il ne relève pas de l'enseignement spécialisé. Ensuite, c'est bien dans le but de le rescolariser que l'on envoie un élève en DR, pas pour en débarrasser le collège. Enfin, si l'on veut le réconcilier avec l'École, ce n'est certainement pas en lui donnant moins d'école : nous devons obtenir un cadrage national en terme de contenus et de progressions disciplinaires.

Sans cela, ces dispositifs seront, comme c'est le cas actuellement, un relais. Mais un relais vers l'exclusion. ■

Véronique Ponvert

Listes complémentaires pour assurer le remplacement à l'année

Le dernier congrès de Toulouse a donné au SNES un mandat d'étude sur la proposition du S3 d'Aix-Marseille concernant la mise en place de listes complémentaires. Ce mandat n'a pas été tenu et ne fait l'objet que d'une mention succincte dans le pré rapport, nous tenons ici à rappeler les objectifs et les modalités afin que les syndiqués en débattent en connaissance de cause avant le congrès du Mans.

À l'issue du mouvement intra, les rectorats sont en mesure de prévoir les besoins en remplacement à l'année, une fois déduits les postes des MA et les contractuels existants. Ces postes sont alors pourvus par les candidats admis sur liste complémentaire. Ceux-ci sont alors répartis dans les académies selon des critères objectifs (vœux, barème) pour effectuer un service maximum de 15 heures accompagnés par un collègue tuteur, et suivre 3 heures de formation. À la rentrée suivante, ils intègrent l'IUFM en deuxième année.

Un tel dispositif, loin de contredire le mandat essentiel d'augmentation du nombre de postes, participe de la défense de nos statuts en empêchant le recours à la précarité (vacations ou éventuel CDI), des concours comme mode d'accès à nos professions et du droit à la formation.

Résorption de la précarité et garantie de recrutement

Ce dispositif rend inutile le recours à de nouveaux précaires. Assorti d'un véritable plan de résorption des précaires actuels (concours réservé ou spécifique, garantie de réemploi, décharge nécessaire à la préparation des concours), il constituerait un excellent rempart contre la précarisation de nos statuts. Les collègues seraient recrutés comme fonctionnaires stagiaires, avec création des emplois budgétaires correspondants, comme dans le premier degré, où un dispositif approchant a résorbé le recours aux précaires.

Garantie de formation

Contrairement aux personnels non titulaires envoyés sur le terrain sans la moindre formation ni perspective de formation, ces collègues auront suivi l'année de préparation au concours et auront réussi les épreuves d'admissibilité. Ils rece-

vront 3 heures hebdomadaires de formation et surtout seront assurés de suivre l'année suivante la même formation que les autres lauréats. Le droit à une formation professionnelle de qualité est ainsi préservé.

Défense des concours

Actuellement l'emploi de personnels précaires détourne des concours des candidats potentiels. Ceux qui maintiennent leur candidature voient leur chance de réussir réduite faute de disponibilité pour la préparation. De plus, on constate régulièrement une corrélation entre le nombre de postes offerts et le nombre de candidats. L'affichage préalable d'une liste complémentaire permet d'envisager un nombre d'admis plus important et, du même coup, d'augmenter le vivier des candidats. En outre, le recours aux listes complémentaires oblige l'administration à budgéter les recrutements ainsi réalisés dès l'année suivante. Préservation de la mission des TZR Les TZR pourront alors être employés à leur véritable mission, le remplacement de courte et moyenne durée, ce qui met à bas les projets ministériels de remplacement par les collègues de l'établissement, et permet d'envisager à nouveau l'existence d'une réelle formation continue sur le temps de travail. ■

Caroline Cheve, Franck Balliot



Recrutements et carrières

Concilier notre revendication déjà ancienne de l'élévation des qualifications de recrutement des enseignants – des aspects d'une nouvelle étape de revalorisation – et le nouveau cursus universitaire (L-M-D) ne doit pas seulement être envisagé en terme d'adaptation ou de réponse à une politique

gouvernementale à court terme. Cette question doit donc être confrontée à nos conceptions de la place de l'éducation dans la société et de la nature du métier d'enseignant, concepteur de ses pratiques et non simple répétiteur de méthodes élaborées à un autre niveau que le sien. La question

n'est pas de savoir si la formation IUFM doit donner une équivalence partielle ou totale du master, mais bien de recruter à ce niveau les enseignants du second degré. En découle un ensemble de propositions cohérentes dont nous devrions faire nos revendications. 1. Le master devient le diplôme ▶▶▶



NOTES

- nécessaire pour présenter l'agrégation.
2. Arrêt du recrutement par CAPES/T externes : tous les nouveaux enseignants du second degré sont agrégés.
3. Intégration progressive des professeurs certifiés dans le corps des professeurs agrégés par des voies diversifiées (concours interne, liste d'aptitude et pour finir plan d'intégration).
- Le service public, et donc l'ensemble des jeunes et de leurs familles, gagnerait sûrement à voir

le niveau de formation des enseignants suivre le mouvement social d'élévation des qualifications. Les personnels y gagneraient aussi, en niveau de formation, en image et en rémunération : cela est évident pour tous les nouveaux agrégés, néo-recrutés ou ex-certifiés ; cela est également vrai pour les agrégés actuels de la classe normale : dans les modalités et les proportions actuelles, l'accès à la hors classe concernerait davantage de collègues au 11^e échelon de la classe normale des agrégés (en attendant

de refondre cela dans une classe unique dont l'échelon terminal correspondre à l'échelon terminal actuel de la hors-classe).

Le seul point faible de cette proposition est la difficulté à en faire bénéficier les retraités (actuels ou ceux qui le deviendraient en attendant d'obtenir satisfaction) et les agrégés hors classe actuels : faisons confiance à l'intelligence collective du congrès, j'approche quant à moi des 2 500 signes fatidiques. ■

Jacques Agnès

NOTES



CONTRIBUTION AU THÈME 3

« Pilotage du système éducatif »

Le SNES « **doit-il proposer la fermeture d'établissements trop petits** » ou combattre pour que l'éducation demeure nationale ?

Comment le projet de rapport peut-il poser la question : « **Le SNES doit-il proposer que certains établissements de taille trop petite soient fermés ? À quelles conditions ? À partir de quel seuil ?** » (US spéciale, page 17, en haut de la 1^{re} colonne).

Comment un responsable syndical peut-il écrire cela ? Ce serait au syndicat de proposer... la fermeture de collèges ou de lycées ! On marche sur la tête !

Ont-ils tort les parents, les élèves et les enseignants qui ont manifesté dans le Finistère pour le maintien des collèges menacés de fermeture ?

Notre organisation syndicale doit-elle s'aligner sur la prise de position du président PS du conseil général du Finistère qui recommande la fermeture des établissements ?

Bien sûr que non. Et c'est à juste titre que les organisations SNES ont manifesté avec les parents, les enseignants et les élus.

Mais cela pose un problème de fond. Devons-nous et pouvons nous combattre pour que l'éducation demeure nationale ?

Oui, depuis le premier janvier, la loi de décentralisation s'applique à l'éducation nationale

Depuis le premier janvier, la gestion de 93 000 collègues TOS et de

leurs missions est transférée aux collectivités territoriales. Depuis le premier janvier un conseil général ou un conseil régional peut décider de confier la cantine d'un établissement à une société privée. L'existence même des TOS est menacée.

Justement parce que l'existence des TOS est menacée tout doit être fait pour maintenir les droits et garanties, le statut des TOS et donc le maintien des TOS dans la fonction publique d'état ou le licenciement n'existe pas.

C'est l'existence même de la fonction publique, le maintien des enseignants dans leur statut de fonctionnaires d'état avec tous les droits en matière de

mutation, notation, de promotion, en matière de service garanti par le décret de 1950 qui sont mis en cause. Alors peut-on accepter ?

Ne faut-il pas le dire clairement et défendre becs et ongles notre statut ?

Ne faut-il pas défendre le bac comme diplôme national et donc refuser le contrôle en cours de formation qui va disloquer ce diplôme qui garantit que tous les élèves, quel que soit leur établissement d'origine, passent le même bac, le même pour tous ? ■

Jack Lefebvre

Élu PRSI au bureau national,
collège André-Chénier
à Mantes-la-Jolie (78)

