

**L'UNIVERSITÉ
SYNDICALISTE**

Supplément à l'US n° 589 du 14 juin 2003

301 Lyon Cedex 07 • Courtier
des Assurances

**TEXTES ADOPTÉS
PAR
LE CONGRÈS NATIONAL
DE TOULOUSE**

(MARS 2003)

L'école en tête

Dans un contexte de lutte exceptionnel

Six cents délégués mandatés par leurs congrès académiques ont travaillé pendant une semaine à définir les positions, revendications et propositions du syndicat. Vous trouverez ici les textes qu'ils ont adoptés. Ils sont sensiblement différents des projets soumis aux syndiqués dans *l'US* n° 581. Jusqu'au dernier moment tout délégué a pu soumettre au vote des amendements et présenter ses arguments. C'est le congrès qui a tranché. Ces textes fournissent les grandes lignes des positions que le SNES défendra pendant deux ans. Ce congrès s'est tenu dans un contexte de lutte exceptionnel. Dès le 31 mars, notre congrès a appelé à élargir le mouvement de grèves reconductibles. Il a ainsi joué un rôle majeur dans l'impulsion du mouvement qui a duré jusqu'en juin et qui reprendra probablement en septembre. Urgence de la réflexion sur les problèmes professionnels et sur ceux de l'école et urgence de l'action, le congrès de Toulouse laissera le souvenir d'un congrès représentatif du syndicalisme construit au sein du SNES par ses militants : pratique indissociable de la revendication, de la proposition pour résoudre les problèmes et de l'action pour défendre et conquérir des droits nouveaux.

SOMMAIRE

Intervention d'ouverture	3
Pour un service public qui donne à tous le meilleur	6
Pour une école de la réussite pour tous dans le second degré	18
Langues vivantes	
Pour valoriser nos métiers et faire face au défi du renouvellement de la profession	35
CO-Psy et DCIO Étudiants surveillants	51
Syndicalisme : renforcer le SNES, donner un nouvel élan à la FSU	54
Pour une démarche égalitaire dans une société mixte	60
Droits et libertés	61



Bernard Boisseau,
cosecrétaire général



Gisèle Jean,
cosecrétaire générale



Jean-Marie Maillard,
cosecrétaire général



Denis Paget,
cosecrétaire général



Françoise Rolet,
cosecrétaire générale



Intervention d'ouverture

LE CONTEXTE DE GUERRE PÈSE SUR LE MONDE

Notre congrès s'ouvre dans un contexte de guerre que nous ne pouvons ignorer, tant il fait peser de menaces sur le monde. Menaces sur les rapports entre les peuples et entre les cultures. Menaces sur la possibilité même de créer et de faire respecter un droit international. Menaces économiques quand, si manifestement, la guerre trouve comme premier mobile le souci de s'approprier les ressources énergétiques d'une partie du monde.

Du monde entier, et même des États-Unis monte la voix de ceux qui n'acceptent pas qu'une super-puissance s'arroge le droit d'être le gendarme du monde, d'afficher avec une telle arrogance sa volonté d'imposer par la force une conception théocratique de la démocratie, tout en laissant pourrir la situation du Moyen-Orient et en entretenant un ordre économique mondial où les plus riches deviennent plus riches et les plus pauvres deviennent plus pauvres. C'est de cette conception des relations internationales que se nourrissent l'intégrisme et le terrorisme. Et ceux-mêmes qui prétendent les combattre les entretiennent, en adoptent aujourd'hui l'idéologie et les postures, et s'étonnent de n'être pas accueillis en libérateurs !

Le mouvement de réprobation universelle, s'il n'a pu jusqu'ici retenir les bombes, est cependant porteur d'espoir. Jusque dans nos classes, les jeunes spontanément disent NON à la guerre. En adoptant une attitude ferme à l'ONU, le gouvernement français s'est trouvé investi d'un certain prestige dans le monde, en particulier dans les pays pauvres et le monde arabe. Il existe un potentiel considérable pour imposer le droit, le règlement pacifique des conflits et créer le nouvel ordre international auquel les mouvements altermondialistes dont nous sommes partie prenante commencent à donner forme et contenu.

Cette position courageuse au plan international n'exonère en rien le gouvernement de ses responsabilités dans la dégradation de la situation économique de notre pays.

NOUS N'OUBLIONS PAS LE 21 AVRIL

Les leçons du 21 avril dernier ont été vite oubliées par les uns et les autres si tant est que le sens de ce vote ait été vraiment compris et analysé, notamment par ceux qui en ont été les victimes politiques : le cocktail du chômage de masse et de la précarité ; les innombrables poches de pauvreté qui entourent les agglomérations urbaines ; cette coupure qui s'est amplifiée entre ceux qui profitent de situations stables, des 35 heures, des loisirs et de la culture, des avantages du numérique et de tous les moyens modernes d'information et de communication, et ceux qui sont enfermés sans ressource dans l'inactivité, les emplois précaires, l'univers clos et désespérant de quartiers dégradés et pour qui les 35 heures ont surtout signifié plus encore de flexibilité et de vie infernale ; l'évolution du travail qui tend à briser toutes les solidarités, à faire pression sur les individus, à les pousser eux-mêmes à s'investir toujours plus et à puiser des ressources qui mettent l'individu en souffrance et le privent de tout plaisir à travailler. La ségrégation sociale continue de se renforcer : le chômage reste supérieur à 20 % dans les zones urbaines sensibles, même si le reflux du chômage entre 1998 et 2000 y a été perceptible, les difficultés des banlieues défavo-

risées se sont accrues plus vite que dans le reste du pays, comme le souligne une étude récente de la délégation interministérielle à la ville. Il ne faut pas être grand clerc pour observer que la remontée rapide du chômage frappe plus fortement encore ces quartiers. Dans le vote du 21 avril, il y avait aussi le désespoir créé par une politique qui a délibérément sacrifié sur l'autel des privatisations les plus beaux fleurons des entreprises publiques, qui n'a su en rien résister aux injonctions du libéralisme imposé par Bruxelles qui l'a même encouragé, qui a ouvert à la concurrence les secteurs de l'énergie et des transports ferroviaires et sacrifié les services publics, qui, après avoir adopté les comportements financiers à hauts risques dans le secteur bancaire ou à France Télécom, fait maintenant payer aux salariés la facture. Une politique qui s'est enfermée dans la seule équation de la résorption des déficits budgétaires et des baisses d'impôts, qui n'a pas voulu traiter des problèmes des retraites et de la protection sociale parce que, ne pensant les choses qu'en termes de sacrifices, et refusant de mettre en cause la réforme Balladur, elle a sans cesse reculé le moment d'ouvrir le dossier et de prendre des décisions conformes à l'intérêt des salariés. Dans notre secteur, le refus d'envisager même les retombées de la RTT sur le temps de travail des enseignants, d'ouvrir en grand le dossier du grippage de la démocratisation et de la montée des violences scolaires, les conceptions éducatives en trompe-l'œil qui ont prévalu pendant tant d'années, le refus de lier l'évolution du métier à une revalorisation des conditions de travail, de carrière et de rémunération, les stigmates laissés par les hallucinantes années Allègre, ont conduit nos professions à douter d'elles-mêmes, à récuser une conception de l'école qui a voulu contourner la nécessité de faire apprendre et qui bute aujourd'hui sur les effets de ce miroir aux alouettes qu'on a tendu aux enfants des classes populaires alors même que le système scolaire reste fortement ségrégatif et que l'emploi qualifié se dérobe à la sortie.

LA CONTRE-RÉFORME COHÉRENTE

À bien des égards, le gouvernement actuel n'a eu qu'à s'engouffrer dans des brèches déjà bien ouvertes. Malgré l'air bonhomme du Premier ministre, nous sommes confrontés aujourd'hui à une sorte de contre-réforme dévastatrice au plan économique et social comme au plan scolaire qui remet en cause ce que nous avons acquis de haute lutte et qui a bien l'intention d'aller beaucoup plus loin encore.

Au moment où le gouvernement faisait sauter les faibles barrages de la loi de modernisation sociale, les plans de licenciements se multiplient : Air Lib, Daewoo en Meurthe-et-Moselle, Métaleurop à Noyelles-Godault, Danone à Ris-Orangis et Calais, Arcelor à Florange en Moselle, Matra à Romorantin et des centaines d'autres entreprises qui ferment et licencient. Suppressions d'emplois aussi à la Banque de France et dans le secteur bancaire en général, suppressions à France Télécom, à Giat Industrie, suppressions aux Finances, à l'équipement, à l'Éducation nationale enfin et pour l'essentiel dans le second degré. Nos luttes depuis le début de l'année et la campagne du SNES sur les recrutements ont contraint le gouvernement à tenter d'apaiser le conflit en lâchant 18 000 postes aux concours du second degré. Ce n'est pas rien car, si nous réussissons à faire en sorte qu'ils soient pourvus

— et nous venons d'écrire au ministre pour lui demander de tenir cet engagement par le recours à des listes complémentaires, cela obligera le gouvernement à ne pas porter atteinte aux emplois budgétaires d'enseignants à la rentrée 2004. Nombreux sont ceux qui ont ouvertement protesté contre cette décision dans la majorité présidentielle. Le ministre délégué à l'enseignement scolaire lui-même ne cache pas sa désapprobation. Cette décision que nous avons imposée par nos luttes est sans doute une des raisons qui ont conduit, le 28 février, le Premier ministre à créer la surprise en annonçant la décentralisation de 110 000 salariés de l'Éducation nationale au moment où Paris se fait sermonner pour son déficit budgétaire. Il ouvre ainsi la voie à un fort allègement du budget de l'État et surtout à une restructuration en profondeur du système éducatif. Sur le premier terrain, les collectivités territoriales vont profiter de l'aubaine pour gérer au plus juste leurs effectifs et se débarrasser de nombre de précaires ; elles en profiteront pour réorienter les missions des conseillers d'orientations-psychologues vers du bilan et de l'information professionnelle, des assistantes sociales vers du travail de quartier ; elles en profiteront aussi pour privatiser et externaliser une bonne part des missions remplies par les TOS. Il ne manque pas de crocodiles prêts à offrir leurs services payants. Ainsi le groupe l'Étudiant vient-il d'annoncer de l'information sur l'orientation facturée 149 euros. On connaît le marché juteux des entreprises industrielles de restauration et des sociétés de services.

Où est la proximité qui sert de prétexte dans tout cela ? Qui est plus proche qu'un salarié chargé de préparer les repas aux élèves dans l'établissement, siégeant au CA et dialoguant avec les élèves et les familles ? Qui est plus proche qu'un CO-Psy présent dans l'établissement, travaillant avec les enseignants, connu des élèves ? Depuis combien d'années disons-nous qu'il faudrait en doubler le nombre pour que cette proximité soit renforcée ? Quoi de plus fiable qu'une documentation élaborée par l'ONISEP ? Quelle visibilité aura le CIO quand il fera « maison commune » avec des dizaines d'autres organismes qui ne s'occupent pas de la formation initiale des jeunes ? Qui se chargera de la multitude des tâches assumées par le CO-Psy le jour où il s'éloignera de l'établissement scolaire ? Quelle proximité de métier y aura-t-il avec les enseignants le jour où les ordres de la Région seront de forcer la main aux élèves pour développer l'apprentissage ? Les Régions auront-elles la capacité d'intégrer, de recruter et de former à bac + 5 alors que les PAIO recrutent en général des vacataires à bac + 2 ? Qu'on ne nous raconte pas d'histoires, les Régions, d'ailleurs peu nombreuses, qui prétendent assurer l'information et l'orientation n'ont qu'une idée bien vague des processus complexes par lesquels les jeunes se projettent dans l'avenir.

VERS UN SERVICE PUBLIC RABOUGRI

L'objectif est bien, par la décentralisation, d'alléger les finances publiques et de diminuer les prestations et le champ du service public. En quelques mois, le gouvernement se sera passé des services de 5 600 MI-SE, de plus de 20 000 aides-éducateurs, de 4 500 CO-Psy.

Il aura par ailleurs enjoint les recteurs à régulariser les 5 000 à 7 000 surnombres sur lesquels repose

une partie du système de remplacement. Il en aura profité pour amorcer la liquidation du système de titulaires remplaçants que nous avions imposé depuis 1985. Ce sont donc plus de 30 000 personnes qui n'émargent plus au budget de l'État et des milliers de précaires supplémentaires pour couvrir les remplacements alors que la rentrée 2003 ne verra pas de baisse globale d'effectifs. Pour l'essentiel, c'est notre secteur qui est atteint. Dès la rentrée 2003, le ministère s'apprête en outre à réduire la formation des stagiaires IUFM en leur imposant l'équivalent d'un demi-service d'enseignement.

LA REDOUTABLE RÉFORME DE L'ÉTAT

Mais ces données quantitatives s'accompagnent de projets qui vont bien au-delà et qui traduisent ce que l'on appelle depuis pas mal d'années la « réforme de l'État », sur laquelle le Premier ministre engagera paraît-il sa responsabilité au début de l'été. Elle consiste à amorcer d'importants changements statutaires, à accélérer les processus de déconcentration et de renforcement de l'autonomie des établissements et des services en profitant des nouvelles règles présidant à l'élaboration des lois de finances. Dans notre secteur, le ministre a amorcé le processus par une expérimentation – nous connaissons le sens de cette formule à l'EN ! – dans les académies de Bordeaux et de Rennes.

Il ne s'agit pas d'accroître la transparence et de favoriser l'expression de l'expérience professionnelle individuelle et collective. Il s'agit d'effacer les règles contraignantes de la comptabilité publique, de contractualiser des enveloppes par objectifs, de peser sur la productivité des acteurs en les rendant moins indépendants et plus soumis à la mesure de leur profil et de leur rendement. Le ministre n'a pas caché sa volonté de limiter les contraintes que lui imposent les grilles horaires des enseignements. Il souhaite globaliser tous les crédits laissant les CA arbitrer entre les fonds sociaux, les crédits pédagogiques ou les crédits de chauffage. Il compte mettre la pression sur les personnels par des enquêtes de satisfaction qui conduiront l'établissement à s'engager sur les remplacements de courte durée ou sur les délais de correction des copies. Il s'agit bien d'introduire une relation de prestataire à clients – on appelle cela une « démarche qualité » – qui conduira inévitablement à supprimer les règles nationales et les droits des élèves comme du personnel, au profit d'une mise en concurrence des établissements, au risque d'un accroissement considérable des inégalités. C'est dans ce cadre qu'il faut comprendre la suppression du statut de MI-SE et les principales caractéristiques du nouveau statut d'assistant d'éducation sur lequel l'Assemblée devrait voter demain. Le gouvernement reste arc-bouté sur le recrutement local. Ce n'est pas un hasard. Le projet de renforcement de l'autonomie repose en grande partie sur le pouvoir de recrutement des établissements, sur la définition de profils. Ce n'est pas non plus un hasard si le ministère a décidé de généraliser les PEP IV alors même que la première expérience est loin d'être concluante pour attirer des collègues sur les postes en établissement difficile.

Il est significatif aussi que le projet d'assistant d'éducation alourdisse et annualise le service, rende les fonctions beaucoup plus polyvalentes.

Qu'on ne s'y trompe pas, si le ministère reste pour l'instant sur des catégories périphériques à l'enseignement, tant au plan de la décentralisation qu'au plan des attaques statutaires, il n'en restera pas là si nous ne le contrainçons pas à renoncer. Les hésitations de début d'année sur la vie scolaire et la ten-

tation de faire prendre en charge par les collectivités tout ou partie des assistants d'éducation ont alarmé à juste titre les CPE. Après les CO-Psy, les assistantes sociales, les médecins, les TOS, où s'arrêtera la machine ?

Luc Ferry a repris l'antienne de Claude Allègre dans *Le Monde* du 28 mars : le gigantisme prétendu de l'Éducation nationale, géré depuis la rue de Grenelle. Il définit le rôle de l'État : programmes, diplômes, recrutement des enseignants et des cadres, répartition des moyens entre académies. Son rôle s'arrête là. Tous ceux qui n'entrent pas dans cette épure ont bien du souci à se faire. Nous allons non pas, comme nous le souhaitons, vers un renforcement des équipes mais vers un accroissement des segmentations et des cloisonnements.

Pourtant l'image du système éducatif ne doit pas être si sclérosée que cela puisque le Premier ministre lui-même n'a pas hésité à s'accaparer autoritairement le CNDP dans son fief de Chasseneuil-du-Poitou au plus grand mépris des personnels.

OÙ EST L'INTÉRÊT DES JEUNES ?

Cette politique n'est pas guidée par l'intérêt des jeunes. Après avoir stigmatisé la jeunesse par un discours et des actes entièrement centrés sur la sécurité et la dépression, sans rien faire pour sortir les quartiers difficiles de leurs problèmes, nos ministres s'alarment du refus d'intégration de certains jeunes et de la montée des communautarismes. Croient-ils que c'est en sortant ces jeunes précocement du collège, en accroissant la sélection sociale dans des filières de formation incertaines et dévalorisées, qu'ils vont leur donner envie de réussir et de s'intégrer ? Ce sera cher payer la paix sociale dans les collèges.

Nous récusons cette conception condescendante qui conduit à dispenser une éducation inférieure et médiocre aux jeunes de milieu populaire, comme nous avons récusé le prêt-à-penser pédagogique qui a prévalu tant d'années qui vise à maintenir les jeunes dans le système en esquivant la nécessité de construire patiemment les connaissances et les capacités dont les jeunes ont besoin et d'en donner les moyens aux enseignants. Notre ministre s'apprête à livrer sa philosophie éducative sur les deniers de l'État en nous diffusant gratuitement son prochain livre. Peut-être y mènera-t-il son dernier combat contre « la pensée 68 », trente ans après. Nous lui disons que si son seul projet pour la jeunesse c'est, comme il l'a fait dans *Le Point* du 21 février, de constater que « la caractéristique de nos sociétés, c'est que la « sphère privée a totalement supplantée la sphère publique » et « qu'il faut en tirer les conséquences sur les engagements que nous prenons nous-mêmes et auxquels nous invitons les jeunes », l'école publique ne peut souscrire à la formule de Luc Ferry « ce qui fait actuellement le sens de notre vie est d'ordre privé ». Il ne trouvera pas derrière ce projet la masse des enseignants pour qui la mission de l'école est d'abord l'insertion sociale, l'entrée dans la vie et la culture commune, l'acquisition du sens de la responsabilité qui doit caractériser le citoyen. Et si les collectivités territoriales ont vraiment le souci des jeunes et de l'éducation, nous leur disons qu'elles ont beaucoup à faire pour améliorer leur cadre de vie, leur apporter des aides sociales, développer des politiques culturelles intelligentes, favoriser la mixité, développer les pratiques sportives, aider les jeunes à se loger et à mieux se soigner, aider les parents à mieux assurer leur rôle, sans vouloir empiéter sur les prérogatives de l'État. En même temps, il n'est pas illégitime qu'elles formulent des demandes de formation, qu'elles aient des avis et qu'elles soient consultées et écoutées sur l'organi-

sation du système éducatif à l'échelle de la Région ou du département, qu'elles puissent améliorer leur contribution aux constructions scolaires. Notre congrès étudiera les conditions pour que le dialogue nécessaire entre les représentants de l'État et les collectivités soit arbitré au mieux de l'intérêt général, dans le cadre de compétences partagées mais avec des dispositifs qui garantissent un développement scolaire équilibré, réduisant les écarts d'offre et de résultats. Et cela ne pourra pas se faire avec des politiques régionales qui traitent sur le même plan la formation professionnelle publique et l'apprentissage patronal, les établissements publics et les établissements privés et qui placent la formation à la remorque d'intérêts économiques locaux, sans souci ni de péréquation légitime entre régions riches et régions pauvres, ni de brassage, de mixité sociale et de renforcement du lien social.

UN MÉTIER SOUS TENSION

Les attaques que nous subissons vont renforcer considérablement les difficultés du métier et écarter un peu plus les jeunes diplômés dans le choix de nos professions.

En renforçant la responsabilité des personnels et en désengageant l'État d'une partie des siennes, le gouvernement va accroître la crise du métier et le découragement. De nombreux établissements sont dans une impasse, victimes d'actes permanents d'irrespect, d'agressivité et de violence. Nos collègues utilisent leur droit de retrait quand la gravité des actes l'autorise. De nombreux témoignages de jeunes enseignants montrent qu'ils découvrent à la fois la vulnérabilité de l'institution scolaire et la misère affective, relationnelle, langagière propre aux jeunes des quartiers pauvres. Le gouvernement surfe sur ces témoignages, érige parfois en best-sellers, pour promouvoir sa politique ségrégative et expliquer que certains jeunes ne devraient pas être où ils se trouvent, sans dire d'ailleurs clairement où ils devraient être.

Pour que les jeunes en difficulté adhèrent au jeu scolaire, il faudrait qu'il soit plus crédible et rende plus crédible aussi le gain qu'on peut en escompter ; il faudrait aussi leur offrir des valeurs qui ne soient pas sans cesse contredites par la société. L'antiféminisme, l'image dégradante des femmes et la loi du plus fort, l'argent et la célébrité à portée de main, le culte de l'instant et de l'apparence trouvent un terrain propice chez des jeunes qui mesurent l'effort gigantesque qu'ils devraient faire pour survivre dans le présent, pour se projeter dans l'avenir et pour s'approprier une culture souvent à mille lieues de leur culture d'origine. Mais pour rendre possible cet effort, il faut aussi parfois changer de regard et comprendre. Le succès de librairie est assuré à la biographie du jeune agrégé débarquant dans un collège ZEP de l'académie de Créteil ; ça se termine en général par quelques beaux reportages dans les hebdomadaires destinés aux cadres supérieurs, visant à montrer qu'il faut en finir avec le collège unique et arrêter de donner des perles à des cochons. Les auteurs eux-mêmes décident qu'il vaut mieux préparer Sciences-Po que d'enseigner aux enfants du peuple. Nous savons que ce n'est pas avec ce regard-là qu'on trouvera des solutions à la crise scolaire et à la crise du métier. Nous savons aussi que ce n'est pas en restant aveugles sur la gravité de la situation et en se contentant de prêcher l'uniformité qu'on redonnera confiance aux personnels dans leur pouvoir de faire réussir tous les jeunes.

Il y a des solutions à inventer en revendiquant pour améliorer la situation psychologique, sociale et culturelle des jeunes. Il y a à revendiquer en matière d'organisation du travail. Il y a aussi à sortir les professeurs de leur terrible isolement, de leur culpabi-

lisation, de leur souffrance au travail ; il y a du collectif à créer et à inventer. Le SNES est un bon lieu pour le faire. Nous en parlerons tout à l'heure dans la seule table ronde que nous organisons dans ce congrès, sur le malaise des enseignants.

UN PROJET URGENT POUR NOTRE MÉTIER

Or, les décisions qui se préparent sur l'avenir de la formation des maîtres risquent d'être catastrophique pour le métier. Des IUFM, non pas améliorés mais vidés de leur contenu. Un stage en responsabilité érigeant la formation sur le tas en modèle. Des concours calés sur les programmes scolaires et exclusivement préparés à l'université. D'un côté des universités qui ne sont pas mises en situation de se réintéresser à une de leurs missions essentielles : la formation des maîtres. De l'autre des IUFM mis sous la tutelle des recteurs, des IPR et de la DESCO.

Loin de favoriser l'échange, la création de ces collectifs de travail nécessaires à l'élaboration des savoirs professionnels, les IUFM risquent de former un peu plus des exécutants et non les concepteurs qu'il faut que nous soyons.

On voit bien que le gouvernement n'est guère alarmé par les difficultés de recrutement. Il continue d'ignorer nos demandes de mise en place rapide de pré-recrutements. Il n'ouvre aucune discussion pour prendre des mesures qui rendraient le métier plus attractif et qui feraient baisser la fatigue et la tension. C'est pourtant urgent. Il n'est plus possible d'enseigner dans des classes surchargées ; la plupart des règles qui organisent notre métier datent d'une époque lointaine où le second degré n'existait pas comme enseignement de masse. La fatigue et la pénibilité doivent être prises en compte ; les besoins d'évolution professionnelle aussi, en matière de formation continue et d'accès à des situations de travail plus diversifiées. Les salaires et les carrières doivent être revalorisés et les fins de carrière aménagées. La quasi-suppression du CFA n'est pas pour nous rassurer sur l'avenir de nos fins de carrière et de nos retraites. Et les hypothèses les plus souvent avancées par le gouvernement et le ministre de la Fonction

publique sont extrêmement inquiétantes et très éloignées des exigences formulées le 7 janvier par les organisations syndicales.

Elles recherchent d'abord la diminution du montant des pensions par l'effet combiné de l'augmentation du nombre d'annuités requises pour obtenir une retraite à taux plein, d'une décote entraînant une diminution de 3 % par annuité manquante et l'allongement aux 5 dernières années du calcul du traitement de référence. Vous avez vu le résultat dans *L'US* pour un certifié au dernier échelon de la hors-classe : une baisse de la pension du tiers par rapport à la situation actuelle, pire encore si les bonifications d'ancienneté liées à la maternité sont supprimées. Le ministre propose en outre de désolidariser les retraites des actifs, d'échanger les avantages familiaux contre une hypothétique aide familiale. Il recherche l'augmentation des retenues pour pension et avance la création d'une caisse de retraite en rupture avec le sens des pensions de la fonction publique. Comment la CFDT peut-elle prétendre qu'elle ne s'engage pas dans l'action du 3 avril faute de connaître précisément les choix gouvernementaux ? Le SNES et la FSU proposent un projet qui renforce les solidarités, qui répond aux besoins de financement liés à l'allongement heureux de la durée de la vie, qui prend en compte le besoin de fortes garanties collectives pour maintenir un départ à 60 ans avec 37,5 annuités et une pension brute d'au moins 75 % du dernier salaire, tout en proposant des droits nouveaux pour rendre ce projet possible aux 60 % d'enseignants qui n'auraient pas les 37,5 annuités à 60 ans, et pour aménager les fins de carrière dont l'enquête du SNES montre à quel point elles sont difficiles.

DONNER UN NOUVEL ÉLAN À LA MOBILISATION

Cette situation générale est sans doute la plus grave que nous connaissons depuis des décennies. Les attaques gouvernementales frappent au plan budgétaire, au plan statutaire, visent à désarticuler l'Éducation nationale, et mettent gravement en cause la surface, voire l'existence à terme d'un grand service public d'Éducation. Nous nous battons depuis le

mois de septembre avec un front unitaire qui pour l'instant tient bon. Peu de secteurs ont maintenu ce niveau de mobilisation sur tant de mois. Les résultats de grève restent significatifs d'une part fortement mobilisée des personnels. Nous avons réussi à combiner des actions catégorielles et sectorielles avec des journées de grève et de manifestation nationales. Grèves reconduites des surveillants dans plusieurs académies pendant plusieurs mois, manifestations grossissantes des CO-Psy, dont la dernière en date avec les assistants sociaux de la FSU, et l'inter-syndicale a réuni 3 000 personnes à Paris. Les sections académiques de Bordeaux et de Poitiers ont décidé des grèves reconductibles depuis le 24 ou le 27 mars. Des mouvements se dessinent ici et là. Le SNES a appelé dès mercredi dernier à étendre ce type d'initiative partout où la situation rend possible d'y associer une partie significative des personnels. La journée du 3 avril devrait marquer une nouvelle étape à caractère interprofessionnel pour défendre nos retraites et lutter contre la décentralisation imposée. Il nous faut maintenant construire un élargissement pour qu'un nombre plus important encore de collègues, découragés, attentistes ou encore ignorants de ce qui a été décidé par le gouvernement, s'engagent dans l'action.

C'est pourquoi nous proposons un appel solennel à la profession dès l'ouverture de ce congrès pour qu'elle s'engage dans les actions décidées, notamment celle de jeudi prochain, pour qu'elle débattenne en AG de toutes les modalités susceptibles d'engager une action élargie, durable et largement majoritaire dans les jours et les semaines qui viennent. Notre congrès devra par ailleurs tracer des perspectives de prolongement avant et après les vacances de printemps. C'est en engageant toute sa maturité, sa responsabilité, sa clairvoyance et sa volonté de faire reculer le gouvernement par l'action unie, continue et massive des personnels que le SNES ouvre aujourd'hui son congrès national. Le rapport d'activité a été largement approuvé, avec un progrès significatif des oui et un nombre accru de votants. La syndicalisation encore difficile, remonte. À nous de faire la preuve que la profession peut compter sur le SNES.

Pour un service public qui donne à tous le meilleur

I-NOTRE RESPONSABILITÉ SYNDICALE FACE AUX DÉFIS ACTUELS

I-1.1. Il est de la responsabilité syndicale de réfléchir aux grandes lignes et aux grands objectifs du système éducatif des dix prochaines années, ainsi qu'aux formes les plus pertinentes d'organisation de l'État et des services publics nécessaires pour y parvenir. Il convient d'associer les deux, parce qu'à l'évidence l'organisation du service public est étroitement dépendante des objectifs qu'on lui fixe. Si le gouvernement veut désengager l'État, ce n'est pas pour rapprocher les lieux de décision des citoyens comme il le prétend, c'est pour réduire les investissements dans l'éducation et la formation de la jeunesse, introduire de la concurrence entre territoires, donner des facilités de privatisation impossibles dans un système piloté et organisé au plan national. Il s'agit de choix politiques et idéologiques inspirés, en particulier, par les politiques européennes qui s'inscrivent dans la mondialisation libérale. En même temps, la question de la décentralisation n'a pas que des dimensions scolaires. Elle concerne d'autres services publics et a des dimensions politiques, constitutionnelles qui touchent à la définition et au rôle de l'État, aux fonctions législatives et exécutives, à la structure de la fiscalité et, plus largement, aux choix économiques nationaux et européens.

I-1.2. Le SNES exige que l'éducation redevienne une priorité nationale autour d'un projet politique ambitieux assorti des moyens nécessaires. Contrairement aux politiques menées, le SNES considère qu'il faut refonder des objectifs de scolarisation conformes à l'intérêt général pour les années à venir et définir les meilleures formes de pilotage, d'organisation et de financement ; celles qui permettraient de réduire les inégalités sociales et géographiques, d'améliorer la qualité de la formation pour tous. Cela implique de préciser nos positions sur les valeurs qui nous mobilisent, sur le rôle de l'État que nous souhaitons, sur le rôle des collectivités territoriales, sur la façon de faire vivre la démocratie en général et dans les services publics en particulier, sur les personnels et les statuts les plus à même de garantir ces objectifs et ces valeurs. Il faut aussi associer une réflexion sur les choix économiques qui répondent le mieux à l'objectif du développement et de la justice sociale que nous voulons aux plans national, européen et mondial, des exigences de démocratie et d'éducation qu'ils requièrent, et, en retour qui rendraient possible un meilleur financement et faciliteraient l'éducation que nous souhaitons.

De multiples défis sur fond d'attaques sans précédent contre les services publics.

I-2.1. Les services publics sont aujourd'hui confrontés à de multiples défis qui les contraignent à s'adapter dans des conditions qui ne sont pas toujours satisfaisantes et qui sont rarement transparentes, alors que le besoin de services publics ne cesse de s'amplifier. Les violentes attaques auxquelles les services publics sont confrontés se nourrissent aussi

de l'insatisfaction des usagers face à leurs attentes.

I-2.2. La révolution scientifique et technique ne bouleverse pas seulement leur fonctionnement interne. Ainsi par exemple, à la vivacité de la demande sociale de formation qui émane des jeunes et de leurs parents, mais aussi des salariés, correspond la demande de qualification exprimée par l'ensemble de la société et notamment par des entreprises de plus en plus nombreuses. Mais cela est vrai aussi d'autres exigences, en matière d'aides sociales, d'emploi, de sécurité, de qualité de l'environnement, d'assistance juridique, de logement, on pourrait multiplier les exemples à l'infini. Or ces exigences qui émergent de la société sont de plus en plus diversifiées, elles appellent souvent des réponses de plus en plus individualisées. Des politiques et des actions publiques interministérielles s'avèrent ainsi nécessaires. Or les services publics, traditionnellement organisés autour de spécialisations verticales, sont souvent mal armés pour construire les partenariats interministériels qui seraient nécessaires, et la déconcentration n'a pas réellement permis d'apporter des réponses pertinentes. Des évolutions, institutionnelles, administratives, statutaires, s'avèrent nécessaires pour mieux prendre en compte les demandes sociales qui s'adressent aux services publics. Elles devront s'appuyer sur les personnels et non servir de prétexte à la diminution des recrutements ou à la réduction de leurs droits et garanties.

I-2.3. L'évolution du cadre institutionnel pose des problèmes non moins redoutables.

I-2.3.1. L'irruption du droit européen dans notre droit interne, réputé avoir une valeur supérieure à notre Constitution, réduit les marges de manœuvre d'un Parlement déjà puissamment affaibli par les institutions de la V^e République. Ainsi des décisions essentielles en matière économique et sociale sont-elles prises au niveau européen, les institutions nationales n'ayant que des compétences résiduelles, et notamment le Parlement, qui ne peut même pas s'opposer aux prises de position du gouvernement lors de l'élaboration des directives et des règlements européens, cependant que le pouvoir du juge se renforce à tous les niveaux au détriment de la représentation nationale. Des décisions essentielles sont ainsi prises sans débat et sans contrôle démocratique. C'est y compris le cas en matière éducative, alors que les traités européens réservent ici la compétence aux États.

I-2.3.2. Le sommet européen de Lisbonne (mars 2000) a retenu un « objectif stratégique », faire en sorte que l'économie européenne devienne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». L'éducation et la formation sont donc placées aujourd'hui au centre des politiques européennes. On ne pourrait que s'en

féliciter s'il s'agissait de placer, dans tous les États de l'UE, l'éducation au cœur des politiques publiques nationales. Tel n'est pas le cas. En effet, les discours européens sont essentiellement marqués par une orientation utilitariste néo-libérale au moment où on assiste à un processus lent mais réel d'intervention de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation, notamment par la coordination des politiques éducatives qu'initie la méthode dite de « coordination ouverte ».

Le SNES s'oppose à ce que cette orientation d'inspiration néo-libérale guide les politiques éducatives dans chacun des pays, que ce soit en termes d'organisation, de gestion des personnels, d'évaluation, ou de validation des formations. Chaque peuple est attaché à son système d'enseignement et aux principes qui le régissent : la responsabilité du système éducatif doit incomber à chaque État. Ce n'est pas contradictoire avec le nécessaire développement des relations (coordination des politiques éducatives, facilitation des échanges d'enseignants, d'étudiants, évaluation des systèmes éducatifs...) entre les pays membres de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation, dès lors que l'éducation est considérée comme un droit qui ne peut être subordonné aux lois du marché, que l'éducation implique un service public, ouvert à tous, assurant l'égalité d'accès, avec un financement public à la hauteur des besoins, que l'éducation, levier essentiel du développement économique, ait comme finalités la formation d'individus libres, de citoyens actifs, le respect et le développement des cultures.

I-2.3.3. À l'autre bout de la chaîne institutionnelle, la décentralisation a aussi pour effet de vider de leur substance une partie des compétences de l'État, y compris les missions régaliennes, au profit d'institutions locales qui privilégient les exécutifs, ignorent la séparation des pouvoirs et négligent délibérément les procédures de concertation. Le citoyen n'y trouve pas d'intérêt en termes de démocratie et de prise en compte de ses aspirations et de ses besoins. Dans ce contexte, les services publics sont mis à mal. Les principes sur lesquels ils reposent, l'égalité de traitement des usagers, la continuité territoriale, les mécanismes de péréquation des ressources et des tarifs publics, la recherche du bien commun plutôt que de la rentabilité, la neutralité et la laïcité en lieu et place des clientélismes, tous ces principes fondateurs sont malmenés par la multiplicité des acteurs, des orientations politiques, des procédures et des financements, le tout sur fond de logiques libérales. Il est urgent d'apporter par nos luttes des réponses pour introduire plus de démocratie et pour faire prévaloir l'intérêt général sur l'intérêt particulier, même pertinent le cas échéant.

I-2.4. La raréfaction de la ressource publique, conséquence des choix opérés en faveur du profit et des activités marchandes, compromet le fonctionnement et l'efficacité des services publics, alimentant en retour le scepticisme et la critique de ces derniers

par des usagers insatisfaits. Par exemple, il faut insister sur la stagnation en longue période de la part des crédits d'État pour l'Éducation nationale dans le PIB, alors que dans d'autres domaines, où la demande sociale est forte ou lorsqu'il existe une volonté politique, des ressources sont dégagées, même si c'est souvent avec retard et avec réticence. Il apparaît qu'il faut dégager les moyens nécessaires à la réalisation de politiques publiques ambitieuses, ce qui conduit à s'interroger sur l'élargissement de l'assiette des financements, l'accroissement de la pression fiscale ou le redéploiement de certaines dépenses de l'État.

I-2.5. Les politiques mises en œuvre depuis des années n'apportent à aucun des défis auxquels sont confrontés les services publics des réponses satisfaisantes, dans leur contenu, mais aussi dans le cadre de gestion avancé.

I-2.5.1. Derrière certains projets, il y a à l'évidence des logiques libérales qui sont à l'œuvre : désengagement de l'État, privatisation des services publics sur fond de réduction de la dépense publique, volonté de « gérer » au plan local les conflits qui traversent la société, attaques frontales contre le principe de solidarité. De nombreux projets ont en commun de poser d'abord comme un préalable des transformations institutionnelles profondes sans jamais s'interroger sur les causes réelles des difficultés rencontrées sur le terrain. Ce dogme masque les véritables enjeux.

La nouvelle loi organique sur le budget en donne une illustration frappante : en privilégiant la réforme du cadre de gestion des finances de l'État, on fait oublier les enjeux autour de l'affectation des ressources nationales en faveur des services publics, on opacifie les procédures, on favorise la réduction de la dépense publique et la remise en cause des droits des usagers et des droits et garanties inscrits dans le statut des personnels, notamment par la gestion locale d'enveloppes globalisées. Pourtant, il est clair que la racine des difficultés rencontrées ne trouve pas d'abord sa source dans le cadre de gestion institutionnel (décentralisation ou centralisation, voire gestion publique ou gestion privée), même si ce cadre n'est pas sans importance ni sans effet.

Le problème n'est donc pas principalement juridique : compétences, procédures, composition des organes, etc. Et à l'arrivée, les problèmes de fond continuent de se poser.

Le SNES condamne les dispositions de la loi constitutionnelle adoptée en mars par le congrès. En particulier en ce qui concerne :

- Le principe d'organisation décentralisée de la République, qui enclenche un processus de mise en cause de l'unité nationale et de l'égalité entre les citoyens et risque de réduire l'État à des missions résiduelles.
- La nature des expérimentations auxquelles seront autorisées à se livrer les collectivités.
- Les espaces nouveaux, espaces d'autonomie des collectivités territoriales en matière de fiscalité.

I-2.5.2. La marchandisation de l'éducation et de la formation provoquerait des dégâts considérables. La logique de cartes des formations adaptées étroitement aux territoires n'est pas une garantie d'efficacité économique.

I-2.5.2.1. Elle renvoie à la conception utilitariste et libérale de l'éducation, en vogue dans les milieux dirigeants. Cette conception s'appuie sur la théorie du capital humain selon laquelle la formation, par l'augmentation de productivité qu'elle permet, est pour chaque individu une source d'accroissement de ses revenus. C'est donc ce gain possible qui justifierait l'investissement collectif, mais surtout individuel : en fonction des gains espérés, le financement doit être réparti entre l'État, l'entreprise et l'individu. D'une part, cette notion induit une vision très réductrice de la culture et de la formation considérée d'abord

comme une source de productivité. D'autre part, elle a pour conséquence de ne pas lutter contre les inégalités, mais au contraire de les accentuer, et de renforcer le pouvoir patronal outre qu'elle ne peut que freiner l'efficacité économique, comme ce serait par exemple le cas avec une logique de cartes des formations adaptées étroitement aux territoires. Or, si le rôle économique de l'éducation peut difficilement être mis en doute, la question de la nature de l'éducation et des valeurs qu'elle transmet ainsi que le rôle social qu'elle joue, sont tout aussi importants pour l'avenir d'une société.

I-2.5.2.2. Dans cette conception, l'éducation et la formation sont de plus en plus conçues comme un service, avec des « opérateurs » tant publics que privés qui doivent être régis par les lois de la concurrence, tandis que les élèves ou les étudiants deviennent des clients qui paient leur formation, y compris par le recours au crédit bancaire, avec éventuellement une aide publique pour les plus démunis. C'est déjà largement une réalité pour la formation professionnelle continue et pour l'enseignement supérieur : aujourd'hui, la scolarité obligatoire semble relativement épargnée mais qu'en sera-t-il à moyen terme ? Dans l'immédiat, on assiste à l'importation, dans l'Éducation nationale, de logiques de marché (consommérisme, concurrence entre établissements) pouvant déboucher sur une mise à mal de la scolarité obligatoire, et d'une gestion managériale issue du monde de l'entreprise. Le SNES, attaché à une conception humaniste et démocratique de l'éducation à l'opposé de la conception utilitariste et libérale, considère que ces évolutions, qui inspirent des projets récurrents de réforme du système éducatif, doivent être combattues par les personnels pour qu'ils soient en mesure de défendre et de promouvoir une éducation respectueuse des principes de démocratie et de laïcité.

II-POUR UNE PRISE EN CHARGE GLOBALE DE LA POLITIQUE EN FAVEUR DES JEUNES ET DE LA LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS

II-1.1. L'enseignement public, et le second degré en particulier, ont trop eu à souffrir ces dernières années des entreprises de dénigrement qui ont contribué à réduire la confiance des parents dans le système scolaire. Au-delà du discours, l'actuelle équipe ministérielle continue sur cette lancée et ne contribue pas à reconstruire la confiance de la nation dans son école. À trop lui demander de résoudre des questions qui sont d'abord celles de la société, on lui rend la tâche impossible, on culpabilise inutilement les personnels de l'éducation et on exonère le pouvoir politique, les forces économiques et sociales, les collectivités territoriales, les familles et tous les lieux et institutions de communication, de loisir, de culture et d'éducation, de leurs responsabilités dans la lutte contre les inégalités. C'est pourquoi le congrès interpelle toutes ces forces qui portent chacune une part de responsabilité dans la dégradation profonde du tissu social, la rupture des liens et des solidarités, la marginalisation d'une partie importante de la population, l'organisation d'une économie parallèle, la diffusion de la violence et des comportements a-civiques chez les jeunes ou les moins jeunes.

II-1.2. Les débats sur le système éducatif sont bien vains si, parallèlement à l'amélioration de la prise en charge des difficultés proprement scolaires, rien n'est fait pour remettre dans le jeu les familles éloignées depuis longtemps de l'emploi.

II-1.3. Structure scolaire et structure de l'emploi Une des difficultés majeures du système scolaire est paradoxalement liée à son succès : l'école a su se

transformer et produire un très grand nombre de diplômés au cours des années 80-90 (1980 : 30 % de bacheliers, plus de 60 % aujourd'hui). Or, pendant la même période, le marché du travail n'a pas été en capacité d'absorber tous les diplômés dans de bonnes conditions (manque d'emplois, et tout particulièrement d'emplois qualifiés reconnus).

L'accès aux diplômes s'est de fait transformé plus fortement que la structure sociale des professions. Cette situation a entraîné une double conséquence :

- D'une part, une forme de déclassement : le jeune diplômé, dans une première phase, occupe un emploi de niveau inférieur à son diplôme. L'insertion professionnelle des jeunes se fait par des emplois instables, aux salaires réduits. Cette phase est temporaire et varie fortement en fonction de la conjoncture (créations d'emplois ou fort chômage) et du niveau de diplôme.

- D'autre part, en l'absence d'un nombre suffisant d'emplois pour tous les actifs, ceux qui ne sont pas ou ceux qui sont faiblement diplômés peinent à trouver un emploi, même en période de reprise.

Les solutions aux problèmes de l'insertion professionnelle des jeunes interpellent donc d'abord les politiques de l'emploi et le fonctionnement du marché du travail.

Par ailleurs, le chômage massif permet des embauches de salariés très qualifiés sur des postes qui ne sont pas reconnus comme tels, avec des salaires et des formes d'emploi dégradés, aussi bien dans le privé (cf. intérim ou CDD) que dans le public (les CES ou les emplois-jeunes).

C'est bien cet ensemble-là qu'il faut remettre en cause et, dans le même temps, poser la question de la qualification de tous les emplois et des évolutions du travail, qui rendent nécessaire aujourd'hui la formation de tous au niveau bac.

C'est dans cette articulation qu'il faut replacer l'absolue nécessité pour le système éducatif de qualifier tous les jeunes et d'élever l'ensemble des qualifications.

II-2. Le congrès interpelle les forces politiques, économiques, les collectivités, les grandes institutions pour qu'elles s'engagent dans les directions suivantes :

II-2.1. Politique de l'emploi visant à profiter des opportunités qui vont s'offrir avec le départ massif des générations du baby-boom, à lutter contre le travail précaire, à réinsérer tous ceux qui ont été écartés de l'emploi depuis des années en créant les emplois publics et privés nécessaires ; visant à reconnaître pleinement la formation, l'expérience, la qualification et les diplômes d'une main-d'œuvre de mieux en mieux éduquée et formée et en développant les droits sociaux.

II-2.2. Politique du logement articulée avec une politique d'aménagement du territoire plus soucieuse de brassage social et de qualité de la vie pour lutter contre les ségrégations résidentielles, ouvrir le droit au logement, faciliter le statut de locataire, construire des logements sociaux, notamment en faveur des jeunes.

II-2.3. Politique d'intégration des populations étrangères, à la fois intégration civique (droit de vote aux élections locales), intégration scolaire et culturelle dans le respect des spécificités par la prise en compte des modes de vie, notamment pour les populations nomades.

II-2.4. Politique en faveur de l'aide sociale pour les jeunes afin d'éviter le travail précoce ; sous des formes de bourses améliorées, d'allocations d'études, d'emplois maintenus de MI-SE ; par la création d'internats, de lieux de vie pour les collégiens, les lycéens, les étudiants financés en partenariat par l'État et les collectivités, prise en compte de la situation de salarié dans l'organisation des études.

II-2.5. Politique culturelle permettant l'accès de tous les jeunes à toutes les formes de culture et à la création, et politique sportive visant à favoriser les

rencontres et la mixité culturelle, permettant aux jeunes des banlieues ou des zones rurales isolées, de sortir des ghettos, se confronter à l'autre. Développement des médias publics fondé sur l'ouverture à toutes les cultures, la volonté d'imposer la qualité pour tous, refusant le recours à la démagogie et la course à l'audimat. ⁽¹⁾

L'ouverture culturelle des jeunes doit être favorisée par une politique publique ambitieuse en matière culturelle alliant pratique amateur dans et hors du cadre scolaire, et création professionnelle.

II-2.6. Politique de **santé** centrée sur la prévention des conduites à risque, du suicide, de la délinquance routière, et sur la prise de conscience de l'importance pour soi et pour les autres du patrimoine santé et des dangers que font encourir les toxicomanies et les maladies sexuellement transmissibles. Et extension de l'accès à des soins de qualité pour tous, de façon équitable sur tout le territoire. Une réflexion urgente est à mener sur les taux de suicide élevés chez les jeunes gays et lesbiennes.

II-3. Au plan de la réussite scolaire, le congrès demande une amélioration qualitative de l'activité des collectivités complémentaires à l'école, à partir des missions qui leur sont actuellement dévolues : pour aider les parents à mieux assumer leur rôle, contribuer à lutter contre la délinquance, améliorer les transports scolaires et favoriser la gratuité.

II-3.1. Avec la diminution du temps de travail, s'organise une France des « temps libres et des vacances ». L'usage du **temps libre** participe aujourd'hui à la construction de la personnalité et développe savoirs et compétences. C'est dans ce cadre qu'il faut repenser éducation, loisir et accès à la culture.

Les collectivités locales pourraient coordonner leurs efforts pour permettre l'ouverture au monde des enfants des cités, par exemple en développant les centres aérés et colonies de vacances à condition d'en refonder la conception, les réseaux de bibliothèques et d'accès à l'informatique et à Internet ; en repensant toute l'organisation des écoles de musique, d'arts, etc. ; en construisant des installations sportives.

Le SNES devra réfléchir aux formes et au contenu des partenariats entre école, municipalité et monde associatif.

II-3.2. L'ensemble des services publics doivent explorer de nouvelles missions en faveur des jeunes, pour les aider à réaliser leurs projets, à trouver des stages, à s'insérer dans un premier emploi, pour lutter contre toutes les formes de discrimination, notamment celles qui frappent les filles et les jeunes issus de l'immigration.

II-4. C'est à ce prix que les efforts du système éducatif produiront réellement des effets en matière de lutte contre les inégalités face au savoir. Seul à agir, le système éducatif ne peut jouer qu'à la marge.

III-QUELLES ORIENTATIONS POUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF À L'HORIZON DES DIX ANS À VENIR ?

III-1. Pourquoi souhaitons-nous des objectifs élevés de scolarisation ?

Nous souhaitons des objectifs élevés de scolarisation pour des raisons démocratiques et de justice sociale, tout en répondant aux besoins d'un développement économique et social repensé.

L'accès au savoir pour tous est aujourd'hui nécessaire. Il l'est d'abord pour des raisons démocratiques. Il l'est aussi pour répondre aux évolutions du travail, qui nécessite une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée.

L'accès au savoir universel (de la culture lettrée à la culture technique) est aujourd'hui possible. Mais il n'y a nulle automaticité entre cette possibilité et sa

faisabilité.

Les institutions internationales ou européennes ont certes largement développé depuis plusieurs années les thèmes du « capital humain », de la place des savoirs, de « société (ou économie) de la connaissance »... Mais les moyens préconisés et les conceptions qui se cachent derrière ces formules ne permettent pas l'accès de tous aux savoirs. Au contraire, il s'agit de transformer l'éducation en bien privé, en marchandise, et de limiter l'école à un objectif utilitariste : fournir aux entreprises le capital humain. Le SNES est porteur d'une tout autre perspective. Il s'agit bien à la fois de poursuivre l'idéal des Lumières de l'émancipation politique de l'être humain, et de former aussi des personnes épanouies dans leur vie personnelle et professionnelle.

III-1.1. Les études du commissariat au Plan révèlent le « choc démographique » de 2005 : on passera d'une moyenne de 480 000 départs annuels à la retraite à 650 000 dans la deuxième moitié de la décennie. L'étude du BIPE et de la DPD estime les départs annuels à 500 000 si l'âge du départ reste à 58,8 ans et à 450 000 s'il augmente dans la décennie pour se rapprocher de 61,7 ans. Les besoins en recrutement externe varient fortement selon les hypothèses de croissance et les politiques d'emploi des entreprises selon qu'elles privilégient le remplacement des plus âgés par de plus jeunes ou qu'elles jouent plutôt la carte de la promotion interne ; selon les scénarios, la somme des départs annuels et des recrutements externes se situe entre 700 000 et 800 000 par an entre 2000 et 2010. Les meilleures hypothèses, avec un taux de croissance de 3 %, situent les besoins de recrutement de jeunes à 730 000 par an, or les sorties annuelles du système éducatif seront de l'ordre de 750 000. Ces chiffres laissent présager des difficultés persistantes d'insertion des jeunes si le gouvernement allonge la durée d'activité des plus anciens. *A contrario*, les études montrent que le maintien d'une hypothèse de départ moyen à la retraite à 60 ans augmente de 100 000 par an les besoins de recrutement de jeunes, les portant à 830 000, volume qui provoquerait une crise de recrutement dans de nombreux secteurs. C'est ce que laissent présager deux études récentes du Plan. L'allongement de la durée d'activité des plus anciens, envisagée par le gouvernement, est une réponse inacceptable car elle aurait pour conséquence d'accroître la difficulté d'insertion des jeunes dans le monde du travail et serait surtout un grave recul social.

III-1.2.1. Toutes les entreprises qui optent pour un fort recrutement externe de jeunes, le font en élevant la qualification des emplois. C'est vrai pour les cadres comme pour les ouvriers. La tendance à l'élévation des niveaux de diplôme se poursuit. Le BIPE peut ainsi affirmer à l'horizon 2010 : « Pour les ouvriers qualifiés, la part des diplômés de niveau IV augmente de 13 points, pour atteindre 40 % tandis que celle des niveaux V et VI diminue de 17 points. Pour les employés administratifs, c'est la part du niveau III qui augmente de 10 points, au détriment des niveaux V et VI. »

III-1.2.2. Plus le diplôme est élevé, plus l'insertion est facilitée. La comparaison des sortants 92 avec les sortants 98 confirme largement ce postulat. 82 % des bac + 2 et au-delà trouvent un emploi à la sortie, dont 70 % sur des contrats de travail ordinaire. 57 % des non-diplômés s'insèrent dans l'emploi, dont 34 % sur des contrats ordinaires. Le CAP ou le BEP font passer ces chiffres à 73 %, dont 52 % sur des contrats ordinaires. L'embellie de la génération sortie en 98 a profité davantage aux diplômés qu'aux autres. Le CÉREQ en conclut que « la croissance ne saurait suffire, à elle seule, à gommer de manière significative

le handicap que représente le manque de formation dans un contexte où le niveau général de formation des jeunes s'élève ». Parmi les jeunes qui abandonnent leur travail deux ans et demi après leur insertion dans l'emploi, on retrouve principalement des jeunes de niveau CAP ou BEP et des jeunes sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur. Confirmant l'enquête de S. Beaud, les difficultés d'insertion des bac + 1 ou bac + 2 n'obtenant pas le diplôme sont importantes : un non-diplômé de l'enseignement supérieur n'est pas mieux positionné qu'un CAP industriel.

Les difficultés d'insertion des femmes sont persistantes, surtout si elles ont un diplôme tertiaire de niveau V.

III-1.2.3. L'accès aux formations dans le cadre de la formation continue témoigne d'une grande inégalité sociale : il n'est ouvert qu'à 6 % des travailleurs non qualifiés, et l'est à plus de 40 % des techniciens, cadres, et ingénieurs. D'autre part, les entreprises de plus de 2 000 salariés, qui représentent 0,36 % des entreprises, pourvoient 40 % des stagiaires de la formation continue.

Vient s'ajouter à l'inadaptation du système actuel une demande sociale, qui n'est pas nouvelle mais que l'évolution rapide des métiers, des emplois et des carrières a relancée, celle d'une formation ouverte tout au long de la vie, à chacun, non plus en fonction des besoins de production de son entreprise, mais sur la base de sa demande.

Cette volonté d'émancipation ne pourra se réaliser pleinement que dans une structure offrant les garanties d'un service public, fonctionnant avec les moyens d'un service public, et non pas dans une concurrence déloyale avec des organismes privés qui n'assument pas les coûts de l'ouverture à tous du service public, sans discrimination territoriale.

Autant de raisons pour le SNES d'opter pour un grand service public de la formation continue des adultes, fonctionnant sur un budget, mettant en synergie les services publics existant aujourd'hui, un service public qui devra garder le lien qu'entretenaient les GRÉTA avec la formation initiale.

III-1.3.1. Les travaux du Plan tablent sur un fort développement de l'emploi très qualifié (25 % pour les cadres et 14 % pour les professions intermédiaires), essentiellement dans les secteurs de l'informatique, de la recherche et des communications. Les métiers de service devraient également confirmer leur progression. Le secteur industriel nécessite aussi une élévation des qualifications. La banque, la fonction publique et l'enseignement vont se trouver dans des situations particulièrement difficiles compte tenu des volumes très importants de départ. Toute politique qui privilégie l'embauche de jeunes, de chômeurs et de femmes entraîne des besoins importants à bac + 2, à bac + 3 et plus et une réduction des niveaux les moins élevés. Ce qui fait dire au BIPE et à la DPD qu'il faudrait passer d'un taux de bacheliers de 61,8 % aujourd'hui à un minimum de 66 % en 2010. Ces données reposent sur l'hypothèse que beaucoup d'entreprises joueraient davantage la promotion interne que l'embauche externe compte tenu du nombre considérable de jeunes diplômés embauchés dans les années 90 sur la base d'un déclassement. Cependant, l'obsolescence rapide des diplômes valorise les déclassés sur le marché interne du travail, en fonction de la position occupée plus que du diplôme obtenu en formation initiale. Autrement dit, l'hypothèse d'une faible promotion interne, donc

1. La création artistique est menacée par la mise en cause du régime des intermittents du spectacle. Le congrès se prononce pour la défense de ce régime, dont bénéficient non seulement les artistes, mais aussi la grande majorité des techniciens du spectacle vivant. Sa suppression porterait un coup à la création artistique et rendrait plus difficile encore l'accès des jeunes à cette création.

de besoins de main-d'œuvre très fortement différenciés selon le niveau de qualification, apparaît la plus probable. Ces études ont été conduites au moment de l'embellie économique passagère de 1999-2000. Les hypothèses de croissance sont surestimées. Si la croissance est inférieure aux prévisions, non seulement l'emploi global recule, mais les qualifiés occupent des emplois non qualifiés, ce qui conduira inéluctablement les non-qualifiés au chômage. De même ces études surestiment les besoins d'ouvriers non qualifiés par projection d'une tendance observée entre 1995-2000 qui rattrapait les dégraissages massifs des années précédentes. Enfin, il n'est pas impossible que les qualifications réelles soient sous-estimées. Les employeurs, en effet, font tout pour séparer la qualification salariale de la qualification réelle du poste de travail. Ce phénomène est accentué lorsque les embauches de débutants se font dans les secteurs du commerce ou des services, branches où la définition des qualifications est particulièrement floue par comparaison avec l'industrie.

La question des emplois non qualifiés est une question clé pour l'école, car elle nourrit tous les malthusianismes scolaires. Des études récentes montrent que :

- Le nombre réel d'emplois non qualifiés est en beaucoup plus forte régression que ne l'indiquent les statistiques. D'une part, **il ne faut pas confondre la notion d'emplois non qualifiés avec les emplois précaires et mal payés qui prolifèrent avec le chômage de masse**, la politique de baisse des charges sur les bas salaires, et les politiques de l'emploi (politiques d'insertion, qui favorisent les petits boulots : ex. CES dans les établissements scolaires). D'autre part, il ne faut pas oublier que ces emplois sont statistiquement nombreux dans le tertiaire, où, contrairement à l'industrie, il y a peu de conventions collectives avec des classifications précises.

- De fait aujourd'hui, particulièrement dans le tertiaire, de nombreux emplois dits non qualifiés sont occupés par des salariés de niveaux V et IV. Les employeurs séparent la qualification du poste et la qualification du salarié, qui n'est pas reconnue, puisqu'elle entraîne des exigences salariales.

- D'autres emplois font appel à une vraie professionnalité, mais qui n'est pas reconnue non plus.
- Il existe toujours, il est vrai, des emplois non qualifiés, très répétitifs. Notons toutefois que l'emploi non qualifié est contradictoire avec la mise en place de collectifs de production autonomes et responsables où les savoirs professionnels se redéploient, avec des savoirs communs et transversaux. Ajoutons qu'il n'y a nulle fatalité, qu'il faut aussi enrichir les contenus d'emplois, et améliorer ainsi les conditions de travail pour tous, nécessité démocratique.

III-1.3.2. Il faut enfin prendre en compte **l'évolution même du travail**, qui exige de plus en plus d'implication subjective, de capacités de communication, de maîtrise et d'interprétation des langages, d'adaptation à des situations nouvelles et imprévisibles. Ces évolutions entraînent une plus forte imbrication de la formation générale et de la formation professionnelle, l'appel à une bonne maîtrise des langages, des codes de toutes sortes, des capacités accrues à traiter de l'information et à comprendre la complexité des organisations.

III-1.3.3. En l'état actuel des politiques européennes et nationales, le système LMD (licence, master, doctorat) risque d'être davantage porteur de sélectivité que d'encouragement à des poursuites de formation initiale. Il s'accompagne d'un renforcement de l'autonomie des universités qui peut conduire à de fortes inégalités d'un même diplôme. Il risque d'entretenir une confusion d'équivalence des crédits, préjudiciable à la cohérence des diplômes et des parcours. Dans ce schéma, la place des BTS et DUT n'est, pour l'instant, pas assurée. Le congrès rappelle la nécessité de construire des poursuites d'études pour ces

deux diplômes en préservant leur équivalence.

Le congrès estime nécessaire, d'abord, de qualifier les emplois pour que les salariés bénéficient pleinement de la formation continue et puissent faire valoir leur expérience. Il revient au service public de l'entretenir et de la développer dans les périodes de transition, en particulier pour les bas niveaux de qualification.

III-1.4.1. Le congrès considère qu'existent aussi des raisons d'élever le niveau de formation, **liées aux évolutions culturelles de notre société**. Former des individus capables de vivre en société, de s'intégrer, de respecter et d'élaborer, voire de contester, les règles de vie commune, de connaître leurs droits et leurs devoirs, d'en discuter les fondements pour les changer et les améliorer ; former l'esprit critique pour construire des citoyens capables de se forger une opinion, d'entrer dans les grands choix de société sur tous les sujets sensibles, de ne pas s'en laisser compter et de prendre ses distances avec l'information ; former des esprits cultivés capables de diversifier et d'enrichir leurs pratiques culturelles ; lutter contre le recours à la violence, à l'intolérance, à la xénophobie et au racisme, au sexisme et à l'homophobie, éduquer à la paix ; contribuer à fournir à chacun les savoirs nécessaires au bien-être et au bonheur... tout cela n'est pas nouveau et reste l'horizon idéal de nos professions.

III-1.4.2. Mais les évolutions de notre société rendent plus impératif de mieux atteindre ces objectifs et surtout de les faire réellement partager par la totalité des jeunes. Le développement des technologies de la communication dans le travail et la vie quotidienne, la révolution numérique, les débats ouverts par les plus récentes découvertes en génie génétique, la prévention des risques, la maîtrise et le souci de l'environnement, l'entrée dans la mondialisation, appellent un saut qualitatif et quantitatif de la formation. En ce sens, l'idée de « société de la connaissance » peut être porteuse d'une révolution culturelle majeure où la place de la formation deviendra de plus en plus centrale, non seulement dans le premier quart de l'existence mais aussi tout au long de son déroulement.

III-2.1. **Nous combattons toutes les théories naturalisant l'échec scolaire en fatalité ou en déficit socioculturel**, ou en « formes d'intelligence » innées qui condamneraient d'emblée certains à des formations peu qualifiées, et d'autres à intégrer les élites. Nous soutenons l'idée que tous les jeunes sont éducatibles et « enseignables ». Nous pensons que l'école pourrait faire plus qu'elle ne fait pour les jeunes des milieux populaires même si nous savons qu'elle ne peut pas tout faire ; elle peut en tous les cas faire mieux sur son terrain.

III-2.2. La variabilité des résultats scolaires en fonction de l'établissement, à catégories sociales et type d'environnement scolaire égaux, confirme, s'il en était besoin, que l'échec scolaire n'est pas une fatalité sociologique. Il suffit, pour s'en persuader, de constater que des enfants d'ouvriers obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur et que des enfants de cadre n'ont pas le baccalauréat. La transmission d'un « héritage culturel » exige travail et investissement, même pour un enfant de cadre supérieur. Les enfants d'étrangers ne réussissent pas moins bien que leurs homologues français de même catégorie sociale. Les filles, si elles peuvent subir des formes d'inégalité et de ségrégation spécifiques ont malgré tout des taux de réussite proches et souvent supérieurs à ceux des garçons. Il existe donc bien, à la fois, un travail et une mobilisation propres des acteurs où le capital social joue un rôle et oriente le rapport à l'école et au savoir, et une efficacité plus ou moins grande du système scolaire qui peut contrarier les mécanismes puissants de la domination

sociale. Le rapport au langage se travaille ; la distanciation nécessaire pour faire de la langue un objet d'étude se construit ; les concepts logiques s'élaborent avec l'acquisition du langage ; le bagage linguistique et symbolique des enfants des milieux populaires ne peut se confondre avec leur bagage social, il n'est pas inférieur à celui des enfants de la bourgeoisie ; tous les milieux aujourd'hui investissent l'école et, même si l'ambition scolaire reste différenciée, les écarts se sont fortement réduits. Mais, comme il n'y a pas de naturalisation de l'échec scolaire, il n'y a pas non plus de neutralité des savoirs scolaires, des procédures pédagogiques et institutionnelles. L'école ne peut renoncer à l'idée de transmettre un savoir commun et vivant pour tous. (Cf. thème 2.)

III-2.3. Le SNES reste fortement attaché à la qualité des contenus transmis et reste opposé à toute fausse démocratisation qui ferait payer l'accès de tous au baccalauréat par l'effondrement de ses contenus et donc de sa valeur. En même temps, il estime que la démocratisation de la société passe beaucoup par celle de l'accès au savoir. L'espérance de scolarisation est aujourd'hui de 18,9 ans en formation initiale avec un léger tassement depuis deux ans. La France se place derrière le Danemark, l'Allemagne et l'Espagne pour l'espérance de scolarisation après l'âge de 5 ans. Après 18 ans, le tassement est sensible depuis quatre ans. Ces chiffres justifient en eux-mêmes de déplacer l'âge de la scolarité obligatoire à 18 ans. Plus fondamentalement, il faut renouer avec une politique qui tire tous les jeunes vers le haut en réduisant les écarts. Le nombre encore important de sorties sans qualification ou sans diplôme exige à lui seul de reprendre le chemin du progrès. Mais cette raison n'est pas la seule. L'aspiration des jeunes et les besoins de la société poussent à développer le nombre de diplômés de haut niveau, à faire passer les bac + 2 à bac + 3, à augmenter le nombre des bacheliers et donc à augmenter le nombre des jeunes accédant au bac professionnel, au bac technologique et au bac général.

III-2.4. La scolarité obligatoire portée à 18 ans doit comporter des **savoirs, capacités et exigences communs** jusqu'à la fin du lycée. Le congrès de Strasbourg en avait esquissé les grandes lignes rappelées ci-dessous :

- l'enseignement transmet des savoirs vivants et riches en même temps que les capacités et compétences intellectuelles ; ces savoirs sont organisés en disciplines scolaires capables de communiquer entre elles pour produire une culture ;
- il aide à la fois à formuler les problèmes et à les résoudre ;
- il favorise la réflexion critique sur tous les grands problèmes de la société ;
- il les pense comme une obligation de transmission du patrimoine de l'humanité aux nouvelles générations et comme son appropriation critique par chaque élève ;
- il favorise le choix progressif au sein de la culture commune, d'un ou plusieurs domaines de spécialisation ;
- il travaille les liens entre les disciplines et lutte contre toutes les formes de hiérarchie des savoirs ;
- il introduit le plus possible les dimensions réflexives et historiques sans lesquelles ne peuvent s'élaborer les jugements et le sens de la vérité et du relatif. L'existence de voies diversifiées, de séries et de spécialités ne doit pas empêcher de viser ces éléments de culture commune, même s'ils sont pondérés en fonction des formations. La culture technologique en est partie intégrante. Il n'est plus possible de limiter la formation commune à la fin du collège.

III-2.5. Une scolarité complète pour tous les élèves jusqu'à 18 ans ne condamne pas les formations infra-baccalauréat dans la mesure où sont mises en place des classes passerelles. Cet objectif est réaliste à

moyen terme mais nécessite des investissements massifs, un élargissement de l'offre de formation, une refonte de la carte scolaire, des moyens et un développement de l'orientation.

Un tel projet suppose de construire les étapes d'une scolarité commencée dès l'école maternelle et élémentaire, poursuivie dans un collège qui possède les moyens pédagogiques d'accueillir tous les élèves et qui débouche vers des seconds cycles diversifiés, donnant à tous accès à des poursuites d'études. Il suppose en outre de créer des dispositifs capables de remettre en formation des élèves qui ont perdu pied, qui ont décroché des études ou abandonné tout projet avant l'obtention d'un diplôme.

Il suppose enfin de concevoir des parcours de formations et d'éducation permanente qui permettront à tous les salariés, quel que soit leur niveau, d'obtenir des qualifications supérieures et de faire valider leur expérience.

III-3.1. Un tel projet appelle à bousculer les cloisonnements excessifs, à mettre en synergie formations générale, technologique et professionnelle sous toutes leurs formes. Il faut maintenir toute la gamme des formations professionnelles : CAP-BEP-bac professionnel dans une optique de marche-pied pour des poursuites d'études ou pour l'insertion professionnelle.

III-3.2. Le SNES s'est prononcé, depuis longtemps, pour un collège de la réussite pour tous mais cet objectif paraît à de nombreux collègues très difficile à atteindre, voire inaccessible.

Les enquêtes de l'OCDE sur les compétences acquises par les élèves de 15 ans (enquêtes dites PISA) montrent que les systèmes les plus performants au niveau de l'école élémentaire et du premier cycle sont ceux qui combinent absence de tri précoce entre les élèves (les systèmes différenciés en trois filières au niveau de l'école moyenne comme celui de l'Allemagne sont peu performants), fortes exigences en termes de contenus, et bonnes conditions d'enseignement.

Le collège pour tous est donc un objectif à atteindre. Il ne sera réalisable qu'en améliorant sensiblement la formation en amont et en donnant au collège de fortes capacités à enseigner efficacement avec des élèves hétérogènes et à résoudre en équipe les difficultés que certains rencontrent. Si des mesures d'urgence transitoires de recours à la formation au LP pour les élèves en grande difficulté et âgés qui ne tirent pas profit de leur scolarité au collège sont possibles au cas par cas, avec accord de l'élève et de sa famille, un tel recours ne justifie en rien une orientation avant la Troisième.

III-3.3. L'organisation des cycles d'études ne doit pas être revue pour l'instant. La classe de Troisième prépare le choix d'une voie de formation du lycée, éventuellement avec un choix élargi d'options en Troisième ne se substituant pas au tronc commun. La classe de Seconde devrait faire l'objet d'une attention particulière tant au plan des conditions d'enseignement, de la cohérence des dispositifs d'aide pédagogique que de la constitution de classes cohérentes (cf. thème 2).

Pour le lycée, le SNES a fortement agi par le passé pour une structure diversifiée et organisée autour de trois voies, générale, technologique, professionnelle. Chacune de ces voies offrant une large palette de formations et de spécialités. Régulièrement, des rapports officiels préconisent leur rapprochement au nom de l'égalité. La proposition ministérielle d'un baccalauréat professionnel en trois ans participe de cette démarche. L'organisation du lycée devrait être à la fois plus diversifiée dans les choix offerts aux élèves, plus lisible et plus cohérente.

III-3.4. Pour résoudre le problème de l'inégalité des baccalauréats, le SNES a préconisé d'offrir des poursuites d'études pour toutes les voies et d'ouvrir des passerelles. Il faut développer des systèmes qui

réduiraient la rigidité et le cloisonnement des voies et des formations : par exemple, des systèmes de rattrapage, de capitalisation des acquis, d'équivalences, de formations d'adaptation entre les séries et entre les voies.

À terme, on peut envisager une plus grande fluidité entre les voies générale, technologique et professionnelle, notamment en rééquilibrant les contenus à l'intérieur de chacune des voies. Cela passe par une réduction des inégalités des acquis à l'école élémentaire et au collège.

Les comparaisons régionales montrent que la diversification des voies au niveau du second cycle des lycées permet un meilleur accès global au niveau d'un baccalauréat et une moindre proportion de sorties sans qualification.

La priorité dans l'immédiat est de tarir au niveau de la voie professionnelle (des lycées professionnels et de l'apprentissage) les sorties massives avant l'obtention d'un CAP ou BEP, ou d'un baccalauréat professionnel (sur 100 élèves entrant en première année de CAP ou BEP, 62 sortent avant d'avoir atteint la classe de Terminale bac professionnel). Cela permettrait d'obtenir rapidement une élévation sensible de la part de la classe d'âge arrivant au niveau IV et une diminution sensible des sorties sans qualification : 4 académies ont une faible part de sorties sans qualification (5 %) et ont un taux de scolarisation au niveau Terminale de plus de 70 % ; 4 autres académies cumulent une forte part de sorties sans qualification (de 9 à 16 %) et un taux de scolarisation au niveau Terminale de 61 % environ).

Elle prendrait ainsi toute sa place dans le processus d'éducation, de formation, de développement professionnel, de reconnaissance et de valorisation du travail humain.

La voie technologique devrait à la fois accueillir largement les élèves, y compris en favorisant les passerelles, avoir plus d'exigences en termes de contenus et faire réussir jusqu'au niveau bac + 2 une plus grande proportion des élèves qui l'empruntent en tirant un meilleur parti de ses spécificités en termes de démarches et de contenus.

On pourrait construire des formations atypiques pour les élèves décrocheurs, partiellement individualisées pour replacer des jeunes en situation scolaire, en tirant bénéfice des travaux des lycées expérimentaux, voire créer des formations à cheval entre formation initiale et formation d'adultes pour des jeunes qui mènent parallèlement une activité professionnelle ?

La formation tout au long de la vie implique :

- Un rôle accru et déterminant du service public d'éducation dans l'accueil, l'accompagnement, le conseil et le suivi des adultes candidats à la validation, avec des personnels qualifiés, des structures (les GRETA dont le fonctionnement doit être pris en charge par l'État ont un rôle essentiel à jouer).
- Un renforcement du système de reconnaissance des qualifications professionnelles dont les diplômes et titres délivrés par et au nom de l'État constituent les repères centraux. L'expérience acquise pourrait ainsi être reconnue sous forme transférable, à l'extérieur du lieu de construction des acquis et donc utilisable par son détenteur en toutes circonstances. La question du financement public et d'une contribution accrue des entreprises est décisive pour garantir une égalité d'accès à la validation comme à la formation permanente.

Les instances consultatives associant pleinement les organisations syndicales de l'éducation aux côtés des autres partenaires sociaux devraient jouer un rôle essentiel aux côtés de l'État et des autres pouvoirs publics.

Les déclarations du Premier ministre à Rouen le 28 janvier viennent confirmer ce que l'on craignait et

savait déjà : la décision de transférer aux Régions la formation professionnelle va percuter tout le système éducatif et sa possible démocratisation.

Les Régions auraient en charge :

- La formation tout au long de la vie. Dans ce cadre, l'ensemble des outils de la FPC serait transféré aux Régions, y compris l'AFPA (les Régions devenant donneurs d'ordre, alors qu'elles sont commanditaires de la FPC).
- L'orientation.

Elles co-décideront avec l'EN de la carte des formations professionnelles initiales jusqu'à bac + 3. Elles pourront s'investir dans des formations spécifiques (paramédical, travailleurs sociaux, cycles pré-professionnels des écoles d'enseignement artistique), c'est-à-dire des formations et des diplômes régionaux.

Les conséquences en seraient redoutables. En l'absence de réformes démocratiques très profondes qui fonderaient l'intérêt général au niveau régional, les élus risquent d'être les pilotes des seuls intérêts particuliers des branches professionnelles. Ils privilégient l'apprentissage et les formations courtes, aux dépens des voies générale et technologique et des publics en difficultés. Les passerelles entre voie professionnelle et voie technologique deviendront impossibles, et la voie technologique est condamnée. Donner tout pouvoir aux acteurs régionaux réalisera sans peine ce qu'ils demandent en permanence : plutôt des CAP que des bacheliers ou des licenciés de l'université...

C'est en ce sens que la décentralisation des CO-Psy n'est pas le problème des CO-Psy, mais de toute la profession : les Régions souhaitent diriger l'information sur les métiers pour maîtriser les flux d'élèves et piloter la carte des formations.

Cette politique tourne le dos à toute poursuite de la démocratisation et d'élévation des qualifications. Mais il est vrai que cette décentralisation-là n'a pour seul but que de supprimer tout pilotage national, et d'utiliser le local pour contourner les demandes sociales fortes de démocratisation. Elle aura pour conséquence l'éclatement du système éducatif, et ouvre la porte à la marchandisation, sur le modèle de la formation continue.

III-3.5. L'élévation du niveau de formation et de qualification concerne aussi et d'abord la population active. Le droit à la formation continue et permanente est plus inégalement distribué encore que le droit à la formation initiale. C'est vrai entre catégories professionnelles mais c'est également vrai entre hommes et femmes. Il convient donc de trouver des dispositifs impliquant beaucoup plus fortement le service public pour dispenser la formation professionnelle continue, l'étendre à toutes les formes de savoir pour renouer avec l'idée de l'éducation permanente et de la promotion sociale. De la même façon l'idée de la validation des acquis professionnels et de l'expérience est porteuse de progrès à condition que des moyens soient mis en place dans le service public, qu'elle ne profite pas qu'à des salariés déjà diplômés, qu'elle ne soit pas prétexte à ne rien faire en formation initiale. Il est indispensable que l'organisme qui certifie offre des garanties d'indépendance et ne soit pas aussi l'organisme agréé pour la formation. Enfin, le développement de diplômés « paritaires » non reconnus par les conventions collectives et par l'État doit être refusé. Pour que le système ne soit pas orienté par le patronat vers un dispositif de validation des seules compétences, le service public d'éducation doit disposer de moyens importants. Tout doit être fait pour combattre ce qui pourrait devenir un marché de la formation. Une conception ambitieuse de l'éducation tout au long de la vie devient une exigence économique, sociale et culturelle cruciale aujourd'hui. Elle doit être conçue comme un droit individuel garanti collectivement par la loi et par les accords professionnels. Elle

exprime l'idée que l'éducation est un processus permanent pour chaque individu, chaque citoyen, chaque professionnel. Dans cette perspective la formation initiale de haut niveau pour tous doit apporter à tous les individus des connaissances solides et une large culture, conditions indispensables pour bénéficier pleinement du droit à l'éducation tout au long de la vie.

Le développement maîtrisé de la VAE (validation des acquis de l'expérience) devrait s'inscrire dans ce cadre, en permettant un accès élargi à la certification et aux diplômes et une meilleure reconnaissance des qualifications acquises.

Il convient donc d'agir au niveau de l'accompagnement qui doit viser à aider les salariés à formaliser leur expérience, à repérer le diplôme visé et à construire éventuellement leur parcours incluant des compléments de formation si c'est nécessaire. Les jurys doivent faire toute sa place à l'Éducation nationale en disposant de personnels expérimentés et assez nombreux. Il faut donc les intégrer au calcul des besoins en postes et en recrutement. Le développement des GRETA, les formations complémentaires sont indispensables et le service public de recherche d'emploi doit également être mis à contribution pour des reconversions professionnelles. Dans ce but il faut empêcher que les GRETA soient confinés dans des formations pour les publics les plus en difficulté en abandonnant les formations les plus qualifiantes à des organismes privés (Nice). Ce développement impose, en particulier, une prise en charge par l'État du fonctionnement des GRETA et la prise en compte de l'activité de formation continue des adultes dans la construction et la rénovation des lycées.

III-4. Il faut améliorer les droits et obligations des élèves, des parents, des personnels sur la base des principes qui régissent le service public d'éducation (gratuité, égalité, laïcité, droit à l'éducation, à l'information, à la culture) dans un esprit de respect mutuel et de citoyenneté.

Il est nécessaire de redéfinir la place de chacun dans un contexte d'augmentation des conflits et incivilités. Pour donner corps à la notion de « communauté éducative », il faut créer avec les familles des formes de dialogue et un droit à l'information et à la décision. S'agissant de l'absentéisme des élèves, le congrès propose de renforcer la démarche éducative et d'abandonner toute nouvelle forme d'amende ou toute création de délit nouveau. Il en va de même pour l'outrage à enseignant. Il faut également réfléchir à améliorer les dispositifs de dialogue concernant l'orientation, simplifier les procédures d'appel ou de contestation des décisions ; ouvrir des droits à la reprise d'études, étendre les bourses sur critères sociaux et au mérite ; créer des périodes de mise à l'essai, des droits à l'erreur, aux formations passerelles ; une gestion plus collégiale des conflits, impliquant éventuellement les délégués de parents.

Le SNES émet des réserves sur l'aspiration médiatique « Journées de l'engagement » mise en place par le ministère. Si l'intention de favoriser la mobilisation de la jeunesse peut être en soi positive, ce rendez-vous est porteur de confusions sur la notion d'engagement, le rôle de l'école et le respect des valeurs de laïcité et de gratuité.

III-4.1. Sans épuiser ces questions, on peut faire réfléchir sur la place des parents dans le système éducatif. Le SNES a toujours considéré que, si l'activité de la classe relève bien des seuls choix des enseignants, l'association des parents à la vie de l'établissement favorise la scolarité harmonieuse des jeunes. Les établissements devraient améliorer leur relation aux parents d'élèves en en faisant un véritable acte professionnel réfléchi et auquel on forme les enseignants sur la base d'un encouragement au dialogue, afin de diminuer les tensions qui

existent parfois. Les difficultés que rencontrent certains parents, avec la scolarité et avec leurs enfants, devraient pouvoir être écoutées et donner lieu à conseils et stratégies harmonisées. Les expériences menées ici ou là d'école des parents ou d'aide à la parentalité méritent d'être regardées et peut-être étendues. Le système éducatif gagnerait à être plus clair, plus accueillant et plus transparent pour les parents, ce qui implique de construire des outils, des démarches pour dialoguer, capables de mieux faire comprendre les exigences et les comportements attendus. Les CPE font partie, au sein des équipes pédagogiques, des interlocuteurs privilégiés des parents, ils peuvent contribuer à leur faire prendre conscience de l'intérêt de la réussite scolaire de leur enfant. Leur rôle dans le suivi de l'élève implique une liaison permanente avec les différents membres de la communauté scolaire et principalement les enseignants. Les CPE contribuent à aider les parents dans la recherche de différentes possibilités d'aides, aussi bien humaines que matérielles, éléments participant au développement de stratégies de réussite scolaire. Leur absence comme celle des CO-Psy dans la plupart des établissements français à l'étranger est une aberration que le gouvernement doit corriger rapidement.

III-4.2. Les CPE, en tant que professionnels de l'éducation, ont un rôle déterminant aussi bien dans les actions de prévention de l'absentéisme que dans l'application de règles de vie collective par les actions de formation à la citoyenneté. Ils contribuent à l'apprentissage des savoirs nécessaires à la vie en société. Rappelons que le SNES demande, en tout état de cause, une présence renforcée des enseignants dans les conseils de discipline. La remise en cause, par la commission académique, de sanctions disciplinaires prononcées par les conseils de disciplines des établissements pose de réels problèmes. Le SNES défend le droit des élèves et de leurs parents de pouvoir disposer de moyens pour assurer leur défense et donc de pouvoir faire appel des décisions prises dans l'établissement. Mais le fonctionnement du conseil académique doit être profondément amélioré. Les représentants doivent être élus ou désignés par les organisations syndicales représentatives et non choisis par le recteur ; les débats dans cette commission doivent être contradictoires. Les victimes, qu'ils fassent partie des usagers ou des personnels, doivent pouvoir s'y exprimer.

III-4.3. S'agissant des principes de gratuité et d'égalité, le SNES ne peut que condamner la réduction des fonds sociaux dont il avait pourtant critiqué le fonctionnement. Il rappelle qu'il se prononce pour une extension des bourses et une revalorisation de leur montant. Il demande une extension de la gratuité au lycée et des dotations suffisantes pour toutes les activités péri-éducatives et les sorties scolaires. Dans les établissements français à l'étranger, l'inflation des frais de scolarité est devenue un obstacle à la scolarisation même de nos ressortissants. Le principe d'égalité suppose aussi que soit respecté le droit des élèves à disposer de tous les enseignements, conformément aux horaires nationaux, et à un système efficace de remplacement.

III-4.4. Laïcité

La mise en œuvre de la décentralisation fait courir le risque de nouvelles atteintes à la laïcité. C'est particulièrement le cas avec le pilotage de la formation professionnelle par les Régions, qui ne vont pas manquer de privilégier l'apprentissage et l'enseignement privé. C'est le cas également avec l'information et l'orientation, qui peuvent être privatisées ou récupérées par des opérateurs dont les règles de déontologie ne seront pas celles du service public. C'est particulièrement grave quand il s'agit d'inter-

vention à caractère psychologique. C'est également le risque d'encourager la concurrence entre établissements. Les nouveaux pouvoirs donnés aux élus, sans contrôle démocratique, ne peuvent que favoriser les établissements privés.

Le SNES doit poursuivre son action en matière de laïcité vis-à-vis de toutes les atteintes observées du côté des forces économiques et du côté du ministère en matière d'enseignement du fait religieux. Le SNES rappelle à cet égard qu'il s'est depuis longtemps prononcé pour une conception ouverte de la culture, d'autant plus impérieuse que sont scolarisés de nombreux élèves qui appartiennent à d'autres cultures que celle de tradition française et européenne. Cette conception ouverte n'est précisément possible que sur la base de la laïcité. La connaissance des religions et de l'athéisme comme faits de culture y trouve naturellement une place dans les enseignements existants. Au cours des années 1990, une grande place a été donnée au « fait religieux » dans les programmes scolaires. Il ne peut s'agir d'une catégorie autonome qu'il faudrait étudier en soi comme un phénomène invariant consubstantiel à l'homme et non pas comme un phénomène social qu'il est nécessaire de mettre en relation avec l'étude d'une société donnée. L'étude du « fait religieux » fait partie des nécessités scientifiques, didactiques et pédagogiques. Refuser cet enseignement ou le suspecter *a priori*, au nom de la laïcité, aboutirait à la détournement de ses principes et à en faire une laïcité d'ignorance.

Au nom même de la laïcité, nous ne pouvons accepter que des conceptions spiritualistes s'imposent dans l'enseignement. Il faut prendre garde aux risques de récupération et éviter de faire le jeu des cléricismes et des partisans d'un retour de la religiosité.

Si l'enseignement public doit promouvoir une conception ouverte du savoir, mais il ne doit pas servir à réactiver une « culture religieuse ». Dans tous les cas, nous réaffirmons que non seulement l'enseignement du fait religieux ne doit pas se transformer en un enseignement religieux, mais que la culture religieuse ne peut en aucun cas être conçue, dans le cadre de l'école laïque, comme la source d'une formation morale et civique ou d'une quête de sens. En tant qu'enseignants laïques, nous concevons la religion uniquement comme un objet de connaissance et d'étude. Or, dans la plupart des manuels scolaires (de Sixième notamment) voire dans les programmes d'histoire et de français, les textes religieux sont souvent assimilés, sans esprit critique, à des sources ou des textes historiques présentés comme fiables. Une place importante a été donnée à l'histoire religieuse (en Sixième, en Seconde...) au détriment d'autres éléments fondamentaux de la connaissance historique, notamment de l'histoire sociale, dont le SNES demande depuis des années qu'elle retrouve une place équilibrée dans les programmes.

Mais cela ne saurait être le prétexte à l'immixtion des Églises dans l'école ou dans les IUFM, et la démarche d'enseignement, pour rester authentiquement laïque, impose d'éviter toute dérive vers un contenu qui pourrait s'apparenter à un enseignement religieux comme à une stigmatisation des croyances. Or, le congrès constate depuis plusieurs mois des violations évidentes de la laïcité et du principe de séparation des Églises et de l'État qui en découle (colloques régionaux ou national sur l'enseignement du fait religieux avec plusieurs intervenants au titre de leurs fonctions religieuses). La manière dont le ministère traite la question s'apparente davantage à une extension du statut d'Alsace-Moselle qu'à un élargissement de la stricte séparation des Églises et de l'État par une abolition de ce statut dérogatoire, au moment où approche le centenaire des lois de 1905. Un nombre important de députés veulent supprimer les dispositifs de la loi Falloux pour autoriser,

à hauteur de 50 %, le financement public des dépenses d'investissement de l'enseignement privé. Le congrès appelle à la dénonciation de toutes ces atteintes à la laïcité.

Le congrès rappelle que le danger de l'intolérance communautaire sous toutes ses formes ne saurait être combattu en enfermant les élèves dans leurs prétendues communautés d'origine, mais dans une démarche éducative laïque qui leur donne les moyens de construire de façon critique des approches et des savoirs des réalités sociales et culturelles, libérées de toute exclusivité religieuse. L'École se doit de combattre tous les intégrismes. Qu'ils soient religieux, d'extrême-droite ou patronaux. C'est le sens qu'il faut donner à l'impératif de la laïcité. Permettre à chacun de comprendre et d'acquiescer un esprit critique, dans le respect de l'autre et non pas de son rejet. Il faut construire une culture commune autour des valeurs qui sont celles de l'égalité, de la fraternité et de la liberté. Les États-Unis ont reconnu la nécessité d'enseigner le « créationnisme » – le monde a été créé en 7 jours par Dieu – en même temps que les hypothèses scientifiques de la formation de la Terre. Le résultat est une extrême confusion pour les élèves. La laïcité est une boussole essentielle pour concevoir notre enseignement, dans l'indépendance de toutes les pressions d'où qu'elles viennent. Les débats sur le financement des mosquées ont été utilisés par plusieurs hommes politiques, notamment par un ministre, pour demander une révision de la loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État. Le SNES est opposé à toute modification de cette loi.

Nous affirmons notre volonté de faire progresser le caractère laïque de la République et de renforcer la séparation des Églises et de l'État. Nous rappelons notre opposition aux lois Debré et Guermeur et aux accords Lang-Cloupet. Nous exigeons l'abolition du statut concordataire et scolaire de l'Alsace-Moselle et que l'on rende immédiatement facultatif l'enseignement religieux. Nous exigeons la suppression du CAPES de religion. Nous dénonçons les propos et les écrits qui tendraient à en faire un modèle. Nous nous opposons aussi à toute référence à des valeurs religieuses dans le cadre des travaux de la Convention européenne et dans les traités européens. Le SNES exige par conséquent le respect de ce principe fondamental : aucun représentant des religions dans les actions de formation, qu'elles soient en direction d'élèves ou d'enseignants. Le SNES appellera à des actions de protestation sous les formes appropriées (boycott, communiqués...) quand ce principe ne sera pas respecté.

Par ailleurs, nous maintenons que sans la laïcité il n'est de société véritablement démocratique, constituée de citoyens véritablement unis, libres et égaux en droits, que, dans cette perspective, l'école publique est la mieux à même de développer l'esprit critique, la raison et l'autonomie de pensée des élèves. Nous restons opposés au dualisme scolaire et favorables à l'unification du système d'enseignement au sein du service public. Le SNES demande la création d'un observatoire du financement de l'enseignement privé, notamment par les collectivités. Nous proposons que l'année 2005, année du centenaire des lois de séparation des Églises et de l'État, soit l'occasion d'une réaffirmation forte de l'attachement de la République et des citoyens à la laïcité.

III-4.4. Il conviendrait d'améliorer sensiblement le processus d'orientation en profitant pleinement des centres de ressources que constituent les CIO et en développant le droit au conseil et à l'entretien d'orientation. Ce qui suppose d'arrêter le processus de transfert des CO-Psy et des CIO aux Régions, de doubler le nombre des conseillers pour les rendre beaucoup plus présents dans l'établissement auprès des élèves et des enseignants avec lesquels ils devraient travailler de façon continue, notamment

pour aider les élèves tentés par le décrochage et éviter les erreurs d'aiguillage. Il s'agit par exemple d'aider les filles à s'orienter positivement vers les filières scientifiques, technologiques et industrielles où elles sont sous-représentées et les garçons vers le médico-social. Il s'agit aussi de faire prendre conscience aux élèves et à la communauté éducative des enjeux de l'orientation en termes d'insertion professionnelle. Il s'agit enfin, et ce deuxième objectif n'est pas des moindres, de mettre en garde les élèves contre les stéréotypes attachés aux rôles sociaux féminin et masculin qui déterminent les choix d'orientation. Le développement des enseignements de rattrapage ou de mise à niveau et des classes passerelles entre les voies de formation et dans tous les sens devrait dédramatiser le caractère aujourd'hui quasi irréversible des décisions d'orientation. Il faudrait mieux s'assurer qu'aucune lacune rédhitoire n'entrave le bon déroulement des poursuites d'études grâce à des évaluations régulières. Il faut de toute façon développer la fonction de conseil pédagogique du conseil de classe et limiter le pouvoir du chef d'établissement en matière d'orientation. Enfin, l'équipe de suivi de la difficulté scolaire doit être instituée et officialisée, dotée de moyens de fonctionnement, pour tous les élèves dont la famille n'est pas en mesure de suivre la scolarité. S'agissant de la première insertion professionnelle, il faut réfléchir à une meilleure prise en charge par le service public, en partenariat avec les collectivités et les services de l'ANPE.

IV-POUR UN SYSTÈME ÉDUCATIF, PLUS DÉMOCRATIQUE, PLUS EFFICACE ET PLUS ÉGALITAIRE

IV-1. Les politiques menées en matière de décentralisation n'ont pas permis d'atteindre les objectifs affichés voire les ont contredits, notamment du point de vue de l'égalité entre les citoyens et les territoires, de la démocratie, de la transparence et de la concertation avec les usagers et les personnels, du niveau pertinent des prises de décision. Il en a été de même avec les politiques de déconcentration.

De surcroît, certaines mesures prises ultérieurement ont non seulement aggravé ces tendances mais ont même pu dénaturer les objectifs initiaux. Tel est tout particulièrement le cas de la loi quinquennale.

IV-1.1. On a constaté, après les lois de décentralisation, des progrès importants en matière de construction, de rénovation et d'équipement scolaires tant quantitativement que qualitativement. Ce transfert de compétence a souvent permis une prise en compte plus rapide et mieux adaptée aux besoins. Elle n'est pas exempte d'insuffisances parfois graves et de clientélisme. L'État, s'il s'était donné les moyens notamment financiers, aurait peut-être pu faire aussi bien. En tout cas, les efforts des collectivités territoriales n'ont été possibles que par le biais d'une augmentation importante de la fiscalité locale.

IV-1.2. Le principe des compétences partagées est aujourd'hui souvent dénoncé comme source de rigidité et de complication administrative. Pourtant, il a contribué à préserver les équilibres entre l'État et les collectivités territoriales. Il a souvent pu permettre d'imposer une cohérence dans l'action des différents partenaires et d'assumer les garanties et l'indépendance des personnels. Ce principe a souvent permis d'éviter certaines dérives qui auraient pu conduire certaines collectivités territoriales à intervenir largement au-delà de leurs compétences. Le schéma prévisionnel des formations, fixant des orientations générales, est de la compétence des Régions

mais s'équilibre alors avec la compétence de l'État qui conserve la maîtrise de l'implantation des sections, des options et des emplois. Le même équilibre prévaut en ce qui concerne les constructions scolaires. Pour le SNES, cet équilibre qui impose un dialogue entre l'État et les collectivités territoriales doit être impérativement préservé.

IV-1.3. La création notamment des CAEN et CDEN dans le cadre de ces compétences partagées, constituait lors de leur création, un progrès important en créant des lieux qui devaient permettre à la démocratie locale d'intégrer usagers et personnels dans l'élaboration et le contrôle des décisions.

IV-1.4. La création des EPLE ⁽²⁾ aurait pu permettre de bien encadrer l'espace d'autonomie des établissements dans le respect du rôle de l'État, et d'organiser un fonctionnement démocratique de l'exercice de cette autonomie par le biais du conseil d'administration associant tous les membres de la communauté scolaire. Le statut d'EPLE a ainsi permis, en théorie, au conseil d'administration d'être une structure décisionnaire dans cet espace d'autonomie.

IV-1.5. Pour imposer alors le respect des compétences de l'État, des mesures de déconcentration se sont avérées nécessaires dans les domaines des compétences transférées. Cette démarche a été fort justement associée à la mise en place de structures de concertation (notamment les CTP locaux) qui ont constitué lors de leur création un progrès important dans le fonctionnement démocratique des services déconcentrés de l'État, dont les responsabilités se trouvaient largement étendues du fait de la déconcentration.

IV-2. Les objectifs affichés des lois de décentralisation ont été dévoyés.

IV-2.1. Au niveau de l'égalité entre les territoires, donc entre les élèves, les écarts considérables de « richesse » entre les collectivités territoriales donnent à ces dernières des capacités d'intervention très différentes et la place qu'elles accordent à l'éducation peut varier fortement. Les contrats de plan État-Région ont, dans plusieurs domaines, aggravé ces déséquilibres. Cette situation conduit certaines collectivités à ne pas avoir les moyens d'assumer correctement leurs compétences alors que d'autres assurent des financements importants en dehors des leurs (universités, études dirigées, équipements informatiques individuels, financement des manuels en lycée, aide aux devoirs) parfois même au mépris de la loi (financement de l'investissement pour les établissements privés par exemple). Le SNES réclame la mise en place de mécanismes réguliers bien plus importants que ceux qui existent aujourd'hui et un contrôle strict de l'activité hors compétence des collectivités territoriales. Le SNES se prononce résolument pour l'attribution par l'État de dotations en direction des collectivités territoriales et s'oppose à l'élargissement des compétences de ces dernières en matière de définition de certains impôts.

IV-2.2. Le SNES considère que, dans le cadre des compétences qui sont les leurs, les collectivités territoriales ont encore beaucoup à faire avant de se lancer dans la recherche de nouveaux terrains d'intervention. C'est le cas dans de nombreux domaines : politique de la ville et du logement, valorisation du patrimoine artistique, scientifique et technologique, défense de l'environnement, politique des loisirs et de la culture, aide sociale aux plus défavorisés, démocratisation de la vie publique locale, politiques favorisant l'emploi et le développement économique. Dans le secteur de l'éducation et de la formation, aussi, beaucoup reste à faire

(2) Établissement public local d'enseignement (collèges et lycées).

IV-2.2.1. Constructions scolaires

- Scinder les gros établissements, prioritairement dans les zones défavorisées.
- Améliorer l'adéquation de l'architecture et des équipements à l'évolution des pratiques éducatives.
- Créer des locaux pour faire vivre la démocratie et l'échange, notamment pour les élèves, les parents et les personnels.
- Développer la construction d'internats et de foyers de lycéens et de collégiens.
- Maintenance et réhabilitation des établissements et des équipements vétustes.

IV-2.2.2. Équipements, transports scolaires

- Aide à l'équipement informatique personnel des élèves défavorisés.
- Développement d'une maintenance efficace.
- Amélioration de l'offre en matière de transports scolaires.
- Équipements sportifs des établissements.

IV-2.2.3. Et dans d'autres domaines

- Développement des institutions éducatives en direction des enfants et des jeunes malades ou handicapés.
- Services école-quartier de prévention de la délinquance.
- Aide à la parentalité ; écoute, aide matérielle, conseil.
- Création d'espaces publics informatiques.
- Internats et foyers, en particulier pour l'accueil des élèves dont les parents ne peuvent s'occuper.
- Financement des voyages éducatifs et des échanges en France, en Europe et dans le monde.
- Organisation d'une aide au travail en dehors de l'établissement dans le respect du principe de laïcité.
- Partenariats entre les institutions culturelles locales (musée, bibliothèque-médiathèque, théâtre, archives locales ou départementales...) et les établissements scolaires. Ces partenariats doivent être complémentaires des enseignements et sous la responsabilité des équipes pédagogiques.

IV-3. Améliorer le fonctionnement démocratique du service public d'éducation et les libertés syndicales à tous les niveaux est aujourd'hui indispensable et décisif.

IV-3.1.1. Dans les conseils d'administration des EPLE, la participation aux décisions est trop souvent perçue comme illusoire. Le SNES demande que le CA soit un véritable lieu de débat, d'élaboration des besoins de l'établissement et de décision, limité aux compétences qui sont les siennes, mais en situation d'assumer toutes ses prérogatives. Il ne peut que s'opposer aux tentatives qui sont faites de contourner cette instance, soit en créant de nouvelles structures (bassin d'éducation), soit en élargissant encore le pouvoir des chefs d'établissement. À l'étranger, les conseils d'établissement n'ont pas les compétences des CA. Le SNES demande la création de cette instance dans chaque établissement. Les compétences institutionnelles des CA et des commissions permanentes des EPLE sont claires. Pourtant elles sont souvent bafouées sans que les autorités académiques réagissent, y compris à partir de l'intervention des personnels et des usagers. Cette situation nous amène à réfléchir à la possibilité de créer au niveau de chaque académie une instance (commission du CTPA par exemple) qui pourrait être saisie des situations d'urgence, évitant les recours au juge administratif qui repoussent de plusieurs années le règlement du litige.

IV-3.1.2. Par ailleurs, il faut donner aux élus dans les CA et dans les CIE ⁽³⁾ les moyens de remplir leur mandat. Cela suppose de dégager du temps pour les élus du personnel, par exemple par le biais de décharges de service et par un droit de disposer d'un temps pour préparer les réunions des différentes instances et en rendre compte. Cela suppose, pour les parents d'élèves, de construire un statut de l'élu en CA qui prenne en compte ce mandat

dans le cadre de leur activité professionnelle.

IV-3.1.3. La vie au quotidien dans les établissements conduit souvent le chef d'établissement à prendre des décisions qui sont parfois importantes pour la vie de l'établissement. Toutes les conditions doivent être créées pour que ces décisions n'échappent pas aux représentants de la communauté scolaire et qu'aucune décision ne soit prise dans le cadre de l'autonomie de l'établissement sans leur accord.

IV-3.1.4. La liberté pédagogique des enseignants doit être préservée et le principe de la double autorité pédagogique et administrative maintenu. Dans le même temps, la place collective des enseignants d'un établissement pour tout ce qui relève du domaine pédagogique doit être reconnue et ne peut être, comme c'est trop souvent le cas, laissée à une minorité voire au seul chef d'établissement. Trop de questions essentielles sont ainsi traitées en dehors de toute démarche démocratique : projet d'établissement, utilisation des crédits pédagogiques, politique de l'établissement en matière de voyages scolaires, collaboration avec l'extérieur, etc. Le SNES propose d'approfondir sa réflexion à tous les niveaux dans le respect des mandats du congrès de Strasbourg.

IV-3.2. Le fonctionnement des structures concertation tant avec les collectivités territoriales (CAEN ⁽⁴⁾, CDEN ⁽⁵⁾, CCREFP ⁽⁶⁾) qu'avec l'État (CTPA ⁽⁷⁾, CTPD ⁽⁸⁾) est devenu trop souvent une parodie de dialogue, la situation est particulièrement criante dans les CAEN et les CDEN qui parfois ne se réunissent même plus. Pour le SNES, l'organisation de la concertation dans les départements, les académies et les Régions doit être profondément revue avec l'objectif de rendre les décisions totalement transparentes et de faire participer effectivement les personnels et les usagers à l'élaboration des choix faits tant par l'État que par les collectivités territoriales. Cela devrait impliquer le respect scrupuleux par toutes les collectivités territoriales et l'État des textes réglementaires relatifs à la communication des documents, des droits des représentants des différents partenaires, des calendriers, des règles démocratiques du débat et de la concertation.

L'élargissement des compétences des services déconcentrés de l'État ne fait que rendre plus forte et plus urgente cette exigence. C'est le cas en ce qui concerne la mise en œuvre de la loi organique relative aux lois de finances qui va considérablement renforcer le pouvoir des services déconcentrés de l'État (préfets et recteurs) en particulier dans le domaine budgétaire. L'organisation de ces instances doit leur permettre de prendre des initiatives d'études et d'évaluation du système éducatif. Ces instances doivent être consultées dans la phase d'élaboration des décisions afin de réellement pouvoir infléchir les projets qui leur sont soumis. Par ailleurs, leurs compétences doivent être étendues en ce qui concerne les politiques budgétaires des différents services déconcentrés de l'Éducation nationale. Dans le cadre de la mise en place de la loi organique relative aux lois de finances, les projets de budget des services déconcentrés, leur exécution doivent faire l'objet de la plus grande transparence et d'une véritable concertation dans le cadre des différents organismes de concertation au niveau local. Il est clair que de tels objectifs imposent de donner à ces instances des moyens matériels et humains qui sont aujourd'hui inexistantes et de mettre en place un dispositif d'indicateurs suivis dans le temps qui permette à chacun de disposer des informations suffisantes pour formuler des choix et des priorités : c'est le prix à payer pour la mise en place d'un vrai dialogue social.

IV-3.3. L'amélioration du fonctionnement de la concertation avec les décideurs, l'amélioration de la

participation des usagers et des personnels aux choix qui sont faits sont des exigences majeures du SNES. Cette amélioration contribue à une meilleure efficacité du système éducatif et à une meilleure appropriation de ses enjeux et des besoins par l'ensemble des citoyens.

IV-3.4.1. Les partenariats entre l'école et son environnement sont nécessaires. Ils le sont pour prévenir et lutter contre la délinquance, pour une meilleure aide aux élèves en difficulté, pour un traitement plus cohérent donc plus efficace des problèmes sociaux qui contribuent au développement de l'échec scolaire. Ils sont nécessaires avec les entreprises et avec l'ensemble du tissu économique, social et culturel. Ce type de partenariat ne doit pas être l'occasion pour les entreprises de décider des formations et des pratiques dans l'Éducation nationale. Les accords de partenariat passés entre le MEDEF et certaines académies sont inquiétants sur ce point. Des efforts certains doivent être faits pour une meilleure collaboration entre les services déconcentrés de l'État afin d'obtenir une action publique plus cohérente, donc plus efficace.

Cela impose de valoriser, d'encourager, de promouvoir les initiatives prises par les personnels et par les usagers, tout en les encadrant. Cela impose de responsabiliser chaque partenaire dans le domaine de compétence qui est le sien, de respecter les prérogatives de chacun, en particulier celles des enseignants.

À l'inverse de cette démarche, les partenariats qui se développent (GIP, CEL, etc.) mutualisent une partie des compétences des partenaires, placent le problème des financements au cœur du montage, en particulier en hiérarchisant le rôle des partenaires en fonction de leur contribution financière et, en diluant les compétences de chacun, rendent de tels partenariats « lointains » et peu lisibles aux yeux des usagers et des personnels.

IV-3.4.2. Les GIP « transfert de technologie » conduisent à déposséder les établissements et les personnels de la gestion et de l'utilisation des équipements. Ils aggravent les déséquilibres territoriaux en favorisant les secteurs ayant la plus forte activité économique. Le SNES se prononce pour l'abrogation de la loi et des décrets portant création de ces GIP. Les GIP « académiques » ⁽⁹⁾ se voient investis de responsabilités importantes qui sont exercées dans la plus grande opacité, dépossèdent les GRETA d'espaces d'initiative et d'autonomie. Les choix faits par ces GIP ne seront pas sans conséquences sur la qualité et la nature des équipements, donc des formations. Le fonctionnement de ces GIP doit être modifié.

IV-3.4.3. De plus, la plupart des structururations écartent toute participation des usagers et des personnels. Le SNES réaffirme son exigence d'une représentation, avec voix délibérative, des personnels et des usagers dans tous les conseils d'administration des établissements publics (GIP par exemple) et dans toutes les autres structures de partenariat local (CEL par exemple). Pour les structures de partenariat dans lesquelles les EPLE sont engagés (GIP, le CEL, etc.), le SNES exige que les positions qui y sont défendues par le chef d'établissement, exécutif de l'EPLE, soient le résultat d'un mandat clair du CA de l'EPLE et que ce CA soit régulièrement informé de l'activité de ces structures.

(3) Conseil interétablissements (formation continue des adultes).

(4) Conseil académique de l'Éducation nationale.

(5) Conseil départemental de l'Éducation nationale.

(6) Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle.

(7) Comité technique paritaire académique.

(8) Comité technique paritaire départemental.

(9) Ingénierie pour la formation continue des adultes, conseil en validation des acquis de l'expérience, gestion de la mission générale d'insertion, gestion de certains fonds européens.

IV-3.5. Le SNES est aussi préoccupé par le fonctionnement des instances politiques des collectivités territoriales qui se caractérisent trop souvent par un poids exorbitant des exécutifs et des fonctionnaires territoriaux dans les prises de décision. Une « grande idée » de la décentralisation – rapprocher le pouvoir du contrôle des citoyens – est dans sa réalisation très en deçà des espoirs qu'elle a pu susciter, voire par endroits apparaître comme un leurre. Par ailleurs, le développement des procédures de contractualisation avec des financements croisés a augmenté l'opacité et dilué les responsabilités sans pour autant introduire une meilleure efficacité ou plus de démocratie.

IV-4. Les mesures arrêtées par le gouvernement ne feront qu'aggraver les dérives déjà constatées tout en en créant de nouvelles, alors que le fonctionnement de l'État et les moyens dont il se dote devraient être considérablement améliorés.

IV-4.1. La méthode de concertation et d'élaboration des propositions des Régions et du dialogue qui s'établit entre elles et l'État est une caricature de débat démocratique. Toute démarche de ce type doit être précédée d'une réflexion sur les missions et d'un débat qui vise à rechercher si effectivement l'État est le mieux à même de les exercer dans le respect des principes républicains. Aujourd'hui, on assiste à une démarche qui vise à permettre aux collectivités territoriales de faire leur marché dans le rayon des compétences assurées aujourd'hui par l'État. Le pilotage par une collectivité territoriale de certains services publics peut permettre un fonctionnement plus efficace et plus démocratique. Mais ce constat ne peut conduire à penser qu'il en serait, par principe, de même pour d'autres missions parmi celles aujourd'hui exercées par l'État, d'autant que les pressions exercées sur le budget de l'État, en particulier sur le budget de l'Éducation nationale, ne placent pas l'État en situation de pouvoir répondre aux besoins. Les quelques mois écoulés n'ont pas créé les conditions d'un débat permettant au plus grand nombre de percevoir l'importance des enjeux qui se cachent derrière toutes les propositions, voire d'imaginer d'autres pistes. La méthode à la hussarde qui, en quelques semaines, a conduit aux assises des libertés locales qui sont plus des grandes messes médiatiques que des vrais lieux de débat, n'est pas la conception que le SNES se fait d'un débat démocratique associant les élus et le mouvement social donc les syndicats.

De plus, aucune négociation n'a eu lieu avec les organisations représentatives au lendemain des assises, le Premier ministre ayant fait le choix d'annoncer l'ensemble de ses décisions lors du bilan de ces assises à Rouen, décisions de surcroît différentes des quelques informations que le ministère de l'Éducation nationale avait daigné présenter rapidement lors d'un Conseil supérieur de l'éducation.

IV-4.2. Dans toutes les décisions annoncées par le Premier ministre, rien n'est dit, ni même évoqué pour améliorer la participation des citoyens, des personnels et usagers des services publics aux prises de décision, tant en ce qui concerne les collectivités territoriales qu'en ce qui concerne les services déconcentrés de l'État. C'est pourtant un point fondamental aux yeux du SNES. Toute démarche de décentralisation qui ne sera pas porteuse de mesures fortes dans ce sens ne pourra apparaître que comme technocratique ou politicienne. Il y a des risques importants d'être confronté à une logique d'affaiblissement grave des États-Nations et de leurs conquêtes sociales et de parvenir à une Europe de Régions.

IV-4.3. La méthode par expérimentation prévue par la Constitution est une imposture. Elle est en partie le prolongement de l'expérimentation menée en Corse suite aux accords de Matignon et à la loi qui en a découlé adoptée à l'initiative du gouvernement précédent. Cette méthode introduit l'éventualité

que toutes les Régions pourraient ne pas avoir les mêmes compétences, une sorte de choix à la carte avec toutes les inégalités que cela entraîne. Cette méthode est en fait un faux-semblant visant à permettre au gouvernement d'imposer certains de ses choix contre la volonté des usagers et des personnels. À cet égard, le SNES condamne et combattra les expérimentations prévues dans les académies de Rennes et Bordeaux.

IV-4.4. Par ailleurs, même au niveau national, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) pose de graves problèmes. Désormais les crédits sont globalisés par objectifs dans le vote du Parlement. Les crédits, dans le cadre de ces objectifs, peuvent être utilisés de façon beaucoup plus souple par le gouvernement (comme par les services déconcentrés de l'État) lui permettant par exemple de transformer des crédits de rémunération de personnels en crédits de fonctionnement ou d'investissement en dehors de tout contrôle démocratique, y compris du Parlement quoi qu'on en dise. Désormais ce ne sont plus les emplois qui seront débattus et plafonnés par le Parlement mais les crédits destinés à la rémunération des personnels. Cette méthode conduit, de fait, à faire payer toute évolution favorable de la rémunération des personnels par une réduction des effectifs et à favoriser les recrutements correspondant à des qualifications qui permettent les rémunérations les plus faibles.

Par ailleurs, prétendant s'appuyer sur la LOLF, le ministère propose la globalisation de l'ensemble des crédits attribués à chaque EPLE. Le SNES est en désaccord avec la possibilité donnée aux conseils d'administration de pouvoir décider, à partir d'une enveloppe unique, de la part respective des crédits sociaux (bourses, fonds sociaux collégiens et lycéens) et des crédits de fonctionnement (manuels scolaires, crédits pédagogiques, etc.).

IV-5. L'État a un rôle essentiel pour l'éducation et la formation : il doit avoir les compétences et les moyens financiers de l'exercer.

IV-5.1. L'État dans le domaine de l'éducation a la responsabilité d'assurer l'égalité entre les élèves et donc entre les territoires. Il a aussi la responsabilité, dans une vision nationale des besoins de formation, d'inciter, de promouvoir et de développer sur le long terme les formations et les niveaux des formations dont le pays va avoir besoin. Les projets de la quasi-totalité des Régions, ces dernières années, ont montré leur incapacité d'assurer cette vision prospective et planificatrice pourtant essentielle pour un système éducatif. De plus, elles sont d'abord soucieuses de l'intérêt particulier de leur territoire, sans suffisamment s'interroger sur la contribution de leur action au niveau national. On peut affirmer qu'elles ont une vision réductrice de l'intérêt général. À l'étranger, la suppression de nombreux postes d'expatrié a installé une concurrence féroce entre les établissements pour recruter les titulaires : l'égalité entre les élèves n'est plus assurée.

IV-5.2. La définition des objectifs planifiés en matière d'éducation doit par ailleurs faire l'objet d'un vrai débat qui ne peut être confisqué par quelques experts : en effet, ces choix ont des conséquences en termes de développement qui sont essentielles pour l'avenir du pays. Ces objectifs doivent donc être définis en tenant compte du local, intégrant les aspirations de tous les acteurs (collectivités territoriales, parents d'élèves, élèves, personnels). Cette démarche doit conduire à mieux prendre en compte les initiatives locales, l'intérêt qu'il y a à capter ce qui est innovant et bénéfique dans l'action des personnels et des usagers sur le terrain. Cela doit conduire l'État à accentuer ses efforts là où la situation locale le nécessite, justement en vertu du principe d'égalité

entre les territoires. Il doit être un acteur déterminé d'une correction des inégalités, ce qui constitue en soi une limite aux libertés des collectivités territoriales en matière d'éducation.

C'est dans le cadre de cette planification des besoins et des moyens nécessaires pour les atteindre que doivent se concevoir toutes les collaborations, y compris au niveau local. Ces collaborations ne peuvent se construire sur une contractualisation des missions qui, à tous les niveaux, devient aujourd'hui, à la place de la loi et des textes réglementaires, un moyen essentiel de pilotage du système éducatif (GIP, contrat, éducatifs locaux, contrat entre le ministère et les académies, etc.).

IV-5.3. Les évolutions envisagées, les compétences transférées vont à l'encontre d'un rôle de l'État assurant les missions essentielles qu'il doit conserver. Elles remettent par ailleurs en cause dans le domaine de l'éducation, les « compétences partagées ». Le SNES n'accepte pas la remise en cause de ce principe. C'est la raison pour laquelle le SNES se prononce clairement contre les décisions annoncées par le Premier ministre en matière de décentralisation et les combattra.

- Le transfert aux Régions de la formation professionnelle initiale.
- Le transfert aux départements de la responsabilité de la carte scolaire (sectorisation des zones de recrutement des établissements).
- Le transfert aux Régions ou aux départements de missions, et de personnels, relevant aujourd'hui de la compétence de l'État : orientation scolaire, maintenance, entretien des établissements, services d'hébergement, médecine scolaire, services sociaux scolaires.

La réforme des EPLE

IV-5-4. Le SNES condamne l'accroissement prévu de l'autonomie des établissements en particulier en ce qui concerne les grilles horaires. Le SNES condamne par ailleurs toute tentative de remise en cause du tripartisme dans la composition des organes des EPLE ainsi que tout renforcement du pouvoir des chefs d'établissement.

Pour le SNES, toute évolution des structures et des procédures dans la gestion des lycées et collèges n'est envisageable qu'à la condition qu'elle permette une amélioration de leur fonctionnement démocratique et notamment une meilleure prise en compte du point de vue des personnels et ce à tous les niveaux de l'État déconcentré ou décentralisé.

IV-5.5. Les projets de décentralisation de l'orientation aux Régions posent des questions majeures au service public d'éducation.

Certaines Régions se sont portées volontaires pour expérimenter dans le domaine de l'information et veulent, du même coup, récupérer les DRONISEP, qui s'occupent de la mise en forme pédagogique des supports d'information à destination des élèves. C'est bien la dimension éducative de l'information, sa pluralité et son indépendance qui seraient ainsi remises en cause, au profit d'une « communication » univoque voire manipulatoire, en fonction des besoins régionaux. De même, la décentralisation ferait disparaître la spécificité des CIO dans des structures « guichets uniques » regroupant des services n'ayant pas de vocation éducative, centrées sur l'emploi et l'insertion.

Si de telles dispositions étaient mises en place, les CIO glisseraient à la périphérie de l'Éducation nationale pour finir par disparaître tout à fait. Il nous semble au contraire indispensable de réaffirmer les CIO dans leur mission éducative, au sein du bassin. Comment renforcer les liens avec les établissements scolaires tout en gardant aux CIO leur rôle de vecteur d'ouverture vis-à-vis des autres structures de suivi, de formation et d'emploi ? Dans ce nouveau contexte, notre proposition de financement tripartite pour les CIO est-elle toujours adaptée ? Comment mettre en

place un statut pour les CIO qui les situe bien dans l'Éducation nationale, ne fasse pas dépendre leurs missions des contributions de leurs partenaires et reconnaisse une véritable représentation pour les personnels et les usagers ?

IV-5.6. Le SNES considère que l'État, y compris à l'étranger, doit conserver ses prérogatives en matière de recrutement, rémunération, carrière, gestion des personnels, de diplômes, de définition des programmes, de fixation des horaires scolaires.

IV.6. Les DOM

IV.6.1. La situation du système éducatif dans les départements d'outre-mer reste préoccupante et ne s'est pas améliorée ces deux dernières années. Il y existe des difficultés spécifiques (sous-scolarisation, insuffisance de l'offre de formation, problème de langue...) qui viennent s'ajouter aux difficultés qui existent aussi dans l'Hexagone.

Les problèmes spécifiques doivent faire l'objet d'une étude rigoureuse, département par département, les difficultés rencontrées ne peuvent se traiter au coup par coup dans une vision globalisante de ces départements, alors que les difficultés profondes rencontrées sont différentes d'un département à l'autre.

IV.6.2. Le projet de loi-programme présenté par le gouvernement est dans la droite ligne de la loi organique sur l'outre-mer proposée par le gouvernement précédent.

Les propositions qu'elle contient sont centrées sur des mécanismes de défiscalisation qui ont déjà montré leurs limites et qui ne visent qu'à rapprocher le coût du travail et des investissements de celui des pays voisins de ces régions.

Aucune proposition n'est faite pour donner au système éducatif les moyens d'assurer sa mission, en particulier de répondre aux problèmes spécifiques et aux retards constatés dans les DOM.

Le SNES rappelle que le développement des DOM pour être durable et efficace passe par l'amélioration de la formation des hommes et des femmes ; l'Éducation nationale est donc un levier décisif de ce développement.

Le SNES exige que la loi-programme contienne un volet éducatif qui vise à permettre aux DOM de rattraper tous leurs retards en matière scolaire pour donner aux jeunes de ces départements les mêmes chances de réussite que dans l'Hexagone. Cette démarche doit être adossée à une loi de programmation budgétaire visant à décaler les moyens nécessaires à la réalisation de cet objectif.

Le SNES rappelle ses demandes formulées lors de son précédent congrès en 2001, demandes qui à ce jour n'ont pas trouvé un début de mise en œuvre malgré des mouvements parfois importants dans certains départements (Guadeloupe par exemple).

IV.6.3. C'est dans ce contexte que le gouvernement préconise pour les DOM, à travers la décentralisation Raffarin, des compétences élargies dont il n'est pas possible de prévoir les conséquences, alors qu'aucun bilan de la décentralisation Defferre n'a été fait. Le SNES réaffirme la nécessité de prendre en compte les problèmes spécifiques rencontrés dans ces départements et mieux respecter leur identité, mais les mesures proposées par le gouvernement ne peuvent qu'aggraver la situation du système éducatif dans l'outre-mer, ouvrant la voie à un nivellement par le bas des objectifs du système éducatif et à une dégradation de la situation des personnels, et plus largement à une remise en cause du rôle et de la place des services publics.

C'est pourquoi le SNES est opposé aux mesures spécifiques décidées par le gouvernement en particulier dans le cadre de la loi constitutionnelle adoptée par le Congrès.

IV.7. Les TOM

Les personnels enseignants en TOM sont confrontés depuis longtemps à la réalité de la décentralisation dans le système éducatif.

Ils constatent :

- La multiplication des conflits de compétences entre les autorités de l'État et les autorités territoriales.
 - Une déréglementation des statuts nationaux des fonctionnaires (désaffiliation du système général de la Sécurité sociale en Nouvelle-Calédonie).
 - La remise en cause des droits syndicaux en Polynésie (heure mensuelle d'information syndicale, droit de grève...).
 - Non-renouvellement arbitraire de séjours, ingérence des politiques locales sur les recrutements et les mutations.
 - Un désengagement de l'État dans le secteur de l'éducation n'est jamais compensé par un engagement équivalent des autorités locales, exemple : les établissements de Polynésie sont en très mauvais état alors même que le territoire en est responsable. Au contraire, à Mayotte où l'éducation est gérée directement par l'État, les constructions scolaires sont dans un état satisfaisant et on connaît depuis dix ans un véritable effort de construction.
 - La création de structures éducatives nouvelles qui amène une relégation des élèves : mise en place d'un lycée « technologique et tertiaire » en Polynésie avec des Secondes non différenciées qui se voient interdire l'accès aux Premières générales. Il n'est pas question ici de remettre en cause le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes ni de juger les choix passés ou futurs de certains d'entre eux. Pour autant, la décentralisation de l'éducation telle qu'elle nous a été et nous est à nouveau imposée, ne répond pas aux aspirations démocratiques des populations locales ni à une meilleure prise en compte de leurs spécificités éducatives. Ainsi, les fonctionnaires territoriaux de Mayotte et de Polynésie française réclament l'intégration dans le statut de fonctionnaire d'État. Le statut de fonctionnaire de l'État constitue pour tous les personnels une référence et une garantie d'égalité de traitement.
- L'expérience nous a montré que la décentralisation est un moyen de désengagement des pouvoirs publics du secteur de l'éducation, qui pénalise tout à la fois les personnels et les élèves, avec une remise en cause des statuts nationaux des fonctionnaires et des investissements moindres dans l'éducation.

V-UN FINANCEMENT PUBLIC À LA HAUTEUR DES ENJEUX ÉDUCATIFS

V-1. Économie du savoir, société de la connaissance, réduction des inégalités face à l'école, formation tout au long de la vie : un certain consensus s'est établi pour reconnaître que les besoins de financement de l'éducation n'ont jamais été aussi élevés. Pour sa part, le SNES estime que 10 % du PIB doivent être consacrés à la dépense intérieure d'éducation, au moins les 2/3 de cette dépense doivent être assurés par le budget de l'État.

En effet, la question de savoir qui doit financer cet effort est un débat majeur dans notre société.

Face à l'ampleur des besoins, la doctrine libérale, favorisée par les gouvernements de ces dernières années, préconise le recours au financement privé, l'effort de formation étant alors partiellement à la charge de ceux qui s'éduquent ou transféré aux entreprises. Cette réflexion et ce combat sont d'autant plus importants à mener qu'il convient de se rappeler, qu'en septembre 2000, l'OCDE affirmait : « Si l'on diminue les dépenses de fonctionnement, il faut veiller à ne pas diminuer la quantité de service, quitte à ce que la qualité baisse (...). Les familles réagissent violemment à un refus d'inscription de leurs enfants, mais non à une baisse graduelle de la qualité de l'enseignement et l'école peut progressivement et ponctuellement obtenir une contribution

des familles ou supprimer telle activité... »

Au niveau européen, les contraintes imposées par le Pacte de stabilité à la politique budgétaire conjoncturelle masquent un choix politique sur le long terme en faveur d'un recul structurel des financements publics pour l'éducation, la santé, les retraites... Le SNES demande que la politique budgétaire européenne soit l'objet d'un débat public.

Les récents choix budgétaires du nouveau gouvernement français montrent que l'éducation n'est plus du tout une priorité, aggravant les choix budgétaires faits depuis de très nombreuses années. Les mesures répressives sont plus facilement financées que les politiques de prévention et d'éducation des jeunes. Le recul relatif du financement public des dépenses d'éducation augmentera inéluctablement les inégalités d'accès à l'éducation et à la formation. Inégalités entre les personnes, entre les groupes sociaux, entre les territoires. Inégalités d'autant plus inacceptables dans un pays riche.

Le SNES souhaite que les services publics continuent de jouer un rôle important dans la lutte contre les inégalités et pour la cohésion sociale.

V-2. Baisser les impôts ou réformer la fiscalité pour plus de justice ?

Les partisans d'une société encore plus inégalitaire masquent leur choix politique en mettant en avant des contraintes économiques (l'équilibre à court terme des comptes publics), qu'ils ont eux-mêmes fabriquées en militant pour la baisse des prélèvements obligatoires.

Le SNES dénonce cette mystification de la fixation a priori d'un niveau indépassable des prélèvements obligatoires : si la société veut une école plus juste et plus efficace, il ne faut pas baisser les impôts ! L'impôt est nécessaire et juste s'il permet de financer les services publics dans une logique de redistribution des richesses.

Malheureusement, l'injustice fiscale progresse : remise en cause de l'ISF, baisse de l'impôt progressif sur le revenu, surtout dans la forme actuelle qui privilégie les plus hauts revenus, report de la réforme de la taxe d'habitation, taxation plus lourde des revenus du travail que de ceux du capital, fiscalité avantageuse des stock-options, prépondérance des impôts sur la consommation...

La fiscalité locale dont le poids augmente du fait de la décentralisation est particulièrement anti-redistributive.

La politique d'allègement des charges sociales génère des effets d'aubaine pour les entreprises, sans que leur effet sur l'emploi soit évident : chômage, multiplication des plans sociaux. Ces allègements, pratiqués sur le travail le moins qualifié, ont pour inconvénient d'être des « trappes à bas salaires ».

À ces évolutions, le SNES oppose l'exigence d'une réforme fiscale permettant d'accroître la progressivité d'ensemble du système des prélèvements.

V-3. Cohérence sur le long terme, cohérence territoriale

L'effort financier pour le budget de l'État ne peut être réalisé que par une programmation pluriannuelle qui doit être construite à partir d'objectifs clairs et ambitieux préalablement définis.

Les financements des collectivités territoriales doivent être assurés essentiellement par l'État : l'attribution de dotations de l'État doit être privilégiée contre l'autonomie fiscale des collectivités territoriales. C'est le seul moyen d'assurer une péréquation efficace prenant en compte le fait que les Régions, communes et départements qui ont le plus besoin de services publics sont ceux qui ont les capacités de financement les plus basses par la fiscalité locale. Le choix du transfert de la TIPP pour permettre aux Régions d'assurer leurs nouvelles compétences ne peut que conduire à une aggravation des inégalités territoriales.

Le SNES demande la mise en place d'une péréqua-

tion forte entre les collectivités territoriales, permettant des capacités de financement comparables pour l'exercice de leurs compétences et permettant à celles les plus en difficulté de disposer de mécanismes de solidarité. L'État doit y participer dans le cadre des budgets de ses différents ministères, mais aussi dans le cadre des contrats de plan État-Région. Le rôle de ceux-ci doit être recentré vers la recherche des cohérences dans l'action publique des collectivités territoriales et dans l'aide à apporter aux secteurs géographiques affichant des retards (c'est particulièrement vrai pour les DOM et les TOM).

V-4. L'éducation n'est pas une marchandise

V-4-1. Au plan international, les négociations en cours dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) concernent des services publics fondamentaux comme l'éducation et la santé. Jusqu'ici considérée comme un bien public, l'éducation devient dans le cadre de l'AGCS un service marchand dont les échanges internationaux doivent être libéralisés.

Malgré les dénégations du commissaire européen, Pascal Lamy, en charge de ces négociations pour le compte de l'Union européenne, les services éducatifs sont bien inclus dans le vaste marchandage en cours. Dès 1995, l'Union européenne a pris des engagements de libéralisation pour les quatre secteurs de l'éducation. La Commission européenne a déclaré ne pas faire de nouvelles offres dans le cadre de la négociation actuelle. En contradiction avec cette déclaration, certains services professionnels, comme les services liés à l'enseignement supérieur et les services de recherche, font partie des offres qui vont être transmises à l'OMC. Les négociations sont secrètes, les documents sont difficilement accessibles, même aux parlementaires. Des engagements aux conséquences lourdes pour les systèmes éducatifs sont pris dans le secret de comités d'experts, sans contrôle citoyen et parlementaire.

Les mobilisations contre l'AGCS prennent de l'ampleur au plan international et connaissent leurs premiers succès : Pascal Lamy contraint de s'expliquer devant le Parlement européen, les gouvernements interpellés par des parlementaires, des collectivités locales, des organisations syndicales, des associations.

Les gouvernements des pays membres de l'Union européenne, inquiets des réactions de l'opinion publique, n'ont pu se mettre d'accord sur le mandat à donner à la Commission européenne avant la date butoir du 31 mars.

Le SNES participe aux mobilisations en cours, notamment dans le cadre du collectif « AGCS contre les services publics », ainsi qu'en association avec Attac. Le SNES a joué un rôle important au cours du dernier congrès de l'Internationale de l'Éducation pour que celle-ci prenne une position ferme en faveur du retrait de l'éducation des négociations de l'AGCS. Il multiplie les rencontres avec les syndicats d'enseignants en Europe et dans le monde pour imposer un autre rapport de force.

Considérant que l'éducation doit relever d'un service public garantissant un égal accès à tous les jeunes, notamment à travers la gratuité et la prise en compte de l'intérêt général, considérant que ces principes sont incompatibles avec le fait de considérer l'éducation comme une marchandise, le SNES demande que l'éducation soit exclue des négociations AGCS.

V-4.3. Avec la FSU, le SNES s'adresse une nouvelle fois au gouvernement français pour qu'il communique toutes les informations dont il dispose, en particulier sa position sur les listes d'offres en préparation, pour que, comme l'a fait le gouvernement belge, il se prononce pour que l'éducation, la recherche et la culture soient retirées du champ de l'AGCS et pour que les services publics soient préservés.

V-4.4. Plusieurs initiatives prises dans le domaine de la propriété intellectuelle au niveau de l'OMC, de l'Union européenne ou du gouvernement français conduisent à privatiser les démarches et les processus intellectuels. Le SNES s'oppose au projet de directive européenne sur la brevetabilité des logiciels en Europe qui permettrait d'accroître la mainmise des multinationales sur le multimédia. Le SNES s'inquiète des atteintes au droit à la copie privée sous couvert de lutte contre le piratage et du projet de loi du gouvernement sur l'économie numérique.

V-5. Service public ou intérêts privés ?

Le recul du financement public ouvrirait un boulevard aux intérêts privés qui investissent le secteur éducatif et considèrent l'éducation comme un marché aux profits potentiels élevés.

L'État n'a pas vocation à répondre à tous les besoins matériels liés au système éducatif, et des partenariats avec le secteur privé, par exemple dans l'édition scolaire, existent de longue date.

Cependant, certaines dérives apparues récemment sont inquiétantes.

Il n'est pas normal que le matériel pédagogique soit fourni par des entreprises privées lorsque la charge doit en revenir au service public, notamment quand il y a conflit d'intérêt dans le cas d'entreprises qui constituent des fichiers d'élèves ou utilisent le matériel livré comme support publicitaire. Dans tous les cas, le service public a la responsabilité de veiller au pluralisme des ressources d'information : il n'est pas normal que celle-ci soit monopolisée par ceux qui ont les moyens financiers de livrer gratuitement des supports ou des jeux pédagogiques. Le SNES dénonce l'aval donné par le ministère à un jeu boursier qui valorise l'esprit de spéculation et l'appât du gain. Il n'est pas normal non plus que les programmes officiels fassent référence à des logiciels comme Word ou Excel. D'abord on doit former à des notions générales relatives au traitement de texte et au tableur, dans un contexte de pluralisme scientifique et technique, et non à des produits commerciaux particuliers. Ensuite, il est de plus en plus paradoxal d'acheter, cher, des logiciels, alors qu'existent des solutions de qualité quasiment gratuites, comme Star office et sa version libre Open office. Il n'est pas normal que la formation des enseignants en TICE soit parfois financée et organisée par de puissants groupes privés qui recherchent des situations de monopole, que la formation continue des enseignants soit déléguée par la DESCO à des officines patronales, que le soutien scolaire soit organisé par des collectivités territoriales en partenariat avec des groupes privés sans respect des règles d'appel d'offres en matière de marchés publics, sans respect de la confidentialité des données personnelles d'élèves, et sans consultation des enseignants concernés.

Le SNES suit avec attention la concentration en cours dans l'édition scolaire et s'inquiète de la position dominante qu'occupent de grands groupes multimédias dans le domaine éducatif.

V-6. Les TICE : facteur de marchandisation ou point d'appui pour le service public d'éducation ?

V-6.1. L'opinion la plus répandue voit dans les nouvelles technologies un facteur de privatisation de certains secteurs de l'école plus qu'un point d'appui pour le service public d'éducation.

S'il existe des situations où Internet et les TIC peuvent faciliter des formes de marchandisation, l'actualité récente n'en a pas moins tendance à montrer que le marché tant désiré n'est pas aussi juteux qu'espéré, que le « e-learning » ne semble pas rentable, malgré les attentes des professionnels de la formation continue, et d'importantes subventions versées par l'État. Par ailleurs l'acte d'enseigner est irremplaçable, y compris pour la formation conti-

nue des adultes, les TICE ne pouvant être conçues comme une substitution. En fait, le développement des marchés de l'éducation requiert au préalable une action des pouvoirs publics : déréglementation, recul relatif des financements publics, effacement progressif de la volonté de contrôle et d'intervention de l'État. Une conversion au credo libéral va de pair avec une multiplication des arrangements locaux dans le cadre de la décentralisation et une substitution des budgets marketing des firmes à l'effort budgétaire de la nation. Par ailleurs, les véritables cibles sont essentiellement la formation permanente des entreprises, les études universitaires et le parascolaire, la formation initiale n'étant concernée qu'à la marge.

V-6.2. En revanche, si l'on s'intéresse aux changements que les TIC provoquent dans les processus techniques et économiques de création des richesses, et à la nature des ressources créées (part croissante de l'immatériel et de la connaissance, part croissante des ressources numériques et des biens informationnels classiques avec une version numérique), on constate qu'elles offrent des points d'appui solides pour le renforcement et l'élargissement de l'espace public, à savoir les logiciels libres et la modification du paysage de l'édition scolaire, auxquels doivent correspondre des revendications de nature syndicale.

V-6.3. Concernant les logiciels libres, le point d'appui est double. D'abord, l'Éducation nationale est utilisatrice de logiciels. La marchandisation de l'école, c'est également la situation de rente dont bénéficie une société comme Microsoft. Pourquoi acheter cher des produits informatiques dès lors que l'on peut s'en procurer d'autres, équivalents ou de meilleure qualité, à très moindre coût (suites bureautiques, systèmes d'exploitation...) ? Ensuite, l'Éducation nationale est productrice de logiciels : si elle reprend à son compte la démarche du libre, ses compétences internes en font *de facto* un acteur à part entière de la production des logiciels. C'est ce à quoi on assiste pour les intranets des établissements scolaires. Pour l'essentiel, les solutions retenues dans les académies (SLIS, EOIE, SambaEdu...) sont libres et issues du « sérial », au détriment des produits du privé. Il est cependant regrettable que, dans certaines académies, des produits privés et chers soient imposés. Il reste à organiser davantage la coopération des académies et la mutualisation de leurs travaux à base de standards ouverts. Le SNES demande la création de structures de contrôle paritaire au niveau académique pour éviter toute gestion opaque des ressources informatiques.

Il demande la création de postes de maintenance technique et d'assistance pédagogique au niveau rectoral et dans les établissements. Le manque de ces personnels nuit gravement à l'utilisation pédagogique des matériels informatiques.

V-6.4. La production et la diffusion d'outils multimédias par le service public (CNDP, CRDP...) est indispensable pour fournir des ressources pédagogiques de qualité. D'autre part, avec la banalisation des outils numériques et l'Internet, les enseignants peuvent mettre leurs documents pédagogiques directement en ligne, et leurs collègues ainsi y avoir facilement accès. Une enquête commandée par le CNDP, a montré que les sites web éducatifs les plus consultés par les enseignants sont les sites personnels et ceux des associations, devant les sites institutionnels (ministère, CNDP, académies, CRDP)..., loin devant ceux de Vivendi et d'Hachette. Déjà des partenariats entre le CNDP et des associations d'enseignants permettent de mettre en ligne des ressources pédagogiques, librement et gratuitement. Des partenariats nouveaux, avec des licences non exclusives, apparaissent. Ils regroupent enseignants, associations, service public, collectivités territoriales et éditeurs privés traditionnels, dans un système d'échanges

collectifs, permettant de mutualiser les ressources, d'économiser du temps, et de favoriser le travail d'équipe. L'Éducation nationale et les enseignants ont un rôle de premier plan à y jouer.

Le SNES entend prendre des initiatives pour aider par ses publications à la diffusion des logiciels libres dans le second degré.

V-7. CNED, SCEREN : le service public dénaturé de l'intérieur ?

V-7.1. Présentée par sa direction comme étant inépuisable (mise en conformité avec le droit de la concurrence et les directives européennes), la décision adoptée en décembre 2002 par le conseil d'administration du CNED change la nature de ses missions.

La mission de service public (gratuité totale) est circonscrite aux jeunes en formation initiale, éventuellement jusqu'au BTS. Les jeunes ayant connu des parcours moins linéaires (interruption d'études) en sont donc exclus.

Pour l'enseignement supérieur, le CNED espère bien pouvoir facturer ses services au prix coûtant. C'est donc au moment où les IUFM sont loin de répondre à la demande et où il va falloir recruter massivement que les tarifs pour les préparations aux concours externes augmenteraient fortement, alors que l'on devrait être là au cœur du service public. Pour la formation continue, c'est celle des fonctionnaires et plus spécialement des enseignants (concours internes et spécifiques) qui retient l'attention du CNED. Il veut mettre fin aux « réductions » accordées en cas de financement institutionnel au moins partiel et aux inscriptions individuelles à tarif subventionné. C'est tout un pan des possibilités de titularisation et de promotion interne qui serait mis en cause.

V-7.2. Pour la promotion sociale, ce sont les personnes qui font une démarche de formation à titre individuel qui sont menacées par la disparition des tarifs subventionnés. Ces formations seront facturées au prix coûtant, charge à la personne de trouver éventuellement un financement, avec deux conséquences prévisibles, une diminution de l'offre de formation (suppression des formations non « rentables ») et un double désengagement de l'État de son rôle dans la promotion sociale (le financement public ira en partie aux entreprises privées de formation et bon nombre des bénéficiaires adultes actuels des tarifs subventionnés du CNED ne trouveront aucun financement pour des projets qui ne seront pas considérés comme socialement utiles). En dehors de sa mission de service public, réduite à la portion congrue, le CNED devient un organisme de formation comme un autre, soumis aux lois de la concurrence. À lui de proposer les meilleurs services au meilleur prix (au moins celui du marché), avec le « label » Éducation nationale, en incitant ses « clients » individuels à chercher ailleurs des aides financières et en négociant avec ses gros « clients » publics ou privés (ministères, collectivités territoriales, entreprises publiques ou privées...) des contrats spécifiques.

Cette nouvelle politique apparaît comme le fer de lance d'un démantèlement complet d'un acteur public essentiel de la « formation tout au long de la vie. Faute de moyens publics, les universités sont amenées à se placer sur le marché payant de la formation continue des adultes, en pratiquant des prix élevés. Cette

chasse aux clients est une perversion du service public.

V-7.3. Le projet de délocalisation du SCEREN (réseau CNDP et CDRP) à Poitiers fait courir au CNDP et aux CRDP le risque d'être gérés directement par les collectivités locales en tant que prestataires de services. Se profile la perspective d'une fusion CNED/CNDP, avec un CNED tourné vers le marché du e-learning, le CNDP devenant un outil de production numérique et audiovisuel chargé d'alimenter ce marché.

Le SNES s'oppose à la délocalisation du CNDP et demande que les activités du CNED et du CNDP soient orientées vers les missions de service public.

V-8. Le SNES appelle les personnels de l'Éducation nationale à la vigilance et à la mobilisation contre les différents processus de marchandisation de l'éducation. Pour promouvoir le service public d'éducation, pour défendre une conception de l'école fondée sur les valeurs de démocratie et d'égalité, le SNES a participé au Forum social mondial, au Forum mondial de l'éducation de Porto Alegre, ainsi qu'au Forum social européen de Florence. Le SNES et la FSU sont signataires des déclarations de Porto Alegre, du Forum mondial de l'éducation, ainsi que de la déclaration de l'assemblée issue du Forum social mondial.

Le SNES est actif dans les collectifs qui préparent le prochain Forum social européen de Saint-Denis et appelle les personnels de l'Éducation à y participer.

POUR	380
CONTRE	23
ABSTENTIONS	42
REFUS DE VOTE	1

Pour une école de la réussite pour tous dans le second degré

Depuis plus de trente ans, l'école doit répondre à un double défi : accueillir tous les élèves au collège, leur ouvrir des choix d'orientation dans un second cycle et permettre à tous de trouver les voies d'une véritable réussite scolaire et sociale. Depuis l'après-guerre, l'école s'est vu assigner une place centrale comme moteur de modernisation économique et moyen de promotion sociale. Avec la crise économique, le chômage, la précarité, la montée des violences urbaines, elle s'est trouvée une fois encore le lieu de tous les espoirs, de toutes les demandes et notamment l'accès au baccalauréat. Dans ce contexte, difficile et malgré l'insuffisance de moyens, les personnels ont su œuvrer pour sa démocratisation. Ils ont su porter l'exigence de démocratisation le plus souvent dans une lutte contre les orientations gouvernementales.

L'accroissement du nombre de bacheliers jusqu'en 1995, celui de fils d'ouvriers obtenant le baccalauréat (11 % en 1962, plus de 50 % aujourd'hui) n'empêche pas que l'école reste un lieu de tri social et détermine, par les diplômes qu'elle délivre, la place que l'individu occupera dans la société.

Les inégalités sociales, économiques, patrimoniales, territoriales, se sont renforcées dans les dix dernières années et l'école ne peut, seule, les résoudre. Cependant, elle doit, d'une part en tenir compte, tenter de mieux les appréhender, d'en réduire les effets et d'autre part jouer un rôle de levier de transformation sociale en essayant de prévenir, de corriger certaines inégalités. Ceci nécessite un budget correspondant à une politique ambitieuse.

La violence en milieu scolaire s'est développée et n'épargne désormais aucun établissement. Elle reflète la dégradation des relations sociales et la montée de la violence dans la société, mais aussi les frustrations liées à l'échec scolaire. Comment prévenir cette violence ? Quelles réponses apporter ? Comment éviter la constitution de graves lacunes, leur renforcement progressif ? Quels nouveaux outils devons-nous inventer dans l'école pour répondre aux besoins des élèves les plus en difficulté, dans le cadre d'objectifs définis au niveau national ? Comment relancer la mobilité sociale par l'école ? Comment rendre l'école plus juste, plus équitable ? Il faut actualiser la conception de l'égalité républicaine pour permettre la mise en œuvre d'une véritable égalité par des mesures compensatoires, qui soient réellement différenciatrices et adaptées aux difficultés de chacun. Quel bilan de la politique de discrimination positive ?

Les moyens permettent-ils d'établir et de maintenir l'équité entre tous les établissements ?

Il nous faut explorer toutes les voies pour construire un second degré qui profite à tous de manière équitable. Construire une véritable école de démocratisation suppose que l'on accepte de s'interroger sur ses missions et son fonctionnement actuels. Quel bilan tirons-nous, quelles analyses faisons-nous de la situation actuelle ?

Quels projets de transformation véritable des lycées et collèges doit-on proposer pour un réel progrès de la démocratisation scolaire et culturelle ?

I-UNE DYNAMIQUE INTERROMPUE

I-1. Depuis trente ans, des avancées importantes remises en cause aujourd'hui

L'ouverture du collège à toute une classe d'âge a permis une démocratisation des études pour des couches sociales qui n'y seraient pas parvenues, et a pu leur permettre d'accéder en plus grand nombre au lycée. Toutes les études montrent que les personnes ayant atteint le niveau IV ont plus de chances que ceux qui ne l'ont pas obtenu d'échapper au chômage et d'avoir la possibilité de se former tout au long de la vie.

Cependant, la massification, c'est-à-dire la forte croissance des taux de scolarisation par classe d'âge depuis vingt ans a été le révélateur de problèmes récurrents du système scolaire et contribue à en faire surgir de nouveaux. Mais ce constat ne remet pas en cause notre attachement à un collège pour tous. Le niveau moyen d'une génération augmente, c'est sans doute l'acquis majeur de ces vingt dernières années, même si beaucoup d'enseignants du second degré ont des classes de plus en plus hétérogènes. Aujourd'hui 43 % de la population âgée de plus de 30 ans a un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat contre moins de 10 % il y a trente ans. Le nombre de sorties sans formation a baissé considérablement, passant de 40 % en 1968 à 7 % en 1991 et stagne depuis. Les comparaisons internationales placent la France dans une moyenne honorable en matière de performances des élèves, et notamment pour les filles, en lecture et mathématiques.

Cette évolution positive est le résultat de la priorité accordée à l'éducation, à la suite de luttes, et au recrutement de personnels de haut niveau, même si l'investissement éducatif n'a pas toujours été à la hauteur des besoins, notamment en matière de recherche pédagogique, de formation des personnels, de création d'emplois statutaires, et d'horaires de cours. Celles-ci restent insuffisantes pour permettre une prise en charge efficace d'un nombre élevé d'élèves éloignés de la culture et des pratiques scolaires.

La massification de l'accès au niveau baccalauréat a pu aussi se réaliser par la création des différentes voies du lycée : technologique dans un premier temps puis professionnelle qui sont venues compléter la voie générale dont l'architecture par ailleurs a été transformée. Si cette diversification des voies a pu donner accès au baccalauréat à de nombreux jeunes qui en auraient été exclus il y a trente ans, il faut constater aujourd'hui que cela n'a pas dynamisé l'ascension sociale. Les filières restent marquées socialement. La composition sociale des Terminales générales, technologiques et professionnelles ne varie plus, l'équilibre entre les trois voies s'est stabilisé et ne permet plus l'accueil de nouveaux publics.

I-2. Cependant la dynamique s'est arrêtée

Les objectifs fixés par la loi d'orientation de 1989 ne sont pas atteints. Après avoir frôlé les 70 % en 2000, la proportion de jeunes accédant au niveau IV de formation perd un point en 2001. Les flux de diplômés du supérieur stagnent. L'accès au niveau V connaît un tassement.

La massification n'a pas signifié une réelle démocratisation. Elle ne touche pas les filières considérées comme les plus prestigieuses, notamment pour les filles. Profitant de leurs meilleurs acquis en français, les filles réalisent à l'école de meilleurs parcours scolaires que les garçons. Néanmoins, la mixité des filières n'est pas assurée.

Malgré des progrès sensibles ces dernières décennies, notre système éducatif n'a pas fait disparaître un noyau dur de l'échec scolaire. C'est ainsi que plus de 7 % de jeunes, issus majoritairement de milieux défavorisés (bas salaires, précarité), quittent l'école sans qualification (Seconde ou au cours de la dernière année de CAP ou de BEP). En Guadeloupe, 48 % d'une classe d'âge obtient le bac, contre 62 % en France métropolitaine.

Entre la Sixième et la Troisième, 9 % des élèves sortent du collège pour aller vers le LP ou l'apprentissage.

Ces jeunes ont rencontré des difficultés précoces au cours de leur scolarité en primaire et les évaluations en Sixième et Cinquième confirment ces lacunes en mathématiques et en français.

Selon l'étude PISA, ce sont 4,2 % des élèves, à 15 ans, qui ont de grandes difficultés en lecture. Certes la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE, mais lorsque l'on sait la place de la culture écrite dans nos sociétés, ce sont des milliers de jeunes qui se trouvent de facto exclus. À noter que les garçons sont sur-représentés dans les groupes les plus faibles et sous-représentés dans les hauts niveaux de compétences en lecture. Cependant des études récentes montrent que seulement 1 % des élèves de moins de 16 ans sont en rupture scolaire, véritable symptôme de désocialisation. L'absentéisme scolaire est néanmoins un phénomène préoccupant qui touche un nombre important d'élèves, pour des raisons multiples.

I-3. Ce résultat est le produit d'une histoire et de choix politiques qui ont gravement sous-estimé l'importance de l'investissement éducatif et négligé la prévention de l'échec scolaire dès l'école élémentaire.

Le primat de la logique du secondaire traditionnel a consisté à maintenir au collège une hiérarchie entre disciplines en marginalisant la culture technique, comme celles artistique et sportive.

Le « collège unique », initié par René Haby en 1975, a supprimé les heures en demi-classe, réduit les heures d'enseignement et progressivement fait disparaître toute norme en matière d'effectifs. Si l'éviction précoce des élèves faibles en fin de Cinquième est restée très forte jusque vers le milieu des années 80,

le collège s'est peu à peu unifié avec la disparition des CPPN et CPA, la fermeture des CAP en trois ans et la suppression brutale des Quatrièmes et Troisièmes technologiques, sans qu'aucune alternative pédagogique ait été recherchée. Rien n'a été entrepris pour éviter les échecs les plus graves, ni à l'entrée en Sixième, ni dans le premier degré. Au fil des réformes, les réductions horaires, les dotations insuffisantes et les classes trop chargées, presque jamais dédoublées, ont amplifié l'uniformité pédagogique, conduit à rendre de plus en plus difficile un véritable travail sur les apprentissages scolaires et empêché la mise en place de véritables dispositifs d'aide.

Alors que les parcours s'uniformisaient au sein du « collège unique », des stratégies de ségrégation interne se sont développées dans des classes de niveau plus ou moins déguisées, avec la coexistence de parcours d'excellence (classes européennes ou bilingues, CHAM...) et des quelques classes spécifiques qui subsistent pour élèves en difficulté (Quatrièmes AS, Troisièmes d'insertion...). En lycée, la lourdeur des effectifs, alliée aux diminutions horaires disciplinaires et à l'absence de travaux en groupe dans de nombreuses disciplines, a largement limité la démocratisation du second cycle.

Avec la dégradation de la situation économique et sociale et les ségrégations urbaines, la ghettoïsation des établissements à fort recrutement populaire s'est renforcée, aggravée par le recours au privé, le contournement de la carte scolaire et les stratégies résidentielles de certaines familles. Les études montrent que dans ces établissements ou classes privés de mixité sociale, le temps consacré aux apprentissages disciplinaires est moins intense, avec le développement d'activités périphériques aux apprentissages, la couverture des programmes est moins complète et la rotation des personnels plus forte qu'ailleurs.

Au niveau du système éducatif, le jeu social a consisté à réintroduire des hiérarchies soit entre classes à l'intérieur d'un même établissement, soit entre voie générale et voie technologique et entre séries par le jeu savant des spécialités.

Les inégalités sociales face aux diplômes restent aussi importantes.

II-CONSTRUIRE UN SECOND DEGRÉ PLUS JUSTE, PLUS ÉQUITABLE : UNE RÉUSSITE POUR TOUS

II-1. Objectifs

Le chômage, la précarité, l'exclusion sociale, les logements exigus sont des variables fortes qui pèsent lourdement sur les conditions d'apprentissage des élèves. Si l'école ne peut à elle seule résoudre tous les maux de la société, elle doit mettre tout en œuvre pour réduire les inégalités, et, pour ce faire, réinterroger les missions du collège et du lycée.

L'école a une triple fonction (voir congrès de Strasbourg, thème 1, point 1.14) :

- apporter des connaissances et aider les élèves à acquérir des compétences ;
- contribuer à leur formation citoyenne, favoriser la prise d'autonomie et de responsabilités ainsi que leur intégration sociale ;
- participer à la formation de futurs professionnels et à leur insertion.

Pour répondre aux deux premières missions, nous souhaitons :

- Que tous les élèves en collège accèdent à une culture commune de haut niveau qui s'appuie sur des savoirs formateurs enseignables dans des horaires nationaux suffisants. Sur ces savoirs se construisent des compétences multiples. Ils transmettent des valeurs intégrant notamment la tolérance.
- Que soit définie, appréhendée puis traitée la grande difficulté scolaire.
- Que soient offertes de bonnes conditions d'enseignement pour tous, permettant de réduire l'échec scolaire.

- Que toutes les pistes soient explorées et valorisées pour permettre la réussite de tous.

Comment s'attaquer résolument aux inégalités scolaires, comment favoriser l'accès de tous à une culture commune, tout en conservant une hétérogénéité dans les classes et les établissements ?

Comment réaliser la mixité sociale dans les établissements ?

Comment assurer la mixité des filières ?

Comment élever de façon durable et continue les niveaux de qualification ? Comment construire des compétences ?

Comment rendre les élèves citoyens ?

Il faut donner du sens aux apprentissages pour motiver les élèves.

II-2. Mieux comprendre les inégalités scolaires pour mieux les réduire

La relance de la démocratisation suppose de trouver toutes les pistes qui permettent de scolariser tous les jeunes jusqu'en Troisième en collège, puis d'assurer la réussite en classe de Seconde et de conserver pour tous les élèves de véritables choix le plus longtemps possible. Il faut que la nation accepte de considérer cela comme un investissement qui épargnera des coûts humains et sociaux plus importants. Les inégalités scolaires se forment dans et hors l'école et celle-ci ne parvient pas à les résorber, de nombreux dispositifs ont été expérimentés par des équipes. Depuis de nombreuses années, il faut être capable d'interroger les réussites, de constater les échecs et de les comprendre, d'analyser les facteurs de violence pour éviter de les reproduire et permettre ainsi une plus grande démocratisation du système scolaire.

La liberté pédagogique doit pouvoir s'exercer mais dans le cadre de programmes clairement définis, qui problématisent les connaissances et qui les mettent en perspective. Les pratiques pédagogiques nouvelles ainsi que les réformes doivent être préalablement théorisées, faire l'objet de recherches, de bilans, d'une mise en place progressive et contrôlée, le tout dans un cadre national et avec à la clef des moyens, des conditions adaptées et une solide formation des personnels, ce qui pourra ensuite leur permettre de mettre en place, en toute connaissance de cause, la pratique qu'ils jugent la plus adaptée à la situation et à la notion à transmettre. Quelle est l'importance des contenus enseignés et en quoi les pratiques ne sont-elles pas toujours démocratiques ? Peuvent-ils prévenir la violence scolaire et comment ?

Quels sont les facteurs de réussite ou de blocage pour permettre aux jeunes d'entrer dans la culture écrite ? Les TICE sont-ils facteurs de réussite ou d'insuccès ? Quel rôle peuvent jouer les parents d'élèves ?

II-2.1. Elèves en difficulté scolaire

Le repérage des élèves en difficulté scolaire est fait par plusieurs acteurs de la communauté éducative : enseignants, enseignants documentalistes, CPE, infirmière, CO-Psy, assistante sociale lorsque ces postes existent...

Sous ce vocable, désormais plus utilisé qu'élève en échec scolaire, se cachent de multiples situations qu'il serait bon d'explicitier, d'analyser réellement. Quelles sont ces difficultés ? Quels sont les contextes, les situations dans lesquels elles se construisent ? Sans ces analyses, l'interprétation reste focalisée sur les comportements, les attitudes individuelles, éventuellement les traits de caractère des élèves concernés par des difficultés d'apprentissage. Trop souvent, faute d'outils pour analyser les causes des problèmes liés à l'acte d'apprendre, on confond la cause et l'effet, d'où le sentiment d'impuissance pour remédier à des difficultés comprises parfois comme un manque de motivation, une résistance à l'entrée

dans l'effort, à aborder l'inconnu. Nous devons nous donner les moyens d'une analyse des obstacles cognitifs, sociaux et psychologiques à l'accès au savoir. Il faut mieux articuler les dimensions psychologiques et sociales dans l'explication de la difficulté scolaire ; se demander pourquoi des élèves qui arrivent à l'école avec des capacités de raisonnement et d'abstraction suffisantes pour réussir des apprentissages scolaires se trouvent en difficulté, voire en très grande difficulté. L'apport des CO-Psy peut permettre de comprendre ce qui se joue là pour les élèves. Il doit être développé et non supprimé. De ce point de vue, la situation spécifique de l'île de la Réunion qui comprend un nombre plus important de non-lecteurs à l'entrée en Sixième doit être prise en compte (classes d'accueil pour élèves étrangers non francophones, nécessité d'enseigner le FLE, classes à faibles effectifs).

L'école a un effet propre, le contexte d'étude construit des différences dont l'effet est plus marqué pour les plus faibles. Il nous faut sortir de la spirale qui consiste à adapter le niveau aux élèves plus faibles. De même, il faut se garder de fonder, sur le prétexte de « l'ennui » des élèves, des pratiques et des contenus qui viseraient à la réduction de nos exigences disciplinaires. En effet, la question de l'ennui est aujourd'hui un enjeu politique qui apparaît comme une pierre de plus dans la remise en cause des disciplines, présentées comme « l'héritage d'un passé révolu », et, par suite, de la monovalence. Pour sortir de ce sentiment d'impuissance des enseignants, il nous faut pouvoir capitaliser leur expertise et notamment celle des enseignants de ZEP, pour cerner les différents types de difficulté par exemple dans l'apprentissage de la langue. Il faut développer des va-et-vient entre analyse de terrain et recherche en éducation pour évaluer notamment l'effet des pratiques sur les apprentissages des élèves, essayer de construire des dispositifs qui nous permettent de comprendre la réussite des apprentissages comme d'assurer la prévention de l'échec et des décrochages scolaires. Pour cela, il faut mettre un terme à la mise en extinction programmée de la recherche pédagogique, en particulier au démantèlement de l'INRP et de la formation continue.

II-2.2. Violence en milieu scolaire

Les actes de violence ou d'incivilité, dont les élèves sont les premières victimes, affectent, à des degrés divers, tous les établissements du second degré. Si les signalements d'incidents graves concernent surtout des violences physiques, les insultes et menaces verbales se banalisent tandis que les incivilités (non comptabilisées par le logiciel SIGNA) se généralisent dans des conditions qui perturbent gravement les classes, et ce dès la Sixième. Face à un phénomène qu'il ne faut ni banaliser ni dramatiser de façon excessive (le milieu scolaire reste encore globalement moins atteint que la société par les violences graves), l'école doit faire prévaloir des solutions éducatives tout en faisant la clarté sur les sanctions à appliquer en cas de transgression des règles. Sauf dans les cas extrêmes, la sanction adaptée peut être appliquée dans le cadre des procédures disciplinaires existantes, qui mériteraient néanmoins d'être améliorées. Il n'est pas admissible que la représentation des personnels ait été réduite dans les conseils de discipline : il faut revenir à l'équilibre tripartite antérieur aux décrets de juillet 2000. On ne peut, par ailleurs, accepter que les décisions prises par un conseil de discipline soient invalidées par le recteur, sauf en cas de manquement avéré aux règles de droit. Le recours au conseil de discipline départemental doit rester exceptionnel et il faut veiller à ce que les deux personnels d'enseignement soient systématiquement choisis par les élus du personnel. Au-delà des réponses matérielles qui peuvent préserver des intrusions extérieures, il convient de privilégier les

réponses qui s'appuient sur une présence accrue de personnels éducatifs et de surveillance.

La violence ayant des causes multiples, qu'il faut identifier, il n'y a pas de réponses univoques et il est nécessaire d'allier mesures scolaires et mesures sociales. Il faut prévenir les violences sexistes et sexuelles. La violence sous toutes ses formes est favorisée par les stéréotypes concernant le rôle des sexes. Il est donc impératif de faire réfléchir les élèves sur les relations garçons/filles, l'égalité, les rapports de pouvoir et la violence.

Les plans successifs de prévention de la violence à l'école ont tous manqué d'ambition ; ils ont essentiellement développé les emplois précaires, privilégié la pacification au détriment des apprentissages, amplifié la rotation des personnels dans les établissements les plus sensibles. Aucun de ces plans n'a été accompagné d'une politique sociale et économique qui s'attaque aux exclusions sociales et aux ghettos. Si l'intervention de la police et de la justice s'avère dans certains cas nécessaire, elle ne saurait pour autant se substituer à l'indispensable travail éducatif des équipes pluriprofessionnelles que nous revendiquons. Dans le cadre de ces équipes, les CPE jouent un rôle primordial et permettent notamment que la parole prenne le pas sur la violence. Ce travail individualisé auprès des élèves ne peut être mis en œuvre et porter pleinement ses fruits que si chaque CPE n'a à suivre qu'un nombre raisonnable de jeunes. Le SNES s'oppose aux dérives sécuritaires. Nous dénonçons par ailleurs la mise en place de systèmes d'enfermement des mineurs délinquants dans des centres fermés qui ont prouvé dans le passé leur inefficacité et leur violence. Nous affirmons clairement que les politiques répressives, loin de résoudre les problèmes d'incivilité, ne peuvent que creuser le fossé entre adultes et jeunes dans les collèges et les lycées et accroître les tensions. Certes, il y a nécessité de protéger les personnels et les élèves, mais il est essentiel de rappeler que le saupoudrage des moyens a été la règle dans un contexte généralisé de régression du niveau d'encadrement. Le projet visant à substituer des assistants d'éducation aux actuels MI-SE et aides-éducateurs va dans ce sens. Loin de s'inscrire dans la logique sécuritaire de l'actuel gouvernement, le SNES continue de privilégier la prévention au travers de ses propositions, qui visent avant tout à réduire la fracture scolaire. Elles allient l'amélioration des conditions de travail des élèves, leur accueil dans des établissements plus humains (aucun collège ne devant dépasser 600 élèves), leur prise en charge par des personnels plus nombreux, stables, mieux formés, travaillant en équipe, et des contenus plus formateurs qui font sens pour les élèves. Telle qu'elle est conçue actuellement, l'éducation à la citoyenneté est vide de sens et peu efficace : elle doit être pensée en appui sur les contenus d'histoire et sur la pratique de l'argumentation. De telles mesures n'auront tout leur effet que si elles sont accompagnées par une politique ambitieuse de lutte contre le chômage, la précarité, l'exclusion sociale et les ségrégations urbaines.

II-2.3. Quels contenus enseigner ?

II-2.3.1. Des contenus disciplinaires formateurs et ambitieux

Les contenus enseignés ne sont pas neutres, ils peuvent contribuer à rendre l'enseignement moins inégalitaire. Comment mettre en place une pédagogie qui favorise la construction de savoirs et qui donne du sens aux apprentissages ? De nombreux savoirs ne sont pas enseignés à tous aujourd'hui au collège et au lycée (médecine, droit, économie...) et sont pourtant « formateurs ». La prise en compte de nouveaux savoirs peut se faire dans le cadre d'une réflexion sur l'évolution des disciplines scolaires, des programmes et des horaires. Cette réflexion ne saurait se passer de l'apport des enseignants eux-mêmes.

Dans cette perspective, il est nécessaire de penser l'information documentation comme une discipline appliquant les savoirs théoriques en des savoir-faire et dont le seul usage ne peut être considéré comme suffisant à son apprentissage. Les TPE ont révélé chez beaucoup d'élèves des lacunes en information documentation que l'on ne soupçonnait pas. Il faut donc admettre que les pratiques de recherche, ponctuelles, proposées aléatoirement au cours de la scolarité ne permettent pas d'assurer la formation dont les élèves ont besoin pour réussir. Quels que soient les dispositifs choisis (séquences dans une ou plusieurs disciplines), l'information documentation doit donc bénéficier d'un horaire spécifique et d'un curriculum de savoirs et savoir-faire identifiés afin que les professeurs documentalistes puissent mettre en œuvre des apprentissages cohérents et progressifs en collaboration avec les professeurs des autres disciplines. Il faut également s'interroger sur le rapport à certains contenus des filles et des garçons pour essayer de comprendre notamment le moindre engagement voire la résistance des garçons de milieux populaires, sans remettre en cause la mixité. Nous cherchons à définir quels savoirs constitués sont formateurs, émancipateurs et intéressants pour les élèves. La question du corps et de son langage, celle de la découverte de la sexualité sont trop peu abordées.

L'éducation à l'environnement permettrait une réelle formation des citoyens.

Il est nécessaire de renforcer, pour tous les élèves, l'enseignement scientifique à tous les niveaux du collège de manière à ce que soit créé, avec des groupes de TP, le cadre nécessaire au développement des manipulations et de l'expérimentation au moment où le manque de scientifiques devient patent.

Tous les élèves doivent être confrontés à des savoirs ambitieux et structurants dans le cadre de pratiques diversifiées et de programmes et contenus nationaux. Les savoirs enseignés doivent participer à développer l'esprit critique, à construire une citoyenneté sociale et politique, à développer le sens de l'observation et le goût de l'expérimentation, à permettre les expressions corporelles et artistiques, à inventer, à créer, à favoriser la transmission d'un patrimoine culturel. Ils doivent être ouverts à d'autres cultures, permettre de comprendre les enjeux politiques, économiques, sociaux, les défis auxquels ont été et sont confrontés les hommes et les sociétés, hier et aujourd'hui.

On constate que les élèves manquent de repères. La culture fédératrice de la « Vieille Europe » et du pourtour méditerranéen qu'apporte l'étude des langues anciennes, est le lien commun qui peut contribuer à redonner ces repères culturels qui participent à la cohésion sociale.

L'accès aux textes des auteurs grecs et latins ouvre à la réflexion et à la critique, pratiques fondamentales pour devenir « un citoyen du monde ».

Perdre l'enseignement du latin et du grec, c'est perdre une partie du combat pour la démocratisation de l'enseignement.

C'est non seulement perdre ses humanités mais aussi perdre son humanité.

Cependant un savoir n'est pas vivant en soi. Le sens de telle connaissance n'est pas construit *a priori*, il n'est pas donné une fois pour toutes. La façon de l'enseigner aide à le percevoir. Il faut aider l'élève à se dégager de la tâche à accomplir pour lui permettre de conceptualiser, de transférer les savoirs acquis. Il faut favoriser des échanges plus importants entre disciplines, dont l'information documentation, un véritable travail en codisciplinarité qui permettent ensuite aux élèves d'établir des ponts, des liens entre les savoirs acquis dans des disciplines diffé-

rentes et donc de renforcer la cohérence pédagogique des contenus. Il faut favoriser des échanges plus importants entre disciplines.

En collège, nous réaffirmons la nécessité de définir les mêmes objectifs de contenus et d'exigences élevées pour tous les élèves.

Une diversification des contenus ne peut s'envisager que sous forme de compléments ou de prolongements dans le cadre de programmes nationaux et sans amputer les horaires disciplinaires.

Ne faudrait-il pas, par ailleurs, intégrer davantage dans les programmes des disciplines existant en collège, certains savoirs et certaines compétences : éducation à l'image, à l'environnement ?

II-2.4. Quelles pratiques pour faire réussir ?

II-2.4.1. Des pratiques plus ou moins démocratisantes

La diversité des élèves et de leurs attentes, les difficultés pour les faire entrer dans l'activité scolaire et intellectuelle, posent de réels problèmes pédagogiques aux enseignants. Ceux-ci gardent des exigences élevées pour tous les élèves. Ils diversifient leurs pratiques, en inventant au quotidien, en tâtonnant, sans que les cadres et les moyens d'une vraie réflexion collective leur soient donnés, sans que l'institution s'intéresse à cet aspect essentiel du métier d'enseignant. D'où les tensions que vit chaque professeur dans son travail quotidien et la difficulté qu'il a à faire face à la multiplicité des choix nécessaires pour construire des séquences pédagogiques conservant les mêmes objectifs exigeants de formation pour tous les élèves. Aider les élèves à construire pas à pas leur autonomie suppose d'avoir des outils pour penser le moyen de résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

II-2.4.2. Des pratiques interdisciplinaires, pluridisciplinaires

Les enseignants n'ont pas attendu la mise en place des TPE ou des IDD pour mettre en œuvre des pratiques interdisciplinaires ou pluridisciplinaires. De nombreux collègues construisent des projets qui mettent en cohérence les contenus disciplinaires enseignés. Ces projets, qu'ils s'agissent de PEC, de PAC ou de simples projets de classe, permettent de confronter les connaissances acquises dans d'autres cadres à celles patiemment construites en classe. Ces projets ne suppléent pas aux apprentissages disciplinaires mais les enrichissent. Notre bilan des IDD montre que ces pratiques ne sont pas de nature à remotiver les élèves en difficulté. Leur mise en place actuelle, à partir des horaires planchers, se fait au détriment des horaires et des enseignements disciplinaires auxquels sont refusés le travail en petits groupes, des travaux pratiques.

Le travail interdisciplinaire ou pluridisciplinaire a un intérêt réel, mais nécessite une autre approche que celle des IDD et des TPE.

Pour développer le travail interdisciplinaire, il faut assurer les apprentissages disciplinaires et documentaires dans le cadre d'horaires suffisants. Pour mettre réellement en place des pratiques interdisciplinaires formatrices, il faudrait commencer par prévoir, à l'intérieur même des programmes des différentes disciplines, des objets d'études communs, des notions, des problématiques ou thématiques communes, des concepts que l'on pourrait aborder dans chaque discipline et qui pourraient également donner lieu à des travaux interdisciplinaires. Il faudrait également prévoir des moyens adaptés aux ambitions affichées.

II-2.4.3. Des pratiques diversifiées

On doit pouvoir diversifier les situations d'apprentissage, les procédés, allier ces situations à des dispositifs d'aide et de soutien. Actuellement, certaines pratiques ne permettent de mettre les élèves réellement en activité intellectuelle que s'ils travaillent en groupes réduits de 12 à 15 élèves (expérimentation, création, pratique d'une langue vivante, etc.). Les dotations par classe doivent prendre en compte

la réalité de ces pratiques et permettre un travail systématique en groupes. Elles doivent être nettement supérieures à l'horaire élève. Le travail en groupe ne doit pas marginaliser et regrouper les élèves en difficulté. Il faut exiger des groupes-classes à effectifs moins importants car le groupe-classe, en plus de sa fonction de socialisation, pourra les aider à renforcer leurs repères d'élèves et à trouver leur place dans la continuité des apprentissages.

Nombreuses sont les pratiques qui font appel au CDI, à l'apprentissage de la recherche documentaire, à l'accession progressive à l'autonomie. Elles nécessitent la création de nombreux postes de professeur documentaliste (un pour douze classes et au minimum deux par établissement) et des CDI bien équipés.

II-2.5. Travailler le rapport à l'écrit

L'accès à la culture écrite contribue à l'accès à la pensée abstraite, pensée requise pour une bonne compréhension du monde et indispensable pour la poursuite d'études approfondies. C'est un enjeu de la réussite sociale. C'est un passage obligé pour une intégration sociale et donc un objectif incontournable de l'école.

Comment s'approprier l'écrit, les logiques qu'il rend possible ? Quel est le rôle des outils de langue dans cette maîtrise ? Quel lien précis entre la maladresse en langue de beaucoup d'élèves et leur ignorance du métalangage, voire des formes usuelles ? Faut-il alors revenir à une étude plus systématique de ce langage et/ou de ces formes et cela dès les premiers apprentissages ? En remontant plus en amont, les difficultés à écrire n'ont-elles pas une origine, difficile à décoder, dans des apprentissages incomplets de la lecture ?

Comment l'accès à la parole donne-t-il l'accès à l'écrit ? à la pensée raisonnable ? À quelles conditions ? Comment tenir compte de la diversité des pratiques langagières des jeunes sans oublier qu'ils sont tous éduquables ? Il y a nécessité de faire considérer le langage comme objet pour qu'il puisse être utilisé comme outil. C'est le cœur de l'apprentissage. Ce point concerne aussi l'usage du français dans les autres disciplines. La langue doit s'apprendre partout, et, bien sûr, selon les spécificités des disciplines. Coordonner les exigences ne peut être que profitable à tous les apprentissages.

Il faut renforcer l'apprentissage de la langue écrite en multipliant et diversifiant les exercices et les pratiques (dédoublément) tout en dégageant des horaires suffisants notamment en français en collège. Il peut être utile de ménager du temps dans les services pour une observation, des échanges et la mise en place de travaux spécifiques entre les enseignants de français et ceux d'autres disciplines.

Constatons que les difficultés dans la maîtrise de langue écrite sont souvent le reflet d'une difficulté plus globale de communication et que travailler sur l'oral ne peut qu'être bénéfique à l'écrit. Les difficultés matérielles et psychologiques pour obtenir une bonne maîtrise orale sont considérables mais c'est un objectif très important.

Le système scolaire en est conscient mais se donne-t-il les moyens de répondre au problème ? Quelles activités mettre en œuvre ? Le recours aux TICE, s'il peut être intéressant, n'est en aucun cas une solution miracle aux difficultés de maîtrise de la langue. La réflexion doit aussi se poursuivre sur la nature des exercices proposés aux élèves et sur les modalités de nos évaluations et de nos corrections. Une partie de la considérable énergie que les enseignants dépensent à « remédier » et à « corriger » mériterait peut-être d'être plutôt investie dans des apprentissages plus systématiques et des conseils portant d'abord sur l'élaboration des travaux demandés. Cette aide a davantage de chance de porter ses fruits si elle est mise en place très tôt dans le cursus scolaire.

II-2.6. Développer une aide personnalisée

Mise en place en Seconde à raison de 2 heures hebdomadaires par division, l'aide individualisée (AI) devait permettre au système éducatif d'être « son propre recours » aux difficultés des élèves. Elle a été présentée par le ministre de l'époque, aux parents et aux élèves, comme un équivalent des cours particuliers auxquels certaines catégories de parents plus favorisés font appel assez fréquemment dans certaines disciplines. Curieusement, elle a été introduite au niveau de la seule classe de Seconde sans qu'aucune mesure sérieuse ait été envisagée en amont, dès la Sixième.

Pour la majorité des enseignants qui interviennent durant ces heures, l'aide individualisée est perçue de façon assez contradictoire :

- Elle est reconnue comme relativement efficace pour résoudre des difficultés ponctuelles d'élèves volontaires et qui ne sont pas en situation profonde d'échec scolaire. Elle semble améliorer la relation des élèves à la discipline et la relation élève-enseignant. Ce dernier peut en effet souvent mieux appréhender la nature des difficultés et mettre en place une relation moins « anonyme » et plus sereine avec certains élèves en difficulté.

Elle ne paraît pas adaptée aux élèves en grande difficulté, qui parfois ressentent alors un sentiment de frustration devant le manque de progrès, sentiment qui peut aller jusqu'à une certaine agressivité face au système scolaire dont ils peuvent se sentir toujours plus exclus. La gestion de cette contradiction a conduit à des différences importantes dans l'organisation matérielle et pédagogique de ces heures : choix des élèves, contenus, pratiques pédagogiques... Dans certains cas, elle a servi à des remises à niveau ponctuelles, à du soutien pour des élèves en difficulté passagère, à des ateliers d'écriture, à des travaux en petits groupes... Le sentiment d'une efficacité limitée provient, aussi pour de nombreux enseignants pourtant fortement investis dans le dispositif, des conditions de travail dans le reste de l'emploi du temps : une heure par semaine au maximum semble bien dérisoire pour traiter les problèmes d'élèves en grande difficulté, ou simplement dans une situation ponctuelle difficile, alors que durant toute la semaine ils sont perdus dans des groupes de plus de 30 élèves.

Les mesures Royal du collège des années 2000 ont montré leurs limites. La prévention de l'échec scolaire ne pouvait en effet se satisfaire d'un empiement hétéroclite de mesures disparates difficiles à mettre en place, qui n'interrogent pas de surcroît l'ensemble des pratiques pendant la totalité du temps d'enseignement.

De ce point de vue, la nouvelle grille horaire en Sixième ouvre des possibilités nouvelles en incluant dans la dotation de chaque division des moyens destinés à mettre en place des dispositifs d'aide aux élèves, inscrits dans le service des enseignants. Les 2 heures dont il est question restent insuffisantes, mais permettent d'intervenir sur des petits groupes d'élèves. La mise en place d'un dispositif d'aide passe par une formation des personnels à l'aide individualisée pour des élèves, en grande difficulté, englobant aussi bien les possibilités de diagnostic des difficultés que les pratiques à mettre en œuvre pour les traiter.

II-2.7. Quelle orientation ?

Comment la construire ?

Comment combattre le désintérêt des élèves pour certaines filières professionnelles ou certains enseignements de détermination ? Comment améliorer les procédures d'orientation et notamment le fonctionnement des conseils de classe pour prendre en compte les choix des élèves tout en tenant compte du niveau d'exigence indispensable pour aborder les formations ?

Certaines filières professionnelles ou technologiques sont délaissées par les élèves alors qu'elles sont porteuses d'emploi dans le secteur industriel, par exemple. L'image qu'en ont les élèves est souvent dégradée, car le chômage, la précarité et les salaires insuffisants, les portent sur d'autres choix. Ceci montre à l'évidence que l'élaboration des projets d'orientation n'est pas une simple question d'information.

Il faut améliorer le processus d'affectation pour tenir compte des aspirations des élèves et des débouchés réels sans pour autant coller étroitement à l'environnement économique local.

Enfin, bien que le discours officiel réduise sans cesse la question des choix d'orientation à l'information, les conseillers d'orientation-psychologues savent combien l'élaboration des projets est en lien étroit avec le développement de la personne et la construction de l'identité.

L'orientation comme processus singulier a à voir avec les apprentissages et les pratiques scolaires. Il s'agit d'une action éducative centrée sur le rapport des élèves au savoir : qui mieux que le professeur va faciliter l'activité de l'élève, lui faire mesurer la distance à la performance attendue et le chemin pour la réduire ? Il s'agit aussi de postures scolaires, d'histoires naturelles et familiales, de parcours à anticiper : c'est l'objet de travail du CO-Psy.

La place des CO-Psy est donc à l'intérieur du système éducatif pour travailler auprès des élèves, en lien avec l'équipe éducative.

C'est pourquoi la question de l'élargissement de l'orientation des filles est si complexe à l'adolescence et nécessite un travail approfondi que peuvent mener les CO-Psy sur les représentations des rôles sexués et sociaux.

Aujourd'hui, la focalisation sur l'insertion et l'adaptation à l'emploi gomme complètement la nature de ces processus et conduisent à confier essentiellement aux enseignants ou à des non-psychologues cette préparation des choix.

Le transfert aux Régions dans une nouvelle étape de décentralisation conduirait à centrer cette préparation des choix sur les demandes des économies locales et du patronat, ce à quoi nous nous opposons. L'intervention spécifique des CO-Psy ne doit plus être marginale dans cette démarche éducative mais plus systématique dans le cadre des équipes de suivi. Cela nécessite des créations de postes importantes, notre revendication étant : un CO-Psy pour 600 élèves et, pour chaque CO-Psy, une responsabilité dans un seul établissement.

Il est indispensable que les professeurs principaux des classes d'orientation et les CO-Psy puissent se concerter dans le cadre de leurs emplois du temps et co-intervenir avec leurs compétences respectives et complémentaires auprès des élèves, par exemple dans le cadre de l'heure de vie de classe.

En tout état de cause la décentralisation des CIO et des personnels ne répondra pas à ces exigences. La place des CIO est à l'Éducation nationale. C'est un service public (de proximité) indispensable pour garantir à tous, et notamment aux élèves les plus défavorisés, l'accompagnement dont ils ont besoin. Le passage des DRONISEP aux Régions mettrait gravement en cause l'indépendance et le pluralisme des informations dispensées dont le service public est le garant.

II-2.8. Quel travail en équipe ?

Le travail en complémentarité des personnels d'un établissement est désormais reconnu comme indispensable pour aider les élèves à se recentrer sur leurs apprentissages et à les mettre en situation de réussite. Le travail en équipe suppose une réflexion approfondie au-delà des initiatives institutionnelles. Le SNES demande la mise en place d'équipes de suivi pluriprofessionnelles et pluricatégories assurant un vrai suivi des élèves. Cela nécessite que les

établissements soient mieux dotés en CO-Psy, CPE, personnels de santé et sociaux. Ces équipes doivent être à même de faire le lien avec d'autres personnels spécialisés (éducateurs, orthophonistes, psychologues...) de dialoguer avec les familles et tous les services qui interviennent dans le suivi des jeunes. Elles devraient permettre, à partir des besoins et des difficultés repérés, de faire des propositions concrètes sur le plan social ou psychologique, des apprentissages, de la santé.

La demande d'un CPE pour 250 élèves est pleinement justifiée. Tous les établissements doivent bénéficier d'au moins un CPE. La présence d'un référent adulte identifié par les élèves, l'équipe pédagogique et les parents fait vraiment du CPE un personnel d'éducation à part entière.

Le SNES demande une autre prise en compte de l'évolution des publics scolaires, de leurs difficultés, sur la base d'une étude croisée faite par l'équipe pluriprofessionnelle (au-delà des situations d'urgence) où se pose la définition de la professionnalité de chacun.

Le travail interdisciplinaire

Travailler à donner plus de sens à des contenus cloisonnés peut passer par un travail en équipe. Il ne saurait être question de laisser aux seuls élèves le soin de faire les liens entre les savoirs dispensés par les différentes disciplines. Les regards croisés de disciplines différentes sur un même objet d'enseignement, par leur approche des contenus et par les méthodes qu'elles utilisent, peuvent être à la fois source d'enrichissement de l'équipe pédagogique et d'analyse des difficultés que peuvent rencontrer les élèves.

Ceci suppose de véritables espaces d'échanges, inscrits dans les emplois du temps, une information sur les programmes des autres disciplines et un travail effectif avec les professeurs documentalistes.

II-2.9. Former le citoyen à travers

des savoirs et des pratiques

La formation du citoyen doit se développer dans un double mouvement :

- Dans le cadre de la vie de l'établissement en considérant l'élève comme un acteur ayant des droits et des devoirs et en développant des pratiques qui lui permettent de prendre des responsabilités et de s'engager.
- Dans les programmes en introduisant des contenus qui ouvrent les élèves aux enjeux économiques, sociaux, culturels et politiques, et leur permettent de développer leur esprit critique.

L'exemple des CVL (conseils de la vie lycéenne) montre qu'ils sont souvent boudés par les élèves du fait de la lourdeur des pratiques électives, du peu d'efficacité de ces instances et du manque de pertinence du pseudo-dialogue instauré.

L'éducation à la citoyenneté nécessite un travail de longue haleine, au quotidien, de la part de tous les membres de la communauté scolaire.

Il serait nécessaire de lancer une réflexion sur les véritables besoins de formation civique.

Quelles bases civiques la société juge-t-elle indispensables pour sa jeunesse ? Ce qui pose la question du projet d'avenir que porte la société. Il est évident que les réponses sont politiques et nécessitent un débat public. Comment construire des compétences non pas d'électeur déléguant son pouvoir, mais exerçant le pouvoir ? Le rapport au politique ne saurait se réduire à un apprentissage technique sur le vote assorti d'un discours moralisateur sur la nécessité de voter.

Quelles autres compétences sont nécessaires pour la formation des citoyens ?

En lycée, l'éducation civique ne peut faire l'objet d'une matière d'enseignement spécifique. Le développement de l'esprit critique et des autres compétences concourant à la formation du citoyen doit se faire à partir de savoirs disciplinaires. À ce titre nous

demandons la suppression de l'ECJS et la restitution des horaires amputés aux disciplines concernées.

II-2.10. Le temps de travail de l'élève dans et hors la classe

Le temps scolaire est déterminé par les objectifs que le politique assigne à l'école. Plus on lui demande de remplir de missions dans un temps limité, plus on perturbe la gestion de ce temps. La question du temps de l'élève est souvent posée de façon trop restrictive : elle ne recouvre pas seulement celle des rythmes scolaires, ne se réduit pas au temps de présence de l'élève dans l'établissement scolaire ni à son temps de travail en cours.

Les transformations dans les modes de vie et les organisations familiales, l'augmentation importante des sollicitations extérieures, les éventuels temps de transport sont autant de pressions sur l'organisation du temps scolaire.

La question du temps de travail personnel est au cœur de la réflexion sur le système éducatif et renvoie à la volonté de démocratisation. D'ailleurs, certains établissements, devant le peu, voire l'absence de travail fourni à la maison, ont inventé des dispositifs permettant aux élèves de rentrer chez eux « sans cartable ». Il faut faire un bilan de ces expériences.

Pour quelles raisons le travail à la maison peut-il être source d'inégalités ?

- Les raisons matérielles : tous les élèves ne sont pas à égalité pour travailler chez eux en termes de conditions matérielles (manque de place, de documentation...).
 - Les raisons sociales : le rapport de la famille à l'école n'est pas le même pour tous. Ce type même de travail qu'est le travail scolaire, n'est pas familier de la même façon à tous les parents, ceux qui ont suivi des études et ceux pour qui le collège et le lycée sont des mondes inconnus ou mal connus.
 - Les raisons économiques : dès 16 ans certains élèves sont contraints d'exercer une activité salariée difficilement compatible avec la poursuite d'études.
 - Les raisons pédagogiques : l'accompagnement de ce travail scolaire et le rapport aux savoirs ne sont pas les mêmes suivant les milieux familiaux.
- Tout cela est connu depuis longtemps, et pour autant les enseignants donnent du travail à la maison, les parents souvent en demandant. Pourquoi ?

- On n'apprend pas sans une implication personnelle, sans un minimum de travail personnel, de retour sur ce que l'on a vu, entendu, compris. Ceci ne va pas de soi pour tous les élèves. Cette question rencontre la dynamique du développement psychologique des adolescents et de leur rapport au savoir.
- Toutes les disciplines, à des degrés divers et sous formes diverses, exigent un travail d'entraînement, de répétition parfois, de recherche personnelle, d'imprégnation.
- Le travail à la maison peut aussi être un lien entre l'école et la famille. C'est à l'occasion de ce travail que l'élève peut éviter la séparation entre les deux mondes.

Les emplois du temps des élèves doivent comprendre des heures d'études surveillées ce qui suppose des étudiants surveillants formés et en nombre suffisant. Il faut que nous poursuivions notre réflexion sur le travail individuel de l'élève, dans toutes ses composantes, et sur l'identification plus claire des différentes activités de l'élève, des différentes phases d'apprentissage. Les CO-Psy en tant que psychologues de l'éducation doivent avoir un rôle renforcé dans ce domaine.

Le service public doit avoir le moyen de réduire ces inégalités en mettant à disposition des élèves un cadre dans lequel ils pourront obtenir aide matérielle et soutien pédagogique par des personnels quali-

fiés. C'est un enjeu de la démocratisation. Le collège doit rester le lieu privilégié de l'accès aux savoirs notamment pour les élèves des milieux défavorisés.

II-2.11. Quelles évaluations :

dans la classe, nationales/internationales ?

Faire progresser l'élève, le système

Les évaluations rythment les temps scolaires, à la fois les moments de l'apprentissage et ceux des certifications.

Les études montrent l'importance des évaluations formatives dans les progrès que peuvent réaliser les élèves. Cependant, les études internationales montrent la difficulté pour les élèves français d'accepter l'erreur, dont le statut est mal reconnu par notre système éducatif comme condition de l'acte d'apprendre. Derrière le refus de rendre un devoir écrit, il y a parfois la peur d'un jugement négatif sur la personne. Il faut rendre au jugement sur le travail scolaire sa réelle dimension de formation et non de sanction sur la personne. Une évaluation n'est pas un jugement de valeur et l'ensemble des évaluations, négatives ou positives, durant les apprentissages, doivent conduire à une certification positive.

Les évaluations nationales :

des évaluations diagnostics

On assiste depuis cette rentrée à un renforcement des évaluations diagnostics nationales au collège alors, que dans le même temps, l'évaluation à l'entrée de Seconde, devenue facultative, a pratiquement disparu.

Il peut certes être utile d'évaluer, dans un cadre national, les acquis des élèves au début d'un cycle. Les évaluations diagnostics nationales sont diversement appréhendées par les collègues et ce en fonction des disciplines. Le problème de la pertinence des items est souvent mis en avant. Par ailleurs si les évaluations doivent être maintenues en Sixième, il faut un retour pour les enseignants de la classe afin qu'ils puissent les utiliser comme outil comparatif et apprécier ainsi les difficultés des élèves. Il faut engager une réflexion collective sur les objectifs, la nature et la modalité des évaluations nationales. Celles-ci doivent impliquer les enseignants des différentes disciplines. Des moyens doivent être attribués pour une formation, la correction, le bilan et pour la remédiation.

L'évaluation en Cinquième doit être supprimée. Il faut repenser le brevet dans le cadre des objectifs de culture commune et des exigences que nous assignons au collège pour tous.

La réforme du lycée et celle, en cours, du collège ont introduit des enseignements et des activités dont l'évaluation est difficile dans le cadre actuel.

Comment évaluer une production interdisciplinaire ? un travail collectif ? Que pourraient apporter ces évaluations, au niveau du brevet comme à celui du baccalauréat ? Que transforment-elles dans la certification ?

Nous refusons le contrôle continu et local au baccalauréat. Malgré notre opposition, sa part continue de croître et de transformer le baccalauréat. Le risque de pressions locales et de manque d'objectivité est trop grand. Une évaluation des TPE et des capacités expérimentales réalisée par des membres de jurys indépendants est possible.

Le B2i pose de nouveaux problèmes en matière d'évaluation. À la fois sur sa nécessité, sur quels enseignants doivent les valider, sur ce qu'il valide. Ces compétences largement travaillées et évaluées en technologie collège ne nécessitent pas une évaluation supplémentaire.

La mise en place et le développement de la VAE (validation des acquis de l'expérience) auront des incidences sur la certification dans la formation initiale. Elle ne doit pas entrer en concurrence avec la certification de la formation initiale.

Évaluer l'efficacité du service public d'éducation comme des autres services publics est évidemment

une nécessité en rapport avec les objectifs de démocratisation que nous nous fixons. Mais la volonté de ce gouvernement, comme du précédent, de multiplier les évaluations (par ailleurs critiquables dans leur forme) cache mal la volonté d'en arriver à une mesure de la rentabilité du système éducatif, dans une logique de réduction des dépenses publiques. Des évaluations doivent être menées, notamment sur les différents dispositifs mis en œuvre ces dernières années, mais sur la base de projets de recherche scientifiques, associant les personnels du second degré, en toute indépendance des logiques gestionnaires et technocratiques.

Les évaluations internationales

Que peuvent nous apporter les évaluations internationales, comment mieux les comprendre pour mieux les utiliser et en saisir également les limites ? Que nous apprennent-elles sur les différences d'apprentissage des filles et des garçons ? Des jeunes de milieux défavorisés ? Sur les écarts au sein d'un même pays ? Certaines lectures ou interprétations d'évaluations internationales tentent de dévaloriser l'enseignement public. Ainsi, il faut construire des indicateurs pertinents de la qualité de l'éducation en réponse aux indicateurs de l'OCDE et de l'UE dans le cadre du CSEE en intégrant les horaires, les conditions d'enseignement et les procédures d'orientation.

II-2.12. Rôle des TICE

Le développement important de l'accès aux TICE dans les établissements s'est opéré de façon inégale. Certaines Régions ou certains départements ont équipé de façon rapide et massive les lycées et les collèges, dotant parfois les élèves de certains départements d'un cartable électronique. La décentralisation risque d'aggraver l'inégalité d'accès aux TICE. L'Etat doit réduire la fracture numérique et garantir l'accès aux TICE dans tous les établissements, mais aussi assurer la formation des personnels. L'introduction de nouveaux dispositifs IDD, TPE, ECJS a favorisé le recours massif à Internet. L'introduction du B2i et bientôt du C2i, laisserait à penser que la France est en pointe dans l'utilisation des TICE. Or, si l'équipement s'est diffusé, son utilisation se trouve bloquée, d'une part par l'insuffisance des personnels de maintenance et d'autre part par la disparition programmée de personnels formés et compétents pour aider au niveau pédagogique, dans les établissements, les élèves mais aussi les enseignants.

L'utilisation des TICE suppose une véritable formation à l'informatique (concepts, représentations opérationnelles) par ailleurs élément de la culture générale technique du XXI^e siècle. Elle est une composante essentielle dans la formation à la recherche documentaire, véritable condition d'un travail autonome. Il faut que des appareils existent en nombre suffisant dans chaque établissement, que des personnels soient recrutés sur des nouvelles missions d'aide et de maintenance, que les enseignants aient régulièrement une formation et une mise à jour des connaissances, que les logiciels pédagogiques scientifiquement valables et produits par le service public soient disponibles. (*Voir congrès de Strasbourg.*)

L'enseignement de l'informatique, discipline à part entière, est nécessaire au niveau du lycée. Cet enseignement ne doit pas être confondu avec la formation à l'utilisation des TICE. Il est nécessaire par la place de l'informatique dans l'ensemble de la société et son fonctionnement, et doit contribuer à préparer aux enseignements supérieurs.

II-2.13. Le rôle des parents

Entre équipes éducatives et familles, les relations sont complexes, parfois difficiles. Le CPE est souvent le premier interlocuteur des familles. Il intervient dans la gestion des absences et il entre en contact avec les parents en cas de problème de comportement dans et hors la classe. Cependant il faut élargir le dialogue entre l'ensemble

de la communauté éducative et les familles pour construire la réussite des élèves.

Les parcours, les programmes, les pratiques, les procédures d'orientation doivent être plus clairs et plus lisibles pour que les parents se sentent moins démunis face au travail scolaire et qu'ils puissent s'engager réellement dans le partage des responsabilités. Il faut :

- Aménager de vrais lieux pour recevoir les parents dans les établissements.
- Mieux faire connaître le fonctionnement des conseils de classe, du CA en proposant des séances de formation spécifique y compris sur les textes officiels, comme le font certains établissements.
- Proposer un vrai travail sur le règlement intérieur, mieux expliciter les attentes de l'institution dès le début de l'année.
- Trouver un équilibre dans le partage des tâches. Si les parents ont la responsabilité d'assumer leur rôle de suivi du travail scolaire, il appartient aux professionnels d'aider les élèves.

Des dispositifs doivent être mis en place dans tous les établissements pour faciliter les échanges entre les personnels et les parents.

Il faut faire un bilan de l'intervention de personnes relais mise en place dans certains établissements pour faire le lien entre les familles et l'école.

II-2.14. Garantir l'égalité filles-garçons et la mixité à l'école

Les filles sont devenues majoritaires à tous les niveaux de la scolarité, et récemment au niveau du troisième cycle universitaire. Mais on sait que si les filles réussissent globalement mieux que les garçons leurs études, on sait aussi qu'elles n'en tirent pas les mêmes avantages économiques et sociaux, notamment en matière d'emploi.

Au niveau de l'orientation, des différences importantes persistent entre filles et garçons dans le choix des filières et des disciplines malgré de légères modifications au fil des ans, dans les filières sélectives. Une meilleure formation pédagogique des enseignants et des personnels sur les rapports sociaux de sexe est indispensable tout au long de la carrière, que ce soit sur les pratiques en classe, à l'école, ou l'orientation.

Le SNES rappelle son attachement à la mixité et à l'impératif de réduction des inégalités entre les filles et les garçons à l'école.

Le SNES condamne fortement l'expérimentation de non-mixité lancée par le ministère dans les académies de Rouen et de Caen.

II-3. Comment parvenir à un second degré pour tous
Au-delà des principes de justice, d'égalité et d'équité réaffirmés, des bilans du système et de son fonctionnement, de la façon dont certaines inégalités se construisent au sein même du système éducatif, nous proposons des voies de réussite pour tous. Il convient de lutter contre l'inégalité (sociale, culturelle et géographique) entre les établissements qui résulte de la ghettoïsation urbaine mais aussi de l'isolement en milieu rural.

Ces voies passent par une diversification des parcours, des pratiques, voire des structures en veillant à ce que les élèves, grâce à des classes passerelles, ne soient pas enfermés dans une orientation, mais l'objectif reste pour le collège l'acquisition d'une culture commune exigeante et pour le lycée une formation de haut niveau reconnue et certifiée nationalement. Cette diversification est inexistante à l'étranger, conduisant nombre d'élèves à un échec programmé.

II-3.1. Le collège

II-3.1.1. L'analyse de la réforme Lang

Les orientations de Jack Lang, présentées en avril 2001 au terme d'une polémique avec Jean-Luc Mélen-

chon, ont permis d'échapper au rétablissement d'une orientation précoce en fin de Cinquième, mais sous-estiment gravement l'importance de l'échec scolaire et obéissent toujours à la même logique de redéploiements horaires. Le principe du collège pour tous est maintenu, mais de façon moins uniforme avec 2 heures d'itinéraires de découverte au cycle central et 4 heures d'enseignements choisis en Troisième. En Sixième, la globalisation des moyens a mis fin à l'empilement des dispositifs Bayrou/Royal et intègre pour la première fois l'aide aux élèves dans le service des enseignants. La nouvelle grille horaire présente des avancées significatives (horaires élèves nationaux, horaire global renforcé, amorce de groupes en SVT et technologie) mais la suppression de la sixième heure prof en français reste inacceptable. L'augmentation progressive d'une demi-heure de la dotation des classes de la Cinquième à la Troisième constitue plus un effet d'affichage qu'une amélioration réelle, en l'absence de financement spécifique. Si les conditions de leur mise en œuvre ont été largement assouplies, les IDD sont restés obligatoires pour tous les élèves du cycle central, bien que nous ayons réclamé de façon réitérée qu'ils deviennent facultatifs, et sont financés par les horaires planchers dans quatre disciplines, ce que nous avons dénoncé. Les problèmes d'organisation et de financement qu'ils posent vont s'accroître à la rentrée prochaine avec l'extension du dispositif en Quatrième. Ils ne constituent pas une solution crédible aux difficultés des élèves, ce qu'a reconnu implicitement le ministère en dispensant à titre dérogatoire ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base en français et mathématiques. Non seulement les conditions matérielles sont loin d'être réunies pour leur simple fonctionnement, mais leurs contenus ne compensent pas la mise au plancher des horaires élèves en français, maths, histoire-géographie et, en Cinquième, LV1. Ils favorisent les élèves autonomes et n'apportent pas grand-chose aux plus faibles, déjà pénalisés par la perte liée à l'amputation des horaires et la suppression de certains groupes. Nous exigeons que les 2 heures dévolues aux itinéraires de découverte soient restituées aux disciplines qui ont été mises au plancher et que le ministère renonce aux IDD. L'interdisciplinarité en collège doit rester une pratique pédagogique fondée sur le volontariat des enseignants et financée par des moyens spécifiques, sans amputation des horaires disciplinaires.

Nous avons condamné les orientations annoncées pour la classe de Troisième en 2004 : si elles étaient reprises en l'état par le ministre actuel, elles seraient lourdes de danger, car les 4 heures d'enseignements choisis obligatoires préfigurerait, à côté d'un tronc commun réduit à 24 heures, une spécialisation précoce qui risquerait d'être irréversible.

La réforme Lang manque nettement d'ambition et ne s'attaque pas aux questions de fond auxquelles le collège est confronté. Notre « manifeste pour un collège de la réussite pour tous », qui liste les premières mesures à prendre de toute urgence, reste entièrement valable pour sortir le collège de la crise.

II-3.1.2. Les orientations Ferry/Darcos

À côté des IDD pour les élèves « ordinaires », le ministère Ferry/Darcos propose aujourd'hui un autre type de diversification basé sur l'alternance pour les élèves en grande difficulté : des classes de Troisième préparatoires à la voie professionnelle, installées en collège ou en LP (dont ni le contenu ni les modalités ne sont définis à ce jour) mais aussi, dès la Quatrième, des dispositifs offrant aux collégiens volontaires un mode alternatif de formation en combinant enseignements généraux, enseignements professionnels, découverte de l'entreprise et des métiers qui s'y exercent. Ces dispositifs peuvent donner lieu à la constitution de classes (de « découverte des métiers ») mais aussi ne concerner que quelques élèves (parcours individualisés).

Nous sommes opposés à tout rétablissement d'un quelconque palier d'orientation avant la fin de la Troisième. Nous sommes tout autant opposés à un départ des élèves vers des structures ne dépendant pas de l'Éducation nationale (du type maisons familiales rurales).

Nous dénonçons ces nouvelles orientations ministérielles qui préfigurent un renoncement politique à construire le collège de la réussite pour tous car elles visent de manière durable à délester le collège des élèves en grande difficulté et à confier des jeunes aux entreprises dès l'âge de 14 ans. Les recteurs sont incités à lancer des appels d'offres aux établissements, sous des formes diverses selon les académies. Le SNES appelle à se saisir de la question dans les établissements et invite les équipes à ne pas se laisser imposer de projet. Il exige en outre qu'un cadrage national clair garantisse les horaires des élèves à hauteur des autres classes de Troisième et des moyens suffisants pour permettre la mise en place de tous les dispositifs nécessaires. Il appartient aux équipes volontaires de juger, dans ce cadre, de la pertinence des structures et dispositifs à expérimenter.

II-3.1.3. Nos propositions pour construire le collège de la réussite pour tous

Un collège de la réussite pour tous suppose en préalable que les collèges puissent retrouver une réelle mixité sociale, indispensable à l'hétérogénéité scolaire. Il n'est pas admissible que des établissements concentrent plus de 80 % d'élèves d'origine sociale défavorisée ; il faut s'interroger sur les stratégies d'évitement de certaines zones et leur ghettoïsation et faire des propositions afin qu'elles redeviennent attractives pour les élèves et les personnels. Il est urgent d'obtenir, en lien avec une autre politique de la ville, une carte scolaire équitable qui favorise la mixité sociale et donc la réussite scolaire. Cela suppose une réelle diversité de l'offre scolaire dans tous les établissements, notamment au niveau des options. La définition des secteurs scolaires ne doit pas relever des compétences des conseils généraux car les politiques de sectorisation ne doivent céder à aucune pression de « clientèles » diverses.

Nous sommes convaincus que l'objectif d'un collège scolarisant tous les jeunes et leur dispensant une culture commune de haut niveau reste légitime, dans le cadre de la nécessaire élévation des connaissances de tous, et que l'avenir du collège continue de passer par des classes hétérogènes qui assurent brassage social et culturel.

Le SNES estime qu'on ne pourra y parvenir que si le gouvernement s'engage dans une politique ambitieuse de réduction des inégalités sociales et de lutte contre les inégalités scolaires dès le premier degré. Pour le second degré, cette politique passe nécessairement en collège par :

- Une baisse sensible du nombre d'élèves à prendre en charge par les enseignants (24 élèves maxi par classe, 20 en REP, 1 documentaliste pour 12 classes), par les CPE (1 pour 250 élèves hors REP), les CO-Psy, assistantes sociales, infirmières et un vrai travail d'équipe avec du temps de concertation inclus dans le service.
- Des moyens accordés en termes de décharge aux personnels pour prévenir au bon moment et suivre en équipe pluriprofessionnelle les scolarités les plus fragiles.
- Des horaires disciplinaires nationaux suffisants, et des dotations qui permettent d'alterner travail en classe entière et travail en groupes allégés, voire en très petits groupes.
- Une réflexion sur les contenus d'enseignement, (pour permettre de donner plus de cohérence et de sens aux enseignements) et sur les pratiques.
- L'amélioration de la formation initiale et continue des personnels notamment en matière de traitement de la difficulté scolaire.

Le congrès se donne un mandat d'étude pour mieux définir la culture commune à dispenser au collège et pour chiffrer une grille horaire en collège qui installe des horaires élèves nationaux conséquents par discipline et du travail en groupe dans toutes les disciplines. C'est sur la base d'une telle grille horaire que nous pourrions alors demander l'abolition du système de la DHG en collège, système qui oblige aujourd'hui les équipes pédagogiques à mettre les disciplines en concurrence et à faire des arbitrages douloureux.

II-3.1.3.1. Prévention et lutte contre l'échec scolaire
Nombreux sont les élèves qui entrent au collège sans maîtriser les compétences et savoirs fondamentaux que sont la maîtrise de la langue et celle des outils mathématiques. Il convient de développer une véritable liaison CM2/Sixième permettant aux équipes pédagogiques et éducatives d'échanger régulièrement sur les contenus et les pratiques. De plus, ces échanges pourraient faciliter le repérage et le suivi des élèves en difficulté.

Si la prévention et la lutte contre l'échec scolaire sont indispensables dès l'école élémentaire et même maternelle en développant la scolarisation précoce à 2 ans, le collège doit aussi permettre de traiter les difficultés qui persistent et offrir aux élèves qu'il accueille un cadre plus propice à leurs études. Nous continuons d'affirmer que les conditions de la réussite passent par une baisse sensible des effectifs par classe, du nombre d'élèves à encadrer pour les CPE et CO-Psy notamment, des horaires disciplinaires suffisants, des pratiques pédagogiques diversifiées facilitées par du travail en groupes dans toutes les disciplines et une meilleure formation des enseignants.

Au-delà, il faut donner au collège les moyens de mettre en place des dispositifs cohérents et efficaces pour aider les élèves qui en ont besoin. Un premier bilan de l'ATP (aide au travail personnel) en Sixième montre qu'il est nécessaire et pertinent d'aider les élèves dans le cadre de groupes réduits. Ces dispositifs devraient être souples et ne pas figer les élèves dans des structures pouvant être ressenties comme stigmatisantes. Ainsi, ils devraient permettre d'assurer à la fois une remédiation pour les élèves arrivés au collège avec des lacunes, une prévention pour ceux qui ne s'adaptent pas bien au collège malgré une bonne scolarité en primaire, et un accompagnement du travail personnel des élèves qui manquent d'autonomie dans les apprentissages. Cela suppose que la dotation pour l'ATP en Sixième soit nettement supérieure aux 2 heures actuellement prévues. et que le principe soit élargi aux autres niveaux du collège. Les équipes doivent pouvoir mettre en place, dans ce cadre, des heures d'étude en fonction de projets concertés mais l'ATP ne saurait se réduire à ce seul dispositif.

Il faut par ailleurs sortir de l'alternative du redoublement, parfois inefficace ou du passage à l'ancienneté, tout aussi redoutable. Les conseils de classe doivent retrouver leurs prérogatives à tous les niveaux ; il faut également permettre aux équipes d'imaginer des dispositifs souples. Tout dispositif mis en place à l'initiative des équipes doit pouvoir bénéficier d'une dotation horaire pérenne dès lors que sa poursuite s'avère nécessaire.

Lutter contre l'échec scolaire, c'est aussi mettre en place des activités ouvertes sur l'ensemble des cultures et la découverte de « l'ailleurs ». L'internat peut également jouer un rôle de prévention de l'échec scolaire.

II-3.1.3.2. Une diversification pour tous les élèves
Le SNES réaffirme que la construction du collège de la réussite pour tous ne peut passer par une diversification des structures qui porte en elle le risque de

recréation de filières ségrégatives. Pour permettre à tous les élèves du collège d'accéder à une culture commune de haut niveau, il faut néanmoins leur offrir des pratiques pédagogiques diversifiées. Une dotation en heures/prof supérieure à l'horaire élève devrait permettre aux équipes pédagogiques volontaires de mettre en place, au-delà des horaires nationaux obligatoires et à côté de dispositifs d'aide aux élèves, des projets pédagogiques à destination de tous les élèves.

La découverte du monde professionnel ne doit en aucun cas être réservée aux seuls élèves repérés en difficulté. Elle concerne tous les élèves de la Sixième à la Troisième ; chaque discipline pouvant y contribuer dans le cadre de ses horaires et de ses contenus. Une véritable revalorisation de l'enseignement professionnel ne passe pas par une orientation par l'échec mais au contraire par une meilleure connaissance de la voie professionnelle par tous les élèves. C'est dans ce cadre que l'organisation de visites ou de mini-stages en LP pourrait être bénéfique en Troisième.

La « connaissance des métiers » se fait pour les élèves à travers la construction de leur projet d'avenir, en lien avec les apprentissages scolaires, et implique un travail sur les représentations professionnelles, travail mené en collaboration entre l'équipe pédagogique et le CO-Psy dans l'optique de la réussite de tous.

La classe de Troisième doit-elle par ailleurs préparer l'orientation en Seconde sur la base d'enseignements au choix des élèves ? Le SNES considère que non : il faut maintenir le tronc commun actuel afin d'empêcher tout choix irréversible et toute sélection précoce. Il dénonce les projets ministériels qui prévoient une diversification des enseignements artistiques en Troisième par un choix d'options qui conduirait les arts plastiques et l'éducation musicale à sortir du tronc commun des élèves de Troisième. Pour le SNES, ces deux disciplines obligatoires font partie de la culture commune des élèves de collège et ce jusqu'en Troisième. La diversification à ce niveau peut cependant s'envisager dans un choix élargi d'options assurées par des enseignants spécialistes et formés, en plus des enseignements obligatoires : par exemple découverte de domaines disciplinaires enseignés en lycée (enseignements technologiques de lycée, danse, théâtre, cinéma...). Les élèves suivant une même option ne sauraient être regroupés dans la même classe. Ces enseignements optionnels facultatifs ne sauraient constituer par ailleurs des éléments de détermination pour l'orientation en Seconde car nous nous opposons résolument à la mise en place d'un cycle Troisième/Seconde.

II-3.1.3.3. Des mesures provisoires d'urgence

Mais aujourd'hui, le collège doit aussi faire face à l'urgence pour trouver des issues à la fraction des jeunes démotivés qui ont accumulé les situations d'échec et les retards. Pour ces jeunes, il faut viser, par toutes les voies possibles, une première qualification professionnelle qui leur serve de marchepied vers l'emploi ou des poursuites d'études.

Nous avons adopté, au congrès de Strasbourg, le principe de création de classes spécifiques, à partir de la Quatrième, à condition qu'elles soient accompagnées de projets précis qui n'en fassent pas des classes de relégation, qu'elles maintiennent les objectifs de culture commune au collège, qu'elles soient portées par des équipes volontaires disposant de véritables moyens pour prendre en charge efficacement les élèves, avec notamment du temps de concertation. Nous demandons qu'un bilan sérieux soit fait sur les classes spécifiques qui existent aujourd'hui.

S'il convient de combattre les propositions ministérielles en matière d'alternance collège/entreprise et tout plan de délestage du collège d'une partie de ses élèves ainsi que tout rétablissement d'un palier

d'orientation avant la fin de la Troisième, nous ne pouvons écarter néanmoins que des solutions « cousues main » soient proposées au cas par cas pour les élèves les plus âgés, en grande difficulté au collège, qui manifestent un intérêt pour un projet professionnel. C'est pourquoi nous nous sommes prononcés, depuis quelques congrès déjà, pour l'expérimentation de parcours individualisés en LP pour les élèves en grande difficulté et âgés qui ne tirent pas profit de leur scolarité au collège. Comme cela a été défini au congrès de Strasbourg, cette proposition s'inscrit dans le cadre d'un traitement, au cas par cas, pour les seuls élèves volontaires ayant le projet d'accéder à une première qualification professionnelle. Cela ne peut se faire qu'avec l'accord de la famille et après validation par une commission départementale. Il s'agit bien, pour nous, de mesures d'urgence, transitoires, qui ne sauraient dédouaner l'Éducation nationale de ses responsabilités en matière de prévention et de traitement précoce de l'échec scolaire.

II-3.1.4. Discrimination positive

La politique d'éducation prioritaire instituée en 1982 devait, en substituant un principe d'équité au principe d'égalité stricte, « donner plus à ceux qui ont le moins ».

Or, les déclarations de Xavier Darcos en janvier 2003 laissent craindre une réforme profonde des ZEP au motif que leur extension progressive aurait perverti leur principe en le « diluant ». S'il est vrai que, de révision en révision de la carte des ZEP, celle-ci concerne aujourd'hui un collégien sur cinq, il n'en est pas moins vrai que les moyens attribués n'ont pas ou peu évolué. Ainsi, la « relance » de 1998 s'est faite à moyens constants alors que de nombreux établissements entraient en ZEP.

Les établissements classés reçoivent aujourd'hui, en moyenne, 8 % de moyens supplémentaires d'enseignement qui ne suffisent pas à réduire sensiblement les effectifs par classe, à mettre en place des projets ambitieux, à apporter des réponses efficaces à la difficulté scolaire.

On a laissé se constituer des ghettos regroupant des élèves des milieux les plus défavorisés dans des quartiers où l'habitat et les conditions de vie étaient déjà très dégradés par la crise. Avec l'aggravation des problèmes sociaux, dans les banlieues, la politique ZEP est devenue le volet scolaire d'un dispositif de gestion des quartiers en difficulté. La socialisation dans les quartiers difficiles a pris le pas sur les apprentissages.

Certaines innovations pédagogiques reposant en grande partie sur la contextualisation des savoirs, l'exemple, le concret, ne font que contourner la difficulté intellectuelle, la rendant difficilement surmontable pour les élèves en difficulté scolaire.

Les établissements ont servi de laboratoire à une politique de déréglementation : attribution de moyens en fonction des projets, mise en concurrence aggravée par le refus d'une dotation spécifique du ministère qui ne soit pas prise sur celle des autres établissements non prioritaires, profilage des postes, type PEP IV.

Le SNES demande qu'un véritable bilan soit réalisé. Cependant nous réaffirmons que, même dans le contexte d'une société sinistrée par le libéralisme, il est possible d'avancer dans la voie de la réussite de tous les élèves, y compris dans « ces marges du système éducatif » que constituent les quartiers difficiles. Il nous semble même que ces « marges » doivent être au cœur de notre réflexion car elles soulèvent des problèmes et appellent des solutions dont l'intérêt dépasse largement ces seules zones et concerne l'ensemble de notre système d'enseignement.

Il faut en effet refonder la politique d'éducation prioritaire. Mais cela ne doit pas se réaliser au détriment d'établissements qui seraient déclassés pour

concentrer les moyens ainsi dégagés sur 4 à 5 % des ZEP actuelles, comme l'envisagerait le ministère. Il est à craindre, dans ce cas, que les ZEP « qui réussissent » soient ainsi pénalisées, alors qu'elles ont besoin de moyens pour pérenniser et affermir leur réussite ; il est à craindre, à l'inverse, que les établissements où les résultats ne semblent pas progresser soient eux-mêmes sanctionnés pour « inefficacité ».

L'éducation prioritaire réclame bien au contraire un projet autrement ambitieux qui permette véritablement de donner plus à ceux qui ont le moins, sans pénaliser les établissements non classés et le SNES demande un financement spécifique largement abondé. De plus, une politique de discrimination positive ne peut avoir tout son effet que si elle est accompagnée par une politique forte de réduction des inégalités sociales et une politique de la ville qui s'attaque résolument aux ségrégations urbaines. Le SNES réclame donc :

- Des établissements à taille humaine (600 élèves maximum en collège) avec des équipes de direction de qualité (ouvertes au dialogue plutôt qu'à l'autoritarisme).
- Des dotations en heures postes afin d'éviter le recours aux heures supplémentaires.
- L'amélioration sensible des conditions de travail pour les élèves comme pour les enseignants : moins de 20 élèves par classe en collège, de petits groupes plus systématiques sur l'ensemble des disciplines.
- Une décharge de service de 3 heures laissant du temps pour la concertation et la réflexion sur les pratiques pédagogiques.
- Le maintien de la référence aux programmes nationaux.
- La révision du découpage des secteurs scolaires afin de rétablir une réelle mixité sociale.
- La prise en compte des besoins en personnels qualifiés de toutes sortes : surveillants, CPE, CO-Psy, documentalistes, assistants sociaux, infirmières, mais aussi personnels ATOSS.

Nous nous opposons à la politique de contractualisation que met en avant le ministère, dans la suite des « contrats de réussite ». Loin de permettre la relance nécessaire de l'éducation prioritaire, elle vise à conditionner l'affectation des moyens à la validation par l'IA des projets d'établissement en dehors de critères clairs et objectifs.

De plus, le dispositif PEP IV, que le MEN veut étendre alors que le bilan sur les académies de Paris, Créteil et Versailles est négatif, ne permet pas de stabiliser les équipes.

C'est au contraire par des mesures qui visent à améliorer la formation initiale et continue des personnels, propres à leur permettre de recentrer l'enseignement sur les apprentissages plutôt que sur les activités périphériques et à améliorer nettement les conditions de travail des élèves et des personnels, que les équipes pédagogiques se stabiliseront dans les établissements dits « difficiles ».

II-3.1.5. La scolarisation des publics spécifiques

II-3.1.5.1. L'accueil des élèves nouvellement arrivés en France

Les établissements du second degré accueillent un nombre croissant d'élèves non francophones dont certains n'ont par ailleurs jamais été scolarisés dans leur pays d'origine. La réussite de leur intégration passe avant tout par de bonnes conditions de scolarisation et donc par la création de classes d'accueil (CLA) à la hauteur réelle des besoins, ce qui suppose de faire émerger des candidatures en nombre suffisant pour une solide formation en FLE chez des enseignants volontaires.

La nouvelle circulaire de 2002 incite à une intégration rapide des élèves dans des classes ordinaires en

sous-estimant les difficultés liées à la non-maîtrise de la langue (écrite ou parlée) et ne fait plus de référence explicite aux compétences spécifiques ou à l'expérience acquise préalable des enseignants qui interviennent en CLA.

Si le SNES souscrit à la logique d'intégration qui sous-tend cette circulaire, celle-ci doit néanmoins être progressive et maîtrisée par les équipes pédagogiques, en dehors de toute considération d'ordre comptable.

Nous demandons que les effectifs des CLA soient systématiquement limités (à 10-12 pour les non-scolarisés antérieurement, 15 pour les autres) et que les équipes pédagogiques ne subissent aucune pression pour intégrer plus tôt un élève dans le cursus ordinaire. Nous exigeons une dotation minimale pour chaque CLA d'au moins 30 heures et une dotation complémentaire pour apporter un réel soutien aux élèves intégrés dans des classes ordinaires. Tous les élèves doivent pouvoir bénéficier d'un accueil en CLA équivalent à une année scolaire, soit 36 semaines, y compris ceux arrivés en cours d'année. Il faut veiller à ce que les classes banales dans lesquelles ils seront progressivement intégrés aient un effectif de départ qui permette des arrivées en cours d'année. Pour les élèves non francophones dont la dispersion ne permet pas le regroupement en CLA, de vrais enseignements spécifiques de français doivent être mis en place. Des dispositions doivent être prises pour permettre à ces jeunes d'envisager une orientation positive, dans le cadre scolaire, qui tienne compte de leurs difficultés linguistiques. Il faut prévoir un soutien dans toutes les disciplines mettant fortement à contribution la langue écrite et orale, pour la suite de leur formation générale et professionnelle. Les élèves non ou très peu francophones doivent être pris en compte de façon spécifique dans le calcul des moyens d'encadrement (CPE, surveillants) car ils génèrent des besoins particuliers en matière de suivi.

Une formation spécifique à la prise en charge d'élèves non ou très peu francophones est nécessaire. Pour faire face aux besoins grandissants en matière de scolarisation de ces élèves, l'institution doit se donner les moyens de constituer un « vivier » suffisant d'enseignants spécialisés. Elle doit prévoir également les postes de CO-Psy et les moyens nécessaires pour que les CIO puissent accueillir ces élèves et leurs familles dans de bonnes conditions. L'affectation de ces personnels dans le cadre d'un mouvement spécifique doit se faire sur la base d'un appel d'offres au niveau national.

II-3.1.5.2. Les enfants du voyage

Il convient également de mener une réflexion au niveau fédéral sur les modalités les mieux adaptées à la scolarisation des enfants du voyage : attribution aux établissements concernés de postes de P.E. et/ou de PLC spécialisés, intégration avec des dispositifs de formation pour les enseignants concernés, dotations horaires supplémentaires...

II-3.1.5.3. L'enseignement adapté : les SEGPA

Les SEGPA ont vocation à accueillir des élèves présentant, sur le plan de l'efficacité intellectuelle, des difficultés et des perturbations telles qu'ils relèvent d'un enseignement adapté. Ces élèves sont affectés sur dossier, par des commissions de circonscription du second degré, avec l'accord préalable des familles.

Si les SEGPA accueillent en moyenne 4 % des élèves de collège, on note de fortes disparités entre les académies et une grande hétérogénéité dans les critères d'affectation, notamment en raison du nombre très insuffisant d'établissements spécialisés du type IME, IMPro et d'UPI.

Il convient donc d'obtenir la création de ces structures spécialisées pour que les SEGPA accueillent les élèves qui leur sont normalement destinés.

Des menaces récurrentes pèsent par ailleurs sur

l'existence même des SEGPA jugées trop onéreuses. Le SNES exige que la SEGPA reste une structure spécifique d'enseignement adapté pour tous les élèves en grande difficulté qui en relèvent, que chaque SEGPA reçoive une dotation spécifique clairement distincte de celle du collège, suffisamment abondée pour assurer l'ensemble des enseignements obligatoires dus aux élèves.

La circulaire de 1996 précise que les enseignements sont assurés principalement par des enseignants du premier degré titulaires de l'option F du CAPSAIS et par des professeurs de lycée professionnel, et que leur action est complétée par l'intervention de professeurs de collège (plus particulièrement en EPS, langue vivante, dans les disciplines expérimentales et en technologie). Or on constate que de plus en plus d'enseignants (du premier comme du second degré) sont aujourd'hui contraints d'enseigner en SEGPA sans être préparés à cet enseignement spécialisé, notamment les sortants d'IUFM, les TZR, les contractuels et vacataires ou les collègues, en sous-service. Pour que les élèves concernés reçoivent un enseignement véritablement adapté à leurs difficultés, il convient donc d'exiger le recrutement en nombre suffisant de professeurs des écoles titulaires du CAPSAIS ainsi que la création d'autant de postes de PE spécialisés que nécessaire pour compenser le passage aux 18 heures de nos collègues du premier degré. Pour pouvoir y intervenir efficacement, les professeurs de lycée et collège doivent être volontaires et avoir reçu au préalable une formation spécifique, conséquente en termes de volume et de contenus. Au-delà du respect du volontariat des PLC, qui reste un mandat de notre syndicat, nous devons faire des propositions pour rendre attractif l'enseignement en SEGPA. Nous demandons :

- Des avantages de carrière (du type NBI...) et des sujétions particulières à la fonction (décharge de service pour permettre aux personnels d'avoir du temps pour adapter les programmes et leurs pratiques pédagogiques, temps de concertation inclus dans le service pour participer aux heures de synthèse hebdomadaires...).
- Que la formation spécifique, accordée dans le cadre de la formation continue soit conséquente, sans toutefois conduire à une spécialisation en AIS.
- Que les effectifs des classes soient systématiquement limités à 16 élèves maxi, avec possibilité de travail en groupes.
- Que le service du PLC ne s'effectue pas en totalité en SEGPA.
- Que les compléments de service en SEGPA soient clairement annoncés par discipline et par établissement, sans être pour autant associés à des postes précis.

Le SNES se donne un mandat d'étude sur la certification AIS dans le second degré et ce, dans le cadre fédéral.

II-3.1.5.4. La lutte contre le décrochage scolaire
L'institution doit se donner les moyens d'une réelle politique de prévention et de suivi dans les établissements scolaires. Les équipes pluricatégorielles de suivi peuvent jouer un rôle de veille qui permet un repérage des élèves fragiles et une intervention concertée et complémentaire des différents personnels. Ces actions contribuent grandement selon nous à éviter les décrochages et les abandons scolaires.

Les textes en vigueur prévoient que les dispositifs relais accueillent des élèves entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire, qui font parfois l'objet d'une mesure judiciaire d'assistance éducative. De telles structures sont nécessaires pour sortir des jeunes, fortement marginalisés, d'un processus d'exclusion scolaire qui ne peut déboucher que sur l'exclusion sociale et professionnelle.

Ces structures doivent s'inscrire dans une logique transitoire de réparation. Il faut néanmoins com-

battre la volonté gouvernementale de les multiplier à l'infini, de les faire tourner à l'économie et d'en faire des voies de relégation.

Les objectifs doivent rester ambitieux (re-scolarisation, re-socialisation mais aussi consolidation des apprentissages) pour que le retour dans une classe ordinaire puisse s'avérer positif.

Les personnels qui s'efforcent de remobiliser ces élèves sur leurs apprentissages et de leur redonner une image positive d'eux-mêmes doivent pouvoir bénéficier d'une formation spécifique en matière de connaissance des adolescents et de gestion des conflits et s'appuyer sur les personnels de l'Education nationale (CO-Psy, CPE, AS et médecins scolaires) et de l'éducation spécialisée qui ont une qualification spécifique, des expériences et des approches pertinentes dans ce domaine.

L'existence en parallèle des classes et des ateliers relais, répondant aux mêmes objectifs, risque fort d'aboutir à leur mise en concurrence et à un désengagement total de l'Etat pour les ateliers. Nous demandons que ces structures soient encadrées par des personnels de la fonction publique et non par des associations.

II-3.1.5.5. L'enseignement en milieu pénitentiaire
Le congrès propose la mise en place d'une réflexion fédérale aussi large que possible associant tous les acteurs concernés pour construire un projet spécifique à l'enseignement en milieu pénitentiaire et qui réaffirme le rôle central que doit y tenir le service public d'éducation, quel que soit le niveau de formation considéré.

II-3.1.5.6. La scolarisation des élèves handicapés et malades
L'intégration des élèves handicapés

L'intégration scolaire des jeunes handicapés, que visent à favoriser plusieurs lois, est une question importante qui mérite d'être traitée avec sérieux dans le respect de tous les élèves et des personnels. Certains relèvent d'une UPI, d'autres sont intégrés dans des structures banales d'établissement.

Face à l'insuffisance des possibilités d'accueil dans le second degré et aux disparités géographiques importantes, le ministère de l'Education nationale a conçu un plan triennal de scolarisation pour la période 2001-2004, offrant des modalités de scolarisation souples et diversifiées dans le cadre d'unités pédagogiques d'intégration (UPI). Le plan quinquennal annoncé par Luc Ferry en janvier 2003 se veut ambitieux avec la création de 1 000 UPI en cinq ans mais n'est accompagné d'aucun financement spécifique. Il est pourtant urgent de définir un maillage très précis au niveau de chaque département pour mieux prendre en compte les besoins aujourd'hui non satisfaits.

Il convient de veiller à ce que le CA de l'établissement concerné dispose de tous les éléments avant de délibérer, à ce que le projet de l'intégration, en particulier celui de l'UPI, librement défini par les personnels, prenne bien en compte les conditions matérielles de l'établissement et les besoins spécifiques des jeunes à intégrer, dans le cadre de leurs projets individualisés, notamment en matière d'accompagnement éducatif, rééducatif et thérapeutique. Il convient également de veiller à ce que les personnels, volontaires pour prendre en charge des élèves handicapés dans leur classe, bénéficient des conditions optimales en matière d'information notamment, tout en respectant le secret médical, sur la nature du handicap dont souffrent les jeunes qu'ils vont accueillir, d'accompagnement et de formation. La dotation de l'établissement doit être valablement abondée afin de permettre une intégration réussie des jeunes handicapés.

Afin d'être associés à toutes les décisions prises et

d'être parties prenantes d'un vrai travail d'équipe, les personnels impliqués dans l'intégration des élèves handicapés ou dans l'UPI doivent bénéficier d'un temps réel de concertation (heures de synthèse, coordination des projets par l'enseignant qui en est chargé...). De même, il faut prévoir les postes nécessaires pour l'intervention des personnels intervenant dans le suivi de ces jeunes (CO-Psy, CPE, personnels médico-sociaux) et l'articulation de leur intervention avec celle des personnels extérieurs à l'établissement.

Les UPI ne constituent pas les seules structures d'intégration des élèves handicapés : il faut à la fois développer les dispositifs d'intégration individuelle dans les classes en y apportant tous les moyens nécessaires en personnels spécialisés et en financement (crédits « loi Jospin » tout au long de la scolarité). Toutes les solutions doivent être envisagées au sein du système éducatif pour assurer aux élèves handicapés la continuité de leur cursus scolaire dans le cadre de formations diplômantes.

Les élèves atteints de certaines maladies

Depuis de très nombreuses années, un certain nombre d'élèves atteints de maladies somatiques ou psychiques sont scolarisés dans des annexes de lycée implantées dans des centres de soins ou de cure. Ces structures pédagogiques originales et pionnières ont fait preuve de leur utilité et de leur efficacité : elles ont permis à des milliers de jeunes malades la poursuite de leurs études et leur intégration professionnelle, malgré leur handicap de santé. Cela a été possible, notamment grâce à des groupes-classes à effectifs faibles, à des prises en charge pédagogiques individualisées et à un travail d'équipe entre enseignants et soignants. Il convient donc de préserver l'existence de ces structures qui jouent un rôle complémentaire par rapport au processus d'intégration dans des établissements ordinaires.

En réalité, ces annexes font partie intégrante du dispositif global d'intégration.

Le SNES continue de suivre le dossier « annexes de lycée implantées dans les centres de soins et de cure » pour permettre une amélioration des conditions d'affectation des personnels de l'Education nationale dans ces structures et une meilleure reconnaissance du statut administratif et pédagogique de ces annexes.

II-3.2. Le lycée

L'organisation du second cycle du second degré en trois voies d'accès au baccalauréat a été un élément essentiel de l'évolution du système scolaire dans le sens de la démocratisation. La politique de développement des classes post-bac des lycées (CPGE, BTS), menée parallèlement, a permis à de nombreux bacheliers des poursuites d'études supérieures avec de réelles perspectives de réussite. Cette diversification des structures, des contenus, des approches et des modalités d'évaluation est une richesse que le SNES entend défendre.

Cependant, sa mise en œuvre, ses évolutions mal maîtrisées et les déséquilibres internes de certaines séries alliés à l'absence de politique volontariste de la part des ministères, des gouvernements et des Régions, notamment dans le cadre de l'élaboration des schémas prévisionnels des formations ont constitué un frein à la démocratisation.

Les conditions matérielles, financières et pédagogiques pour la faire vivre ne sont pas assurées : l'absence de passerelles, forcément coûteuses, entre les différentes voies, de débouchés d'études supérieures pour certaines séries, le saupoudrage des dispositifs d'aide en Seconde dans un contexte d'effectifs trop lourds pour gérer l'hétérogénéité des classes, et la diminution des horaires disciplinaires ont conforté la hiérarchie des séries et favorisé les pratiques ségrégatives. C'est ainsi que la panne de la démocratisation, déjà constatée par le congrès de

Strasbourg, s'est poursuivie. À cet égard, la réforme des voies générales du lycée n'a rien changé, au contraire, la classe de Seconde est un obstacle toujours aussi insurmontable pour de nombreux jeunes, la série L continue de s'étioler, la série S est toujours celle choisie en priorité par les élèves jeunes issus des PCS (professions et catégories sociales) favorisées tandis que le déficit d'étudiants en sciences à l'université se creuse.

Dans la voie technologique, la chute continue des effectifs dans les séries industrielles est aussi inquiétante. Sur le plan des conditions de travail et d'études, les analyses que nous avons faites de la réforme Allègre/Lang sont aujourd'hui totalement validées. L'émiettement des horaires disciplinaires, la nécessité d'inscrire dans la grille hebdomadaire des horaires « en parallèle » (TPE et ECJS) produisent leurs effets : emplois du temps des lycéens et des enseignants considérablement dégradés, mise en cause des options jugées « trop contraignantes », couplées de façon aberrante ou rejetées en fin de journée, langues vivantes et anciennes sacrifiées. Face à ce constat, les pistes, formulées çà et là dans différents rapports ministériels ou à travers la mise en place des « lycées des métiers », de resserrement des voies, ne nous paraissent pas pertinentes. L'expérience montre que le resserrement des séries conduit inévitablement à une perte d'attractivité et à une diminution globale des flux d'entrée (par exemple la fusion des séries C-D-E ou la disparition de L-maths que le ministère a dû rétablir pour la rentrée 2003, le regroupement des séries auparavant différentes dans un même bac technologique à options). Nous préférons le choix d'un développement de la voie technologique confortée dans ses modes de construction des savoirs et permettant d'atteindre les plus hauts niveaux de qualification (BTS, DUT, premier cycle universitaire et au-delà), celui d'une voie générale largement ouverte aux élèves des PCS défavorisées, conservant ses exigences de contenus et ses modalités spécifiques de certification et celui d'une revalorisation de la voie professionnelle par une ouverture vers des études supérieures reconnaissant la spécificité de la formation des élèves.

La question est donc posée d'une diversification sous des formes renouvelées : nouvelles séries, diversification des parcours à l'intérieur des séries. Les priorités semblent être une meilleure organisation de la Seconde générale et technologique, une politique scolaire plus ambitieuse permettant ainsi une orientation indépendante de la simple gestion des flux et la mise en place des conditions matérielles et humaines assurant la limitation des effectifs à 30 élèves par classe dans un premier temps et permettant une évolution des pratiques et des contenus, débattue et définie par la profession.

II-3.2.1. Construire les conditions de la réussite en Seconde

II-3.2.1.1. La réforme est dans sa quatrième année d'application et force est de constater qu'elle n'a pas amélioré le fonctionnement de la classe de Seconde générale et technologique, qui ne s'est pas réellement transformée pour accueillir des publics différents. L'analyse des dysfonctionnements et des causes d'échec à ce niveau, faite au congrès de Strasbourg, reste pertinente. Elle reste la classe de tous les espoirs et de « tous les dangers ».

Le nombre d'élèves passant de Troisième en Seconde générale et technologique est d'environ 61 %, tandis que 23 % accèdent à une Seconde professionnelle et que la proportion d'une génération qui obtient un baccalauréat général diminue lentement depuis 1997.

II-3.2.1.2. Mieux cerner pourquoi les difficultés des élèves persistent

La baisse des horaires disciplinaires « justifiée » par l'idée récurrente de « l'ennui » au lycée, alimentée notamment par Allègre, alors que les exi-

gences sont les mêmes, entraîne une augmentation de la prescription de travail à la maison ; ce qui constitue une pratique plus inégalitaire.

Les dispositifs type « module » ne sont pas assez importants pour être efficaces, d'autant que leur organisation se heurte à de sérieuses difficultés. L'aide individualisée n'apparaît comme efficace que pour des difficultés passagères et moyennes. Pour les élèves en plus grande difficulté, elle améliore, au mieux, la relation avec les enseignants et le rapport aux savoirs et aux apprentissages, mais ne débouche, pour eux, que très exceptionnellement sur une amélioration des résultats ou une réconciliation durable avec l'activité scolaire.

70 % des classes ont un effectif supérieur ou égal à 31 élèves ; le calcul des moyens dans les établissements s'effectue sur la base de 35 élèves par classe. Les conditions de travail en Seconde ne permettent pas d'influer positivement sur les difficultés de départ des élèves qui souvent perdurent, voire s'accroissent à l'intérieur même d'un établissement, les regroupements des élèves par des choix d'enseignements de détermination conduisent à la constitution de classes de niveaux très différents. Les difficultés sont difficilement surmontables dans les classes les plus faibles (qui n'ont pas pour autant des effectifs allégés) et les écarts se creusent.

Certains élèves enfin, sachant avec précision vers quelle Première ils souhaitent aller (ou peuvent aller), refusent de s'investir dans des disciplines ne figurant pas dans cette Première ou n'y ayant qu'un rôle « secondaire ».

II-3.2.1.3. Les termes du débat

Ils ne peuvent bien évidemment pas se situer uniquement au regard de la Seconde, mais doivent prendre en compte le passage Troisième-Seconde et le cycle Première-Terminal.

Mieux articuler la classe de Troisième et les classes de Seconde

Le congrès de Strasbourg a défini les objectifs et moyens d'une collaboration entre les enseignants de Troisième et de Seconde. Il semble nécessaire d'aller plus loin dans l'articulation entre les deux niveaux, et en particulier sur les points suivants :

- Améliorer la connaissance des enseignements de détermination de Seconde et en particulier ceux qui ne sont pas le prolongement de disciplines de Troisième.
- Définir nos revendications en termes de formation continue pour mener la réflexion sur les contenus, les programmes, les pratiques, et favoriser ainsi une articulation plus cohérente entre collège et lycée.
- Poursuivre la réflexion sur l'utilité de l'empilement de dispositifs de soutien et d'accompagnement en Seconde, alors qu'aucun dispositif spécifique n'a été mis en place en Troisième.
- Se donner les moyens de sortir d'une représentation encore trop négative des réalités des séries technologiques en améliorant la connaissance de leurs finalités, contenus, méthode de travail d'apprentissage, poursuite d'études supérieures.

Les enseignements de détermination

À partir de la nécessité de prendre en compte la diversité des attentes et des niveaux des entrants en Seconde, le SNES a fait, au long des derniers congrès, le choix d'une Seconde qui ne soit pas totalement indifférenciée. L'objectif de permettre à tous une orientation positive et construite a été à l'origine de la structure actuelle de la Seconde. Les couplages d'enseignements de détermination sont théoriquement conçus pour permettre une orientation la plus large possible vers des séries générales ou technologiques dans les meilleures conditions de réussite, quel que soit le choix effectué en fin de Seconde. Certains enseignements de détermination sont pour-

tant déviés de leur vocation initiale et peuvent servir à créer des classes de niveau ou de relégation : MPI pour sélectionner vers la Première S (à la rentrée 2002, 11,2 % des élèves de Seconde l'ont choisi « hors parcours », c'est-à-dire sans couplage, chiffre qui atteint 13,5 % si on ne considère que les PCS favorisées, et seulement 0,3 % en couplage avec une autre option technologique), IGC pour opérer une préorientation en STT.

Il faut réaliser l'équilibre entre la constitution de classes sur la base des options ou des enseignements de détermination, qui peut conduire à des pratiques locales ségrégatives, et celle de classes trop hétérogènes et, en tout état de cause, trop lourdes, qui ne permettent pas la prise en charge des difficultés individuelles.

Rappelons notre exigence d'une meilleure répartition des enseignements de détermination pour éviter l'existence d'établissements à profil et ne pas vider certains établissements des meilleurs élèves de leur zone.

L'architecture des enseignements en Seconde (large tronc commun, enseignements de détermination, options) ne doit pas être remise en cause, mais il faut veiller à ce que l'organisation dans les établissements ne donne pas lieu à des dérives. La constitution de classes de niveau sur la base des enseignements de détermination et des options tend à se généraliser avec des conséquences graves pour des classes privées d'éléments moteurs et fonctionnant néanmoins à plus de 30 élèves, voire à 34 ou 35. Certains recteurs ou établissements mettent en place des enseignements de détermination sur un semestre. Ces enseignements s'appuient sur des contenus exigeants permettant de développer de réelles compétences. Ils ne peuvent être conçus que sur une année entière, toute organisation semestrielle ne peut que les dénaturer et il n'est pas admissible d'imposer aux enseignants de définir des coupes dans les programmes.

Il est nécessaire de rétablir un équilibre dans la constitution des classes en proposant des modalités d'organisation qui contrecarrent la tendance à la ségrégation. Par exemple, l'alignement dans l'emploi du temps des enseignements de détermination de plusieurs classes devrait permettre de conserver l'hétérogénéité des classes, d'éviter la création de classes de niveau et de promouvoir des choix fondés sur la motivation et non sur une recherche d'évitement de classe à élèves en difficulté.

Par ailleurs, les options doivent pouvoir être offertes sans conditions de seuil, ce qui suppose des DHG suffisantes. Cette diversité constituerait un enrichissement permettant de lutter contre les stratégies de contournement de la carte scolaire.

Si la cohabitation des trois séries (générale, technologique et professionnelle) dans les lycées polyvalents peut être positive, elle ne suffit pas. Il faut qu'il y ait un réel effort pour faire connaître aux élèves de Seconde toutes les séries offertes dans leur lycée et dans les lycées voisins. Il faut que des passerelles réelles soient mises en place, sous forme de modules de rattrapage ou d'heures annuelles prévues dans la DHG et attribuées aux divisions. Elles doivent permettre à tout élève de suivre une Première générale ou technologique même s'il n'a pas suivi les enseignements de détermination.

La question de la mise en place d'une légère prédétermination, réversible au moyen de modules de rattrapages en Première, par la création de « Secondes technologiques » pour les élèves ayant un projet construit, peut être posée. Elle aurait pour objectif une orientation positive vers les séries technologiques, fortement menacées par le fonctionnement actuel de la classe de Seconde et par les projets gouvernementaux et patronaux sur la formation professionnelle initiale.

Mieux prendre en charge la difficulté des élèves en

leur offrant au cas par cas une plus grande individualisation.

Les réponses institutionnelles aux dysfonctionnements de la classe de Seconde sont de trois ordres :

- L'accueil des élèves à travers l'aide individualisée, les modules, la promotion de la pédagogie de contrat.
- La vie lycéenne à travers l'ECJS, les dispositifs pour promouvoir « la vie démocratique lycéenne » et l'instauration de l'heure de vie de classe.
- L'orientation.

Force est de constater l'échec de ces réponses pour les élèves les plus fragiles.

À ces dispositifs s'ajoute depuis deux ans l'expérimentation ministérielle du droit à l'erreur, permettant à un élève de changer d'enseignement de détermination au cours du premier trimestre. En fait, ce dispositif est axé sur les enseignements de détermination technologiques et conçu dans l'optique de pouvoir rapidement « réorienter » un élève en difficulté en début d'année vers une série technologique. Il risque d'entraîner une destruction de l'enseignement technologique en Seconde s'il est étendu sans qu'aucune mesure accompagne ce changement. Il prend le parti de considérer qu'un élève en difficulté en enseignement général peut *a priori* réussir dans une série technologique, ce qui est loin d'être forcément le cas.

Notre priorité doit aller à la baisse substantielle des effectifs de classe de Seconde. L'accent doit être mis sur le travail en petit groupe, sur le suivi individualisé des élèves (modules, aides individualisées, études dirigées...) accessibles à un plus grand nombre et sur une meilleure articulation entre les différentes activités de l'élève.

Des mesures spécifiques pour les élèves les plus en difficulté peuvent être envisagées avec la mise en place de modules de rattrapage pouvant aller jusqu'à la création de Secondes d'adaptation proposées à l'élève par l'équipe pédagogique. Cette structure concernerait les élèves volontaires, avec l'accord des familles.

Un changement d'enseignement de détermination en cours d'année ne peut être qu'exceptionnel et après concertation avec l'équipe pédagogique.

Tous ces parcours doivent être réellement pris en charge par l'institution, par la mise en place de cours de rattrapage en Première dans les disciplines de détermination qui n'ont pas été choisies en Seconde.

Nous n'acceptons pas les pressions faites sur les équipes pédagogiques pour empêcher les redoublements en Seconde dans un unique souci de gestion des flux. Passage en Première et redoublement : c'est l'intérêt de l'élève et de lui seul qui doit primer.

Améliorer d'urgence les conditions de travail de tous

La baisse des effectifs en Seconde doit être une priorité avec l'objectif d'une limitation à 30 élèves par classe dans un premier temps, 24 en ZEP ou zone sensible. Aucun groupe (TP, TD, atelier, etc.) ne devrait comporter dans un premier temps plus de 15 élèves et à terme plus de 12 élèves. Aucun groupe d'atelier ne devrait comporter plus de 12 élèves. L'articulation entre les différentes activités de l'élève (classe entière, demi-groupes, modules, dispositifs d'aide, travail à la maison) doit être repensée.

Nos revendications sur la mise en place, avec les moyens nécessaires, d'équipes pédagogiques et éducatives de suivi définies par le congrès de Strasbourg restent d'actualité.

Elles avancent une forme de tutorat en Seconde qui permet l'aide personnalisée. La mise en place d'études dirigées ou encadrées permet une forme d'aide particulière aux élèves qui ont des conditions de travail difficiles à la maison. Les heures assurées dans ce cadre par les enseignants doivent l'être sur la base du volontariat et comptées une heure pour une heure.

II-3.2.2. Aider les élèves démotivés à construire un projet de réussite

Dans la plupart des classes un nombre croissant d'élèves semblent démotivés.

Cette démotivation touche maintenant l'ensemble des niveaux de formation secondaire et supérieure des lycées. Elle résulte de causes externes : la crainte d'un chômage inexorable et la difficulté d'insertion professionnelle, l'allongement de la scolarité pour accéder à une qualification reconnue, des difficultés familiales ou sociales, l'aspiration à une indépendance immédiate et l'influence des sirènes des économies parallèles. Les causes internes sont également à prendre en compte : la faiblesse du niveau des élèves dans certaines disciplines, des enseignements dont les jeunes ne perçoivent pas les exigences, les finalités et dispensés dans des conditions difficiles par manque de locaux et à cause du sous-équipement dans certaines disciplines, un mode de fonctionnement du lycée parfois infantilisant et parfois laxiste, une orientation subie.

Afin d'analyser ces éléments, il faudrait :

- Effectuer une étude estimant la réalité de cette démotivation et de ses conséquences : quels élèves concerne-t-elle ? Quelles disciplines ?

- Mieux cerner parmi les différentes expressions des élèves que peuvent être la passivité, la résistance aux activités scolaires et l'absentéisme, celles qui relèvent d'une réelle démotivation pouvant déboucher sur un décrochage scolaire lourd.

- Travailler en équipes éducatives pluricatégorielles de suivi pour mieux cerner l'origine des malentendus et des blocages que rencontrent les élèves.

Le SNES défend l'idée que l'on peut dès maintenant agir en faisant prendre conscience de la réalité de la première insertion, en redonnant de l'espoir, en pointant les parcours de réussite, notamment dans les séries actuellement les moins attractives, en mettant en place des activités pédagogiques et des aides qui amènent les élèves à retrouver un sens à leurs apprentissages et en leur permettant de ressentir le lycée comme étant le lieu de responsabilités croissantes vers un état de citoyen libre et éclairé. Comment mieux faire prendre en compte par les élèves et leurs familles les éléments liés à l'insertion (sur la base des études du CEREQ par exemple) ? Il faut réaffirmer l'égalité de dignité des trois voies de formation en prenant des dispositions pour la mettre en œuvre, développer des poursuites d'études accessibles quel que soit le parcours scolaire préalable, repenser des contenus et des pratiques pédagogiques capables de prendre en compte les réalités individuelles et de montrer la cohérence globale des formations.

II-3.2.3. Les séries générales

II-3.2.3.1. Constat

Tous les problèmes pointés au congrès de Strasbourg sont toujours présents :

- Aucun changement significatif sur les évolutions des flux dans les séries générales et dans les choix d'options.

- Aucune modification sur la composition sociale des différentes séries et leur taux de féminisation.

- Aucune amélioration des conditions d'enseignement : seul l'horaire de philosophie en L a été rétabli, la situation des LV s'est encore dégradée, les redoublements sont de plus en plus contestés dans les DHG qui ne permettent même plus l'application des textes réglementaires.

- L'extension du contrôle continu et l'introduction du contrôle local au baccalauréat sont devenus une réalité que nous combattons.

II-3.2.3.2. Reconstruire un équilibre entre

les séries générales et revitaliser la série L

Nous rappelons nos demandes :

- D'abaissement des effectifs avec une priorité sur la classe de Seconde et les séries STT. Aucune classe de lycée ne devrait, dans un premier temps, dépasser 30 élèves, 24 élèves en ZEP ou zone sensible.
- De mise en place de passerelles entre toutes les voies.
- De restitution des horaires dans les disciplines amputées par la réforme.
- Du maintien du caractère facultatif des TPE en Terminale.
- De rétablissement des modules de Première, de leur généralisation en Terminale et leur extension en Seconde.
- De la suppression dans sa forme actuelle de l'ECJS au profit d'un travail dans les disciplines tel que le congrès de Strasbourg l'a défini.
- Du respect des horaires nationaux et des dédoublements sans condition de seuil.
- De l'abandon de l'expérimentation de l'organisation des LV en lycée prévue par la circulaire du 30 août 2001.

Les langues vivantes

La situation de l'enseignement des langues vivantes au lycée est déplorable, et s'est encore dégradée, depuis la mise en place de la réforme. L'enseignement d'une langue étrangère en deçà de 3 heures élève hebdomadaires ne permet pas une progression. Nous dénonçons les conditions d'enseignement (lourdeur des effectifs, non-respect des dédoublements...) et les regroupements d'élèves de séries différentes dans l'unique but de rentabiliser les groupes de LV. Nous nous opposons à toute réduction de l'offre de langues vivantes dans les établissements, et demandons que les moyens nécessaires au développement des LV soient attribués, en particulier en LV3. La possibilité d'ouverture de sections grands débutants en LV, au niveau de la Première, doit être clairement affichée et financée par le ministère.

Les séries

L'organisation de la série L doit être revue de toute urgence. Si le rétablissement, que nous demandons depuis quatre ans, de la spécialité mathématiques est positif, il apparaît que cette mesure ne pourra, à elle seule, résoudre les problèmes de cette série : diminution des effectifs en général et en particulier dans les spécialités LV3 et langues anciennes, relative désaffection pour les études littéraires, complexité extrême des emplois du temps du fait des regroupements dans une même classe d'élèves ayant fait un choix très divers d'options. La place des enseignements scientifiques doit être repensée, l'enjeu de redonner à la série L une image de série générale qui mène comme les autres séries à l'excellence et à la réussite est prioritaire. Il est essentiel de concevoir, en collaboration avec les CO-Psy, des modifications susceptibles d'améliorer et d'étendre les débouchés dans les études supérieures.

Il faut en priorité conforter les actuels parcours de la série L-arts en implantant des enseignements artistiques dans tous les lycées, L-langues en renforçant les horaires de langues vivantes et en favorisant le développement des LV3, L-maths en attribuant les moyens spécifiques aux établissements qui n'offraient plus l'option mathématiques et L-langues anciennes.

Parallèlement, toutes les pistes permettant d'attirer de nouveaux publics doivent être explorées et débattues par la profession :

- l'introduction d'un enseignement de droit, définissant une série L-droit qui pourrait permettre de préparer les lycéens aux études supérieures correspondantes ;
- la mise en place d'un parcours L-culture et communication qui, en aucun cas, ne devrait se substituer aux séries L-arts ;
- l'introduction d'une spécialité histoire ou géographie ;

• L'expérimentation d'un enseignement de philosophie en classe de Première, sans diminution des horaires de Terminale.

Les TPE

Aucun bilan scientifique n'a été établi par le ministère quant à l'efficacité de l'interdisciplinarité imposée à travers les TPE. Celui que notre précédent congrès avait dressé sur les conditions de travail des élèves et des enseignants reste pertinent :

• Dispositif mis en place par redéploiements horaires amputant gravement certaines disciplines.

• Conditions matérielles déplorables : classes entières, absence de moyens en documentation et informatique, CDI bloqués, absence de moyens permettant de rendre crédible un suivi individualisé des élèves, non-respect des textes concernant la prise en compte dans le service, pressions intolérables sur les collègues non volontaires (chantage à la ventilation des divisions, à l'attribution de la charge de PP quand ce n'est pas la menace de mesure de carte scolaire).

• TPE faisant office de simple variable d'ajustement.

• Menace désormais concrétisée sur le baccalauréat : coefficient attribué déséquilibrant l'examen, mettant en danger certaines options, introduction de contrôle local.

• Absence de formation continue pour les personnels
De nombreuses interrogations demeurent : les TPE, tels qu'ils sont mis en œuvre, ne semblent pas favoriser la motivation des élèves, ils ont tendance à mettre en activité les élèves les plus autonomes et de ce point de vue ne réduisent pas les inégalités, ils ne renforcent pas clairement les apprentissages disciplinaires dans toutes les disciplines concernées, leur place en Terminale peut poser le problème d'un surinvestissement de certains élèves fragiles au détriment de leur travail dans des disciplines à fort coefficient.

Ces extrêmes réserves ne sont en aucun cas une condamnation de pratiques pédagogiques interdisciplinaires et ne remettent pas en cause l'existence de véritables besoins d'apprentissage (développement de l'autonomie, meilleure maîtrise des différentes modalités de la recherche documentaire, organisation et répartition des tâches dans des travaux de groupes...) de nature à stimuler l'intérêt et la motivation des élèves.

Le SNES demande avec force qu'un véritable bilan pédagogique et matériel soit réalisé durant cette année scolaire par le ministère et mettra tout en œuvre pour qu'il le soit avec la profession.

Dans l'immédiat, il demande, pour l'année 2003-2004 :

• Le rétablissement des horaires amputés par la mise en place des TPE.

• Le caractère facultatif des TPE en Terminale.

• Une réflexion sur la pertinence de leur évaluation. Le SNES s'est toujours prononcé pour une évaluation sous forme de mention sur le livret scolaire. Il condamne fermement toute évaluation certificative interne à l'établissement et continuera à se battre avec les collègues pour obtenir le retrait des textes qui l'organisent.

• La mise en place d'une large réflexion sur l'acquisition et l'évaluation des compétences documentaires dès la classe de Seconde dans le cadre d'un travail disciplinaire.

Nous rappelons par ailleurs nos mandats du congrès de Strasbourg sur la nécessité de repérer dans les programmes disciplinaires des objets d'études, des notions, des concepts, des problématiques ou des thématiques communes qui peuvent favoriser la mise en place de véritables pratiques interdisciplinaires formatrices.

II-3.2.3.3. Le baccalauréat

Le ministère a décidé de publier, malgré l'avis négatif du CSE, les modifications du règlement du baccalauréat instituant la possibilité d'extension du

contrôle continu à toutes les disciplines et la présence des IA-IPR dans les jurys. Avec l'introduction de l'épreuve d'évaluation des capacités expérimentales en sciences physiques et des TPE, le contrôle continu et local entre pour 50 points dans l'examen. Le coefficient attribué aux TPE est de nature à mettre en danger certaines options, voire les disciplines à faible coefficient. Le SNES condamne cette démarche qui, sous couvert d'adapter les épreuves de baccalauréat à des exigences nouvelles nées de la réforme, remet en cause la nature du baccalauréat, premier grade universitaire, assurant l'indépendance des jurys, garantie d'équité, et le plus grand anonymat possible des candidats. Il demande au ministère de renoncer à ces modifications et d'ouvrir le dossier du baccalauréat général sur des bases garantissant le caractère national de cet examen, l'entière responsabilité du service public de l'Éducation nationale et une reconnaissance qui ne dépende pas de l'établissement d'origine du candidat.

Ces exigences sont fondamentales dans le contexte actuel d'éclatement du système éducatif, de décentralisation et de mise en concurrence des établissements.

Le SNES demande le rétablissement des jurys spécifiques pour les épreuves anticipées. Il exige que les modalités des épreuves soient publiées suffisamment tôt au BO, pas en cours d'année, comme cela a été le cas par exemple pour les nouvelles modalités de l'EAF. En tout état de cause, toute nouvelle disposition doit faire l'objet d'un bilan associant la profession. En SVT, l'évaluation des capacités expérimentales en S risque de valoriser des compétences que les élèves n'auront pas pu acquérir pour diverses raisons (programmes peu adaptés, matériel trop variable selon les établissements, manque de temps pour permettre une évaluation sommative). Le SNES demande que pour cette année 2003, la note chiffrée n'étant pas comptabilisée dans la note du bac, la liberté soit donnée au professeur pour l'attribuer sur le livret scolaire : évaluation finale ou moyenne des notes de TP de l'année.

En sciences physiques, cette évaluation qui compte pour le bac a été composée sans véritable expérimentation-évaluation. Nous nous prononçons contre l'évaluation locale de ces apprentissages et réaffirmons les principes qui doivent guider toute évaluation :

• Les examinateurs doivent être convoqués dans un établissement différent de celui où ils exercent, par le service rectoral des examens.

• Ils doivent être rémunérés par des indemnités en rapport avec le nombre d'heures d'interrogation.

• Les épreuves doivent être terminales, organisées en fin d'année pour ne pas perturber l'année scolaire. Le SNES exige que s'engagent immédiatement des discussions avec l'inspection générale et le ministère afin d'analyser la pertinence de ces évaluations et d'envisager la prise en compte des capacités expérimentales sous la meilleure forme.

Les évolutions nécessaires du baccalauréat doivent faire l'objet d'un large débat dans la profession, qui pourrait articuler :

• La nécessaire prise en compte de l'évaluation de compétences développées dans les nouveaux programmes et enseignements telles les compétences documentaires.

• Une meilleure prise en compte du travail et de l'investissement de l'élève à travers l'utilisation du livret scolaire, outil d'évaluation de loin préférable pour les TPE.

• Le respect du principe d'épreuves terminales évaluées par des examinateurs extérieurs à l'établissement du candidat.

• Une meilleure prise en compte de l'oral, en parti-

culier dans les LV.

• Une restructuration du second groupe dont l'organisation et les modalités ne donnent pas satisfaction.

II-3.2.4. Les séries technologiques

Le congrès de Strasbourg a rappelé le rôle de la voie technologique dans la démocratisation du système éducatif et dans l'élévation des qualifications. Cet aspect est toujours d'actualité.

Aujourd'hui, la finalité des baccalauréats technologiques est clairement la poursuite d'études. Suivant les séries, 80 à 90 % des titulaires poursuivent des études supérieures, très majoritairement en STS et IUT, et quelques-uns en premier cycle universitaire. Les difficultés d'insertion des 10 à 20 % restants est le résultat à la fois d'une certaine déqualification dans l'emploi des qualifiés de niveau III, du déclin industriel profondément marqué dans certaines régions, mais également de la demande sociale de poursuite d'études. Ce n'est pas en assimilant les séries technologiques aux séries générales, en confiant les politiques de formation professionnelle aux Régions que l'on permettra à ces bacheliers une véritable insertion professionnelle. L'Etat doit leur donner les moyens de faire reconnaître leurs compétences et donner à tous les bacheliers des possibilités d'élévation de leurs qualifications dans le cadre du service public national d'éducation et de formation professionnelle.

À partir de ce constat, il est grand temps de lancer une « rénovation de la voie technologique » qui prenne en compte ces réalités, mais qui n'oublie pas ce qui a toujours fait la force et l'originalité de cette voie de formation dans le système éducatif :

• Les séries technologiques sont construites à partir de champs technologiques diversifiés, chaque série correspondant à un domaine certes réduit mais qui permet, grâce à une étude suffisamment approfondie, de donner à l'élève des éléments méthodologiques transférables à d'autres champs technologiques, préparant ainsi les poursuites d'études.

• L'observation, l'expérimentation, la réalisation sont la base de la démarche pédagogique, elles nourrissent et épaulent l'abstraction, permettant ainsi l'appropriation des concepts nécessaires. De telles pratiques ne peuvent être mises en œuvre qu'avec un encadrement renforcé en groupes de travaux pratiques ou d'atelier, en appliquant les dédoublements à partir de 15 élèves.

• Les contenus des enseignements devraient être construits avec cohérence, tant pour les disciplines technologiques que pour les disciplines générales. Il ne s'agit pas d'instrumentaliser les enseignements généraux en les mettant au service des disciplines technologiques, il s'agit, à l'inverse, de faire en sorte que les compétences des élèves dans les domaines technologiques puissent servir d'appui pour les enseignements généraux afin que les élèves puissent dépasser leurs difficultés dans ces enseignements. Cette volonté impose de repenser les contenus en liaison avec les séries, on ne peut pas se satisfaire de programmes définis à partir de ceux des séries générales dont on a enlevé quelques chapitres.

Par ailleurs, la place des disciplines générales doit être repensée dans la perspective de la poursuite d'études, en BTS et en IUT notamment. Ceci pourrait passer, par exemple, par une meilleure articulation entre l'enseignement de la philosophie en Terminale et celui de la culture générale en STS, y compris au niveau des épreuves et de l'affectation d'enseignants de philosophie en STS.

• Les évolutions technologiques sont rapides et importantes, à la fois dans les techniques utilisées et dans les concepts qui guident les démarches technologiques : tertiarisation des activités industrielles, conceptions collaboratives intégrant les processus de fabrication, analyse structurelle et fonctionnelle...

Nous assistons à une complexification des processus

de fabrication tant du point de vue technique que tertiaire et relationnel. Les contenus ne doivent pas rester figés, il faut une conception dynamique et adaptative des contenus des enseignements technologiques.

Nous ne pouvons nous satisfaire du manque de mixité des filières technologiques, qui varie, de 95 à 5 % d'un même sexe dans une filière. Nous devons rendre attractives les filières STI pour les filles et les SMS pour les garçons en leur montrant par exemple les poursuites d'études possibles (BTS, DUT, écoles d'infirmer(e) s... Il faut donc réussir à convaincre parents, élèves et enseignants. On ignore trop souvent ce qu'est l'enseignement technologique et ses débouchés. Or, les professeurs principaux de Troisième et de Seconde ont un rôle important dans cette information même s'ils ne sont pas les seuls. L'état actuel de ces réflexions et les conditions réelles d'enseignement pour chaque filière imposent des exigences :

Pour les séries tertiaires (STT)

- La réaffirmation de la spécificité technologique, notamment lors de la rénovation des contenus. Il faut se garder de toute tendance qui consisterait à rapprocher les séries STT de la série générale ES.
- La diminution notable des effectifs par classe et l'augmentation des dédoublements pour les activités technologiques et les enseignements généraux sans oublier l'option IGC de Seconde.

Pour les séries industrielles (STI) et de laboratoire (STL)

- Conserver et développer des séries diversifiées qui correspondent à des champs technologiques identifiés.
- Rénover les contenus des enseignements autour de ces champs technologiques. Ces contenus sont les seuls à ne pas avoir été rénovés.
- Conserver et rénover les brevets de technicien (BT), en particulier dans le secteur du génie civil, qui permettent aux élèves d'obtenir à la fois une qualification de niveau IV débouchant sur une insertion professionnelle et également la poursuite d'études en STS.

Pour la série médico-sociale (SMS)

- Créer des poursuites d'études spécifiques : BTS d'assistant technique des institutions sanitaires et sociales, classes préparatoires aux concours paramédicaux et sociaux en lieu et place des FCIL, afin de contrer le développement anarchique de ces formations dans le secteur privé hors contrat.
- Revoir les contenus dans le sens de ces évolutions sans gommer la spécificité technologique de la série.

Pour la série arts appliqués

- Rénover les contenus en prenant en compte les outils informatiques et multimédias, conserver et rénover les BT du secteur.

Pour la série hôtellerie

- Créer un BTS dans le champ de la restauration industrielle.
- Inclure intégralement les périodes d'application professionnelle dans les services des enseignants.

Pour la série technologie de la musique et de la danse

- Promouvoir la série par des actions de communication.

Il est nécessaire de construire des passerelles entre les différentes voies de formation, et notamment entre la voie technologique et la voie professionnelle, et ceci dans les deux sens. Il existe actuellement une tendance à faire disparaître les possibilités existantes :

- Les Premières d'adaptation se réduisent de plus en plus à intégrer les élèves directement dans les classes de Première. Ainsi les élèves, issus de la voie professionnelle, sont mis en difficulté dès le début de l'année. Il faut donc réactiver ces dispositifs spécifiques.
- Répondre aux élèves de Seconde générale et tech-

nologique qui souhaitent s'orienter vers la voie professionnelle.

Le « lycée des métiers » impulsé par Jean-Luc Mélenchon et repris par Luc Ferry n'est pas la réponse adaptée, il risque d'opacifier et de réduire l'offre de formation des lycées labellisés à des champs professionnels étroits.

La tendance actuelle est imprégnée de la volonté de réduire les dépenses tant en formation initiale que continue dans le cadre de la décentralisation. Dans ce cadre, les volontés de mixer les publics des diverses voies de formation sans tenir compte des spécificités pédagogiques doivent être dénoncées. Il existe déjà, certes, des « lycées du bâtiment », « lycée de l'automobile »... mais la généralisation du concept, sur la base d'un cahier des charges défini par chaque rectorat, augmenterait les déséquilibres en termes de carte des formations, de financement et entraînerait des concurrences destructrices entre les établissements, il contribuerait à renforcer la mainmise du patronat sur l'enseignement technologique et professionnel et entraînerait des regroupements perturbant les cartes des formations, hypothéquant l'existence même de certaines formations, voire de certains lycées, avec comme objectif la recherche d'une rentabilité, à courte vue, fondée sur l'augmentation des effectifs.

Comme il l'a fait au CSE, le SNES s'oppose donc à la mise en application de la circulaire « lycée des métiers ».

C'est l'ensemble des lycées qui doivent être de qualité dans le sens du développement des formations et de l'amélioration de l'accueil de tous les élèves. En tout état de cause, le SNES réaffirme son attachement à la voie technologique et combattra tout projet qui aboutirait à sa fusion avec l'une ou l'autre des deux autres voies et réaffirme son opposition à tout dispositif dont la conséquence serait la réduction de l'offre de formation et le resserrement des voies de formation.

Une évaluation sérieuse de l'expérimentation menée dans certaines académies de bac professionnel en trois ans doit être faite.

La généralisation de ce type de formation, impulsée par les seules branches professionnelles, ajoutée à la demande institutionnelle d'accueil plus large des bacheliers professionnels en STS aurait des conséquences néfastes sur la voie technologique.

II-3.2.5. L'enseignement supérieur dans les lycées

II-3.2.5.1. Filières sélectives ou non

Le baccalauréat sanctionne le parcours secondaire, il est aussi le premier grade de l'enseignement supérieur, à ce titre tous les bacheliers ont la possibilité d'entamer des études supérieures dans la filière de leur choix. Le système français offre deux types de parcours au départ : filière avec sélection à l'entrée (CPGE, STS, IUT, prépas intégrées...) ou université. L'orientation des bacheliers résulte alors de paramètres divers : projet professionnel bien ou mal défini, niveau requis, état d'esprit supposé de ces différentes voies.

Même si la sélection à l'entrée de CPGE ou STS n'est plus aussi rude qu'il y a vingt ans, elle écarte cependant de ces voies un certain nombre de jeunes. Cette sélection varie suivant les spécialités ou régions et contient également une certaine part d'auto-censure chez certains jeunes (manque de confiance en soi, raisons financières, absence d'expérience similaire dans l'entourage...).

L'information faite au lycée sur les poursuites d'études supérieures est actuellement insuffisante. Il est indispensable que l'aide au projet en Terminale pour une orientation positive dans le supérieur soit individualisée. Il s'agit de susciter la demande et la démarche chez l'élève, avec le temps nécessaire et

non dans la précipitation, travaillant en complémentarité avec les partenaires de l'équipe éducative concernée, CO-Psy, enseignants...

En tout état de cause, il faut renforcer les aides sociales aux étudiants de post-bac en lycée, et plus particulièrement en BTS.

II-3.2.5.2. Les classes préparatoires : quelle ouverture ?

Les CPGE affichent une croissance modérée de leurs effectifs depuis deux ans (entre 70 000 et 71 000 étudiants), mais le flux d'entrée baisse légèrement du fait notamment de la baisse du nombre de bacheliers généraux. Ceux-ci représentent en effet 95 % des entrants en prépa.

Or, les besoins en ingénieurs, professeurs et cadres commerciaux vont se poser de façon cruciale dans les années à venir. Quelle réponse notre système éducatif peut-il apporter ? Il faut donc en effet, malgré les difficultés, maintenir les flux d'orientation en CPGE pour préserver l'avenir, sous peine d'être conduit à recruter nos futurs ingénieurs ou professeurs à l'étranger. Le SNES participera à toute action permettant de lutter contre la relative désaffection des jeunes pour les classes préparatoires.

Il faut également élargir le recrutement dans les filières sélectives, y attirer les filles, sous-représentées en sciences, et les jeunes issus de milieux défavorisés, cela ne pourra se faire qu'en développant l'information et en organisant un recrutement plus rationnel.

Si l'on veut ouvrir davantage le supérieur aux catégories modestes, les CPGE doivent y participer. Il faut donc réfléchir aux évolutions structurelles et pédagogiques permettant de favoriser cette ouverture. Il faut tirer le bilan du débat lancé par Sciences-Po sur le recrutement spécial d'élèves de lycées ZEP. Le bilan de la réforme de 1995 en prépa doit être fait, afin d'orienter les décisions futures. Des aménagements de programmes sont actuellement en discussion avec des améliorations, tant en ce qui concerne les contenus que leur progressivité sur les deux années. Le SNES a suggéré d'introduire des éléments de méthodologie, les TIPE sont diversement appréciés, ils ne peuvent en tout cas fonctionner que si les élèves s'investissent vraiment. La place de l'informatique est une question importante : un horaire, basé sur les programmes actuels, doit être clairement défini. Les prépas littéraires ont peu évolué, les ENS continuant à travers la définition des concours à piloter un navire qui pourtant leur fournit peu d'étudiants. Il faut poser le problème de l'élargissement des débouchés, tout en consolidant les voies actuelles (A/L et B/L). Il faut augmenter le nombre de places aux concours des ENS, qui n'a pas changé depuis vingt ans.

Le chantier récent sur lequel nous avons pris position est celui du recrutement des élèves en prépa. Une procédure moderne vient d'être mise en place et nous souhaitons qu'elle produise ses effets : augmentation des effectifs en prépa, meilleure répartition sur les divers établissements. Des interrogations subsistent sur les effets pervers que pourrait induire cette procédure, notamment en termes de gestion « rationnelle » des flux. Le SNES continuera d'intervenir, notamment par son action dans la commission de suivi, pour que les objectifs initiaux ne soient pas dévoyés. Cette procédure est un outil, mais pas le seul, qui doit permettre de consolider les classes préparatoires sur tout le territoire, dans leur diversité, leur intégration dans le tissu local. Il faut ensuite leur donner les moyens pédagogiques et matériels de vivre. Il faut poursuivre et travailler maintenant sur le passage en deuxième année et les éventuelles orientations.

Des progrès sont certainement à faire quant à l'accès de bacheliers autres que S. Il faut redonner à la série L toute sa place dans l'accès aux CPGE. Il faut accroître le nombre de classes préparatoires sus-

ceptibles d'accueillir des bacheliers technologiques et réfléchir à de nouvelles voies (SMS ou préparation à l'IEP pour STT...). Nous suivons ainsi de près la rénovation de la filière TB, qui pourrait être l'occasion d'augmenter le flux de bacheliers STL en CPGE. Enfin les prépas ne vivent pas dans un monde isolé, les liens avec l'université doivent être renforcés. L'harmonisation européenne permettra-t-elle de rendre lisibles nos formations hors de France ? Il faut poser avec force le problème de la reconnaissance du cursus en CPGE et BTS, à travers le système des crédits européens (ECTS).

II-3.2.5.3. Pour un développement des BTS

La voie technologique, en particulier grâce à la présence des BTS, participe à l'élévation des qualifications. Afin que ce mouvement se perpétue, il est nécessaire de renforcer ces BTS en gardant les mêmes niveaux d'exigence, en permettant les poursuites d'études après le diplôme. Il faut intégrer à la fois le nécessaire développement de la formation continue des adultes et la mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Il faudrait également aménager des parcours spécifiques pour les bacheliers technologiques qui désirent poursuivre leurs études à l'université ou pour les étudiants, qui, étant en échec en DEUG, souhaitent intégrer une STS.

Pour arriver à ces objectifs, il faudrait :

- Poursuivre la rénovation des BTS en veillant à définir des contenus correspondant réellement au niveau III de qualification.
- Pour les formations supérieures en arts appliqués, conserver et développer les classes passerelles de mise à niveau et rénover les filières « métiers d'art » après une consultation incluant les représentants des enseignants.
- S'opposer au développement du contrôle en cours de formation (CCF) dans les BTS en formation initiale, modifier le règlement d'examen pour une certification finale, par une épreuve finale de synthèse, pour les BTS préparés en formation continue (actuellement ces BTS sont certifiés intégralement en CCF). Imposer, dans tous les cas, une certification finale validée par un jury.
- Permettre la compensation entre les unités quel que soit le mode d'obtention du diplôme, formation initiale, continue ou VAE.
- Développer les poursuites d'études du type licence professionnelle (il faut se poser la question de l'implantation de ces sections : au lycée ou à l'université) et notamment les moyens de ces licences, en mettant en place des services partagés pour les enseignants qui interviennent dans le cadre de conventions entre lycées et universités. Ces licences doivent être reconnues dans un cadre national assurant une reconnaissance de qualification de niveau II et des possibilités de poursuites d'études avec des contenus et des moyens conformes à cet objectif.
- S'appuyer sur les expériences de classes préparatoires mixtes lycée-université pour les bacheliers des séries tertiaires, qui permettent l'intégration progressive des bacheliers à l'université sans perte de temps d'études.
- Développer, dans toutes les académies, les classes préparatoires post-BTS (ATS) qui permettent aux étudiants titulaires d'un BTS de présenter les concours d'entrée aux écoles d'ingénieurs.
- Relancer les expérimentations de voie d'intégration active (VIA), qui permettent aux étudiants de DEUG en échec au premier semestre universitaire de reprendre leurs études en STS, sans perte de temps, par une première année aménagée.

Dans le cadre de la demande sociale, et de l'exigence économique, d'élévation des qualifications, de plus en plus de bacheliers professionnels souhaitent poursuivre leurs études et notamment en STS. Afin que ces poursuites d'études soient possibles avec des chances raisonnables de réussite, il

semble nécessaire de mettre en place des structures diversifiées :

- La mise en place de soutien disciplinaire spécifique.
- Le développement des premières années de STS aménagées, sections formées exclusivement de bacheliers professionnels de spécialités voisines.
- Le développement des classes passerelles de mise à niveau post-bac pro.

Il importe de prendre en compte le travail spécifique des personnels pour l'accompagnement des étudiants de STS et de CPGE. En particulier, les effectifs de ces classes devraient être comptabilisés pour les dotations de postes de CPE, documentalistes, MI-SE...

II-4. Mission générale d'insertion de l'Education nationale

Les dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 ont étendu le champ d'intervention de l'Education nationale en matière de préparation à l'insertion sociale et professionnelle.

La MGIE 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 Mission générale d'insertion de l'Education nationale est à présent considérée comme une des missions qui concernent l'ensemble du système, 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 charge 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 du service public 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 ».

La prise en charge de la Mission générale d'insertion par l'école suppose donc 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.

Cela suppose de définir 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.

Par ailleurs, 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 missions déjà existantes 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.

À cet égard, nous devons dénoncer l'hypocrisie du ministère 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. L'ouverture d'un CAPES d'ingénierie de la formation pour permettre leur titularisation est loin de résoudre 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 souvent défavorables. Aider ceux qui ont aujourd'hui le plus de difficultés à s'insérer sur le plan social et professionnel, passe par la titularisation de tous les personnels qui concourent à ces missions, la clarification de leurs statuts et de leurs fonctions, la reconnaissance de leur place et de leur apport au sein de la formation initiale. Ces orientations sont complémentaires du travail de prévention et de lutte contre l'échec scolaire, associant dans le respect de leur spécificité l'ensemble des personnels.

Nous devons revendiquer un ancrage clair de cette mission (qui incombe légalement à l'EN), au sein de la formation initiale centrée sur l'accompagnement scolaire et la préparation à l'insertion de publics en difficulté aux différents niveaux du système éducatif (collège, lycée professionnel, lycée général et technologique). Sans substitution aux missions spécifiques des autres catégories de personnels (CO-Psy...).

Leur mission de coller au plus près des besoins du terrain peut expliquer la diversité présentée par la MGI en fonction des académies. Aucune ne peut se targuer d'être plus représentative que l'autre.

C'est pourquoi le pilotage de cette Mission doit rester national.

Cela doit aller de pair avec une identité professionnelle de formateur en insertion mieux reconnue, différenciée de celle de formateur en formation continue et s'appuyant sur l'expérience maintenant longue et riche de ces personnels de terrain.

De tels chantiers ne sont pas indépendants des réflexions éducatives plus larges que nous menons pour la réussite de tous les élèves. Elles s'inscrivent dans le prolongement des propositions d'équipe pluriprofessionnelle de suivi des élèves en difficulté. Dans ce processus, les personnels MGI ont toute leur place par leurs pratiques innovantes et éprouvées, face aux dérives annoncées d'alternance sauvage à projet professionnel conçu sans réel accompagnement.

Notre démarche se situe à l'inverse de celle privilégiée actuellement par le ministère qui consiste à vouloir gérer ces missions d'insertion par des groupements d'intérêts publics (GIP) afin de les utiliser à sa convenance tantôt dans le cadre d'actions menées au titre de la formation continue des adultes (validation des acquis professionnels, écoles de la seconde chance, insertion des aides-éducateurs) tantôt pour la réalisation d'objectifs et la mise en œuvre de programmes concernant la formation initiale (programme nouvelles chances, actions de prévention, actions d'accompagnement vers l'insertion professionnelle).

Elle s'inscrit dans une volonté syndicale de voir se développer un service public renoué de l'éducation 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. ■

POUR 302
CONTRE 70
ABSTENTIONS 50
REFUS DE VOTE 1

Motion

Langues vivantes

INTRODUCTION

Contrairement aux annonces des gouvernements successifs sur l'importance de l'enseignement des langues vivantes, nous constatons dans la réalité une dégradation des conditions d'apprentissage et d'enseignement des langues vivantes, qu'elles soient étrangères – d'immigration ou non – ou régionales.

LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

Horaires, effectifs

AU COLLÈGE

Pour la classe de Sixième, tous les élèves de Sixième ont désormais droit à un horaire hebdomadaire de 4 heures en LV1, quel que soit leur établissement. Si cet horaire garanti constitue une avancée non négligeable, il reste néanmoins à obtenir que les dotations permettent des conditions d'enseignement améliorées, ce qui suppose des groupes systématiquement allégés.

L'apprentissage d'une deuxième LV est expérimenté depuis la rentrée 2002. Se fait-il à raison de 2 heures au moins avec une priorité donnée à l'anglais pour les élèves ayant étudié une autre LV à l'école comme le prévoyait le texte ? Nous n'avons, à ce jour, aucun bilan de l'expérimentation. Est-il pertinent dans ces conditions de généraliser deux langues vivantes en Sixième ?

C'est en classe de Cinquième que la grille horaire pose problème avec un horaire élève systématiquement réduit à 3 heures (plancher des anciennes fourchettes introduites en 96). Les chefs d'établissement et IPR ont beau expliquer que l'heure ainsi perdue peut-être récupérée en s'impliquant dans un itinéraire de découverte, il n'en reste pas moins que le programme, inchangé, devrait être traité avec tous les élèves, dans le cadre d'un horaire réduit de 25 %. Nous demandons donc le rétablissement de la quatrième heure.

Dédoublements

Nous demandons à tous les niveaux des groupes systématiquement allégés. Dans un premier temps, les effectifs des classes entières ne doivent pas dépasser 20 élèves. L'objectif à long terme doit être de parvenir à des groupes de 15 élèves, compte tenu de la nécessité d'entraîner les élèves à l'expression orale et d'utiliser dans de bonnes conditions les nouvelles technologies.

AU LYCÉE

Horaires

Aucune modification n'est prévue dans les horaires de langues vivantes pour l'année 2003/2004. Nous maintenons notre demande de rétablissement des horaires amputés. Soit au moins 3 heures/élève par semaine. Nous demandons également que soit formulée clairement la possibilité de l'ouverture de sections grands débutants en LV, au niveau de la Première, avec les moyens afférents, comme pour les langues anciennes en Seconde.

Effectifs

Nous demandons des effectifs allégés permettant la mise en œuvre des exigences des programmes : communication, expression personnelle des élèves.

Dédoublements

Le texte de la circulaire (circulaire de rentrée 2002, BO n° 24 du 14 juin 2001 et 2002, BO n° 16 du 18 avril 2002), ne doit pas prêter le flanc à des interprétations locales réductrices. S'il laisse une « marge de manœuvre » locale entre différents types de mise en place, cela doit se traduire, pour les langues vivantes comme pour la philosophie, par une mise en place de l'horaire professeur prévu (ex : 1 + (1) = 3 heures prof) et donc la possibilité d'un horaire en classe entière de 3 heures et non 2 heures. Nous devons exiger cette lecture, conforme aux textes, bien que certains chefs d'établissement la contestent.

En conséquence, alors qu'aucun seuil n'est fixé nationalement, il n'y a pas lieu d'en fixer localement. En tout état de cause, **l'horaire professeur par classe ne doit en aucun cas être inférieur à 3 heures hebdomadaires.**

De même, rappelons que ces heures dédoublées sont à considérer de la même manière que les TP ou les heures de module dans le calcul des services des enseignants : elles doivent être prises en compte dans les mêmes conditions, et n'entrent pas dans le calcul du nombre d'heures devant des classes de moins de 20 élèves.

Ouverture et fermeture de sections

Nous demandons l'abandon des seuils de fermeture et l'instauration d'un seuil d'ouverture des sections, identique dans toutes les académies.

Nous nous opposons à la déréglementation qui s'accroît et qui engendre des disparités entre établissements, entre académies. À nous d'exiger des recteurs que la plus grande diversification possible des langues vivantes soit maintenue.

Regroupements

Ils ne doivent pas être l'occasion de grappiller des heures en multipliant les groupements d'élèves de niveaux ou de séries différents : par exemple des élèves de LV2 dont l'épreuve au bac est une épreuve écrite (L) et des élèves dont l'épreuve est orale (ES).

Il faut donc refuser ces regroupements antipédagogiques sauf en cas d'effectifs très restreints.

Le BO n° 3 du 20/1/2000 « suggère » de regrouper les horaires de LV en langue renforcée pour les L et les ES. Sauf pour les cas extrêmes où c'est le maintien de l'option qui est en jeu, ce regroupement n'est pas acceptable : l'amputation déjà lourde de conséquences d'un tiers de l'horaire renforcé de LV1 en L ne doit pas en plus servir de prétexte à un alignement avec les élèves de ES alors que ces élèves passent (en anglais par exemple) des épreuves de nature différente et que l'horaire n'est pas dédoublé !

Expérimentations

Le SNES se prononce contre la globalisation des moyens qui ne prend pas en compte la spécificité des disciplines.

Nous continuons de dénoncer « l'expérimentation de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées d'enseignement général et technologique » (circulaire du 30 août 2001) : elle met en place des groupes de niveau, sans définir les critères ni mesurer les conséquences, et donne comme seule prescription d'effectifs des groupes qui ne doivent pas dépasser... 30 élèves !

La mise en place de ces groupes de niveau suppose une évaluation en début d'année (et quelle évaluation finale ?). Des élèves de LV1, LV2, de Seconde et autres niveaux pourraient être regroupés, « récupérant » ainsi des moyens horaires. Ces groupes étant flexibles, variant donc au cours de l'année, on imagine les contraintes nouvelles imposées sur l'organisation déjà fort complexe des lycées. La généralisation de ce dispositif prévu pour 2003 a pour but la globalisation des moyens. Il aggraverait encore l'enseignement des LV et pourrait être le premier maillon de l'annualisation des services dans toutes les disciplines.

DIVERSITÉ DES LANGUES

DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF PUBLIC

La diversité des langues étudiées par les élèves est un élément essentiel de l'ouverture des jeunes et des établissements scolaires au pluralisme des cultures, à la lutte concrète contre les stéréotypes, les préjugés, la xénophobie et le racisme. Cette diversité contribue à la prise de conscience de modèles de pensée dominants et appelle à la formation de l'esprit critique.

D'autre part, au plan économique, la réduction de la diversité des langues dans le système éducatif public ne peut que pousser les entreprises à recruter des personnels qualifiés dans les langues autres que l'anglais et l'espagnol dans d'autres pays que la France, à tous les niveaux de qualification (BEP ou BTS ou DESS). La pénurie de personnels qualifiés dans des langues moins enseignées a des conséquences sur l'emploi. La qualification en langues est devenue un atout professionnel à étendre et valoriser.

La situation aujourd'hui est inacceptable. Le presque tout anglais, l'insuffisance des moyens, les réductions des horaires élèves font qu'il y a multiplication des menaces sur les langues, fermetures de postes, certes dans les langues les moins enseignées, mais plus seulement. Combien de collèges offrent encore le choix de trois LV1 ? Il n'est quasiment plus possible de commencer en Sixième d'autres langues que l'anglais ou l'allemand... quand celui-ci est encore enseigné.

La restriction de l'offre des langues proposées sur tout le territoire devient dramatique dans l'enseignement public. Il n'est plus rare que la seule LV1 proposée en Sixième soit l'anglais, et que la diversification en LV2 soit entre espagnol et allemand (de plus en plus souvent en situation difficile vu la faiblesse des effectifs).

Tous les collèges devraient offrir un choix de deux langues minimum en Sixième qui doivent être offertes dans les écoles primaires du secteur.

La mise en place de l'enseignement de LV dans le primaire en utilisant principalement les professeurs des écoles renforce le poids de l'anglais.

Seuls les élèves ayant choisi l'anglais sont contraints de poursuivre cette langue, alors que toute liberté est donnée à ceux ayant débuté une autre langue en Sixième de choisir l'anglais. Il faut affirmer la liberté de choix des familles d'une autre langue que l'anglais en Sixième et maintenir la diversification de l'offre à ce niveau. C'est la condition pour maintenir la diversification dans le primaire.

La diversification nécessite l'élaboration de cartes des langues. Celles-ci doivent s'appuyer sur l'existant (section déjà ouverte et vivier d'enseignants) et être élaborées démocratiquement dans des groupes de travail paritaire.

Il faut former des professeurs des écoles dans toutes les langues et, au moins transitoirement, rendre possible l'intervention, dans leur service, d'enseignants de second degré volontaires et formés, partout où c'est souhaitable.

N'est-il pas urgent de se reposer la question de la nécessité d'un enseignement généralisé d'une LV à l'école primaire ?

Contrairement aux besoins, l'enseignement des langues de l'immigration est peu développé dans l'enseignement public malgré le nombre important d'élèves qui les parlent. Ces langues ne sauraient leur être réservées et ne sauraient être un prétexte à une ségrégation géographique. Une information et une incitation forte doivent être faites pour offrir ces langues à tout élève, afin d'ouvrir plus largement l'accès à d'autres pensées et permettre le partage des cultures. L'ouverture de sections pour ces langues participerait de la lutte contre l'exclusion et éviterait aux familles de recourir à des structures non laïques pour faire partager à leurs enfants une part de leur culture d'origine. Il serait également souhaitable de prendre en compte la situation des primo-arrivants qui doivent pouvoir choisir leur langue maternelle en LV1.

De façon générale, les DHG partout insuffisantes ne permettent plus le maintien de petites classes de langues. La gestion rectorale et l'établissement de seuils d'ouverture ou de création de classes, variables d'une académie à l'autre, sont en train de laminer les langues autres que l'anglais et l'espagnol. Seules des dotations spécifiques pour les sections à faibles effectifs permettraient de sauver la diversité avec la mise en œuvre d'une véritable politique d'information des familles et des élèves sur l'intérêt de diversifier les choix de langues vivantes.

La diminution des effectifs de la section L a également des conséquences sur la diversité des langues : certaines langues sont principalement proposées en LV3. Nous demandons le rétablissement de la LV3 comme enseignement de spécialité en ES car la suppression de cet enseignement va dissuader de nombreux élèves de choisir la LV3 qui devient optionnelle. Cette suppression est une mesure qui aggrave encore la situation de la LV3.

SECTORISATION ET DÉFENSE DE LA DIVERSITÉ

La répartition géographique des implantations est certainement à revoir. L'absence de consultation des personnels dans les groupes de pilotage académique d'une part et dans les réunions de bassins d'autre part permet que la question d'une diversification des implantations ne soit pas posée autrement qu'en termes de gestion financière !

INFORMATION ET ÉDUCATION AU CHOIX POUR UNE RÉELLE DIVERSITÉ DES LANGUES VIVANTES

Nous demandons un **information institutionnelle** et une **campagne d'information** claire, mettant en lumière les réels enjeux.

Nous maintenons notre demande qu'une plaquette très complète sur les LV soit réalisée par le ministère. Cette plaquette serait consultable dans tous les CIO, tous les CDI des établissements.

Une version plus succincte de cette plaquette serait remise systématiquement aux familles, lorsqu'au cours du cursus le choix d'une LV s'impose.

Ces documents auraient pour objectif d'apporter des informations sérieuses à l'encontre parfois de préjugés et d'idées reçues afin d'aider les parents et les élèves à faire un choix en toute connaissance de cause.

LES PROGRAMMES

La nouvelle organisation de l'enseignement des langues aurait justifié un dispositif très précis et cohérent de l'élaboration de programmes.

Il est important que les contenus soient réfléchis dans leur continuité, de l'école primaire (si là doit débiter l'enseignement des langues) à la Terminale. Ils doivent être élaborés en concertation avec les enseignants du primaire et du second degré dans des groupes communs (premier et second degrés). Ils doivent être ensuite débattus avec les enseignants de terrain. L'accent pour l'instant est mis en collège sur la communication, mais, avec des effectifs pléthoriques, comment réaliser une réelle communication ?

Les programmes de Seconde seront appliqués à la rentrée 2003. La convergence d'objectifs à atteindre par toutes les langues vivantes, élément positif de ces nouveaux programmes, ne doit cependant pas enfermer les différentes langues vivantes dans un carcan.

On ne peut accepter que, dans ces programmes, les LV1 et les LV2 soient traitées de la même façon alors que les horaires sont différents et qu'il n'y a pas de module en LV2.

Les LV et les TICE : la priorité doit rester au travail de groupe et de classe sur la base de l'échange réel, garantissant la richesse culturelle.

Si nous sommes d'accord pour dire que l'enseignement à partir des nouvelles technologies de l'information ne constitue qu'un moyen, intégré à une démarche de cours construite et structurée, et reste au service de celle-ci, nous avons un certain nombre d'interrogations d'ordre pédagogique : comment concilier progression individuelle permise par les TICE et progression de la classe ? Quelle sera l'influence des TICE sur le déroulement des cours par rapport à une pédagogie « traditionnelle » (part de la communication, enseignement de la grammaire, élucidation du vocabulaire, recours au français...). Est-il réaliste de penser que des élèves de LV2 ou LV3 puissent effectuer en relative autonomie une recherche de documentation en langue étrangère ? Que penser du silence des programmes sur les modifications des pratiques pédagogiques induites par les TICE et les avantages réels qu'ils offrent ?

Autant de questions communes à toutes les langues auxquelles ne répondent pas les programmes. Pas plus qu'ils ne prennent en compte la disparité en équipements des établissements, l'absence de personnels de maintenance, l'insuffisance criante de la formation des enseignants (non seulement à l'outil informatique lui-même, mais à son utilisation pédagogique, et à l'élaboration de documents multimédias pour adapter la pédagogie aux élèves), et l'investissement en temps, en argent que ce travail énorme représente.

Nous rappelons que l'usage des nouvelles technologies ne doit pas servir de prétexte à la substitution à l'enseignant de personnels au statut précaire et mal défini.

Les LV et l'interdisciplinarité ou la codisciplinarité

Dans les nouveaux programmes de Seconde, il y a eu une commande forte du ministère sur le travail interdisciplinaire. Chaque programme y va de son couplet, même si c'est parfois de pure forme. La lecture des programmes culturels laisse d'ailleurs penser que cette préoccupation n'a pas été explorée de façon cohérente avec des disciplines comme l'histoire-géographie, les SES, les enseignements artistiques... On aurait pu attendre dans ces programmes un développement sur **la contribution des langues vivantes à la construction du français grâce à la prise de conscience par les élèves de l'altérité, tant sur le plan linguistique que culturel.**

Des travaux récents montrent l'interaction en situa-

tion scolaire entre apprentissage d'une langue seconde et langue maternelle.

L'absence de référence au français (en dehors de l'utilisation du français en cours) correspond aussi à la relative faible place faite à la réflexion sur la langue. Les programmes devraient s'attacher à mettre en évidence l'intérêt d'une pratique régulière – même à dose homéopathique – de la réflexion sur la langue : mise en évidence de l'altérité grammaticale, lexicale et donc culturelle, prise de conscience du caractère parfois arbitraire de certains faits de langues, pourtant vécus comme « logiques » par le locuteur natif, prise de distance par rapport à des certitudes acquises et donc participation originale des LV à un assouplissement cognitif auquel contribuent d'autres disciplines.

Lors du colloque Maîtrise de la langue organisé par le SNES (14 et 15 janvier 2003) de nombreux chercheurs ont insisté sur **la nécessité tant pour la langue maternelle que pour les langues vivantes d'un enseignement de la grammaire**, à condition que celle-ci contribue à donner aux élèves des outils de conceptualisation, la nomination étant seconde par rapport à cette conceptualisation comprise comme une prise de conscience d'un fonctionnement linguistique.

ÉVALUATION

Nous souhaitons des épreuves adaptées aux séries, aux horaires, aux programmes, qui évitent le bachotage et prennent en compte la construction des savoirs. La prise en compte des langues vivantes au brevet des collèges reste insatisfaisante. La prise en compte des notes du contrôle continu effectué sur les années de Quatrième et Troisième n'est pas propice à créer une réelle motivation et donc un réel travail chez les élèves. Au moins, la LV1 devrait faire partie des épreuves finales.

Les nouvelles épreuves écrites du bac sont axées sur compréhension de l'écrit et expression écrite, avec recours à la traduction, exercice difficile au niveau du lycée. La différenciation des épreuves entre les séries est très réduite. Préparées sur deux heures hebdomadaires élèves, elles apparaissent comme difficiles et orientent les cours vers un travail écrit.

Les épreuves orales, trop peu nombreuses et de surcroît en contradiction avec les objectifs affichés, avec des listes de textes trop longues, relèvent de la prouesse avec deux heures de cours par semaine, avec en plus nécessité de développer l'expression spontanée appuyée sur documents inconnus.

Nous réaffirmons notre attachement aux épreuves finales du baccalauréat, et notre souhait d'une part plus importante de l'oral dans les épreuves, ce qui implique des horaires plus importants.

EMPLOI/RECRUTEMENTS

Pour certaines langues, les plus enseignées, les remplacements sont quasiment impossibles par insuffisance de personnel titulaire remplaçant. Les TZR employés sur ces missions connaissent des situations extrêmement difficiles tout comme les vacataires et les contractuels.

Il est indispensable de créer des postes correspondant aux besoins actuels et prévisionnels et permettant l'abaissement progressif des effectifs des classes de LV à 15. En effet, la pyramide des âges des personnels par langue montre l'insuffisance du nombre des postes aux concours pour compenser d'ici quelques années les départs à la retraite.

Certaines langues sont en train de disparaître et les enseignants concernés n'enseignent plus ou risquent à court ou moyen terme de ne plus enseigner la discipline pour laquelle ils ont été formés.

Le SNES doit réaffirmer la nécessité de rechercher toutes les solutions possibles pour que les collègues continuent à enseigner leur discipline et avant tout **le gel des suppressions de postes.**

Actuellement des collègues doivent pouvoir inter-

venir dans le primaire (dans le cadre de leur service et pas seulement en heures supplémentaires), en vacances dans le supérieur, sur la base du volontariat. En tout état de cause, l'institution doit négocier avec les représentants des personnels des solutions diversifiées quand l'enseignement de leur discipline est impossible.

Locuteurs natifs, assistants

Une formation professionnelle étant indispensable pour enseigner les langues, les locuteurs natifs ne correspondent ni aux besoins ni aux exigences d'un enseignement de qualité : il ne suffit pas de parler une langue pour savoir l'enseigner.

Les assistants sont toujours trop peu nombreux et mal préparés à leur mission. Ils sont des compléments importants de l'enseignement mais ils ne peuvent en aucun cas se substituer à un enseignant qualifié du premier ou du second degré. Ils devraient recevoir une formation spécifique dès leur arrivée et un accompagnement pédagogique au niveau académique tout au long de l'année. Si leur nombre global a augmenté, ce n'est pas le second degré qui a bénéficié de cette augmentation. Pourtant les besoins sont importants, notamment au collège. Les baisses horaires ne sauraient être compensées par des séances avec des assistants, qui ne font pas un travail d'enseignant.

ACTION

Il convient de lutter, avec les parents d'élèves, à tous les niveaux : établissement, académie, national pour obtenir ;

- le rétablissement d'horaires suffisants au collège et au lycée soit au moins 3 heures/élève par semaine ;
- des effectifs permettant de meilleures conditions d'apprentissage ;
- une diversité réelle (avantage certain du système éducatif français) et non pas un simple affichage
- une information des élèves et des familles prise en charge par l'institution ;
- que la carte des langues soit systématiquement étudiée en CTP en assurant une cohérence entre collège et premier degré qui ne rétrécisse pas l'offre existante dans les collèges du secteur ;
- une équité entre les établissements, entre les académies.

LANGUES RÉGIONALES

Les raisons d'enseigner les langues régionales

- Elles font partie du patrimoine et de l'identité nationale à la fois au titre des liens historiques qui unissent un grand nombre de ces langues à la langue française et au titre des cultures régionales passées et présentes dont elles sont le témoin et l'expression.
- Elles participent de la diversité constitutive de l'identité nationale.
- Beaucoup d'entre elles ont des liens, des filiations, avec les langues de nos proches voisins et sont une façon d'accéder plus facilement à leur culture ; certaines sont des langues couramment parlées dans quelques-unes des régions des pays voisins.
- Elles permettent de profiter de formes originales de bilinguisme qui favorisent, comme il est maintenant admis par les linguistes, l'apprentissage des langues vivantes chez les enfants.
- Beaucoup de familles sont très attachées à ces langues comme repère d'une identité culturelle spécifique au sein de la nation, à l'heure où la standardisation des pratiques culturelles pèse à l'excès sur les mentalités et les comportements ; ces familles réclament que l'Éducation nationale prenne mieux en compte ces préoccupations et offre un enseignement de ces langues de bonne qualité.
- Dans les DOM-TOM, c'est encore plus que cela qui se joue : tahitien, langues mélanésiennes, créoles, constituent des enjeux politiques, culturels et sociaux que la République ne peut ignorer et qui sont liés très directement au statut et à l'avenir de ces départements et territoires. Elle ne peut pas non plus ignorer le droit à

l'autodétermination des populations des DOM-TOM notamment sur la question des langues régionales.

Les conceptions antagonistes

Il faut cependant clarifier les conceptions et éviter les pièges tendus aussi bien par le culte des particularismes et des réflexes identitaires que par des conceptions uniformisantes de la culture au nom de l'unité nationale.

- Apprendre les langues régionales, ce n'est pas se replier sur un passé révolu et un patrimoine mort : la conservation des langues de France doit aller de pair avec la création culturelle contemporaine.
- Ce n'est pas non plus exacerber des sentiments régionalistes qui pourraient, à terme, menacer l'identité nationale : nombre d'élus, qui ne sont pas tous d'extrême droite, sont tentés, au nom des spécificités régionales, de faire éclater les cadres constitutifs de la République et des services publics qu'elle a mis en place, et s'exonèrent des règles qui régissent le service public d'enseignement.

Etat des lieux

1. L'enseignement optionnel

L'enseignement optionnel est cadré par la circulaire n° 2001-166 du 5/9/01 qui prévoit un horaire hebdomadaire différent selon qu'il s'agit d'un enseignement obligatoire ou facultatif :

- au titre de la LV obligatoire : 3 heures en Sixième pour tout élève ayant choisi une LR en primaire avec un accès privilégié à une LVE ;
- 2 heures au moins pour tout élève de Sixième souhaitant recevoir un enseignement facultatif de LR, enseignement qui se poursuit en Cinquième puis en Quatrième et Troisième dans le cadre des enseignements optionnels obligatoires ou facultatifs avec prise en compte au brevet ;
- la LR peut être également choisie en LV2 à partir de la Quatrième ou en LV3 à partir de la Seconde. Cette circulaire n'est respectée dans aucune académie ;
- Compte tenu des cartes des langues vivantes, il y a peu de possibilités de choisir une LR en primaire donc pas de suite organisée en Sixième.
- Le passage de 1 heure à 2 heures dès la Sixième de l'enseignement facultatif est resté lettre morte.
- Au lycée, les LR subissent le même sort que les LVE. En effet la réduction des options a mis à mal la LV3.
- Les horaires insuffisants de l'enseignement optionnel entraînent pour les enseignants des services éclatés sur plusieurs établissements et donc des conditions de travail et une implication pédagogique difficiles.

2. L'enseignement bilingue

S'appuyant sur l'article 2 de la Constitution modifié en 1992 et la loi Toubon du 4 août 1994, le Conseil d'Etat a annulé plusieurs textes relatifs aux langues régionales, dont l'arrêté sur l'enseignement bilingue à parité. Concernant ce dernier texte, l'annulation par le Conseil d'Etat place dans une situation de non-droit l'enseignement bilingue à parité en attendant que de nouveaux textes soient adoptés.

Le service public propose un enseignement bilingue dit à parité horaire :

- Dans le premier degré, la moitié des enseignements se fait en LR et l'autre moitié en français.
- Dans le second degré, les élèves reçoivent au minimum un enseignement de 3 heures de LR et un enseignement en LR d'une ou plusieurs disciplines ; le plus souvent, seule l'histoire-géographie est enseignée en LR, la parité est donc rarement atteinte.
- En principe, pour les disciplines enseignées en LR, les élèves peuvent composer en LR aux examens (brevet, bac).
- Discontinuité : l'enseignement bilingue étant implanté en fonction de la demande des familles, il y a souvent incohérence et discontinuité dans l'offre d'enseignement.

3. Formation et recrutement des enseignants

La circulaire n° 2001-166 du 5/9/2001 prévoyait un plan de développement des LR, or on constate, dans le cadre du budget 2003, une baisse du nombre de postes offerts au CAPES externe qui affecte particulièrement l'occitan.

Outre les problèmes de formation communs aux autres disciplines, se pose le problème de la formation des maîtres du bilingue dans le second degré. Lorsque le CAPES est bivalent, la palette des disciplines couvertes par la deuxième valence est insuffisante (histoire-géographie et maths) voire inadaptée (anglais, lettres...) pour couvrir les besoins de l'enseignement bilingue. Les rectorats sont obligés de faire appel à d'autres collègues capables d'enseigner leur discipline en LR. Si l'institution n'organise pas la formation adéquate, ce vivier va vite s'épuiser. De plus, l'affectation ne se fait pas toujours dans des conditions satisfaisantes.

Les revendications du SNES

Il est nécessaire que des textes plus solides garantissent la place et l'enseignement des langues régionales.

1. Pour l'enseignement optionnel

Les demandes sont les mêmes qu'en LVE en ce qui concerne la diversification, la continuité, l'information et l'éducation au choix des familles, le respect des horaires nationaux, le non-regroupement.

2. Pour l'enseignement bilingue

Le service public doit assurer la continuité de l'enseignement bilingue de la maternelle à la Terminale, dans tous les secteurs géographiques concernés. Dans le second degré, l'enseignement bilingue doit atteindre la parité horaire.

Les candidats au brevet et au baccalauréat doivent pouvoir composer en LR pour les disciplines enseignées en LR.

3. Pour le recrutement et la formation des maîtres

Le recrutement des maîtres doit être à la hauteur des besoins : il convient donc d'augmenter le nombre de postes aux concours et de créer des agrégations. Parce que le travail des enseignants dans les sections bilingues réclame une formation didactique spécifique, des centres de formation – tant en formation initiale que continue – pourraient être créés au sein des IUFM des académies concernées.

Le maximum de postes doit être implanté en établissement tout en prévoyant un nombre suffisant de TZR pour assurer les remplacements. Les affectations doivent se faire en toute transparence, aussi bien à l'inter qu'à l'intra.

Les chargés de mission langues et cultures régionales doivent devenir de vrais IPR.

Pour la formation des maîtres du bilingue, il va falloir couvrir progressivement un nombre plus important de disciplines. Il faut continuer à réfléchir sur la meilleure façon de le faire en relation avec une réflexion sur les CAPES bivalents.

Moyens

Les langues régionales et l'enseignement bilingue doivent faire l'objet de dotations spécifiques en postes pour éviter toute concurrence avec les autres exigences de la carte scolaire. ■

Pour valoriser nos métiers et faire face au défi du renouvellement de la profession

À l'horizon 2010, il faudra assurer le remplacement de 167 000 enseignants, CPE et CO-Psy (soit 41 % des effectifs actuels de titulaires) dans un contexte général de départs en retraite massifs de l'ensemble des fonctionnaires. L'Éducation nationale devra assurer les relèves, remplacer ces départs mais aussi mieux répondre aux besoins de qualification et à la lutte contre les inégalités ; pour cela, il faudra recruter en grand nombre des personnels qualifiés.

Or, le gouvernement actuel refuse de considérer le défi quantitatif que représente le renouvellement de nos professions et se réfugie derrière les discours sur la surestimation du nombre des départs en retraite, au sujet desquels il a commandité un audit. Ce dernier, rendu public en décembre, conforte d'ailleurs les prévisions de la DPD en évaluant les départs à plus de 161 000 entre 2001 et 2010. Le ministère avance en outre des décisions et des projets hypothèquent lourdement le système éducatif, en rejetant précocement des élèves du collège, en remettant en cause le caractère national de l'éducation, en cherchant à réduire les missions du service public par le biais de la décentralisation.

L'abandon de la programmation des recrutements gagnée par les personnels et l'insuffisance des recrutements aux concours externes ne pourraient qu'aggraver la pénurie actuelle de titulaires et accroître l'embauche de précaires, notamment pour les remplacements (affectations de TZR à l'année de plus en plus fréquentes). D'ores et déjà, les TZR sont affectés sur des suppléances à l'année bien au-delà de ce que requièrent les postes laissés vacants du fait de la nature de certains départs (congés formation, détachements, etc.). Loin d'envisager de porter le potentiel de remplacements à 6 % des emplois, minimum reconnu par l'administration, le MEN revient sur le remplacement, mission du service public, et fait de la vacance un mode de gestion des suppléances.

Il somme les académies de supprimer plus de 5 000 ETP sur les deux ans à venir, ce qui engendre une série de dégradations du remplacement (HCS, suppression de zones, élargissement de celles-ci...) et des conditions de travail des personnels, titulaires et précaires.

Conjugée au développement de la précarité, la remise en cause des statuts et missions, voire de l'existence de certaines catégories de personnels (MI-SE, A-E, CPE, CO-Psy) fragilise l'ensemble de la profession et entrave la possibilité d'un travail en complémentarité véritablement fructueux. La nouvelle étape de décentralisation, qui prévoit le transfert de 110 000 personnels du secondaire, renforce cet aspect en accentuant le désengagement de l'État et l'abandon progressif de missions du service public. La conception même du métier d'enseignant risque de pâtir de ces orientations, le ministre de l'Éducation nationale récusant l'existence d'une profes-

sionnalité et d'une spécificité du métier d'enseignant du second degré, ainsi que la nécessité d'une formation professionnelle de haut niveau.

Les arbitrages budgétaires qui ont prévalu, suppressions d'emplois et renoncement à la dernière tranche du plan triennal de créations, amplifieront les difficultés actuellement rencontrées dans les établissements : recours à de nouvelles formes d'emploi précaire, couverture insuffisante des remplacements, amoindrissement de la formation continue, alourdissement de la charge de travail.

Les orientations budgétaires inscrites dans la loi organique sur les lois de finances (la « LOLF » du 1^{er} août 2001) modifieront profondément la référence budgétaire aux emplois. Les dépenses votées le seront globalement par mission. Seules les dépenses de personnels ne pourront pas être abondées.

Les emplois seront inscrits à titre indicatif et la référence aux corps pourrait être estompée au profit de métiers. La gestion des personnels peut en être profondément affectée en ce qui concerne les choix de recrutement, les possibilités de promotion, les rémunérations.

Autant d'éléments qui pèsent évidemment sur l'attractivité de nos professions et contribuent à en détourner nombre d'étudiants ; si la baisse des candidats aux concours externes se poursuit, nous serons confrontés à une grave crise de recrutement.

Une explication de cette désaffection pour le métier, des difficultés de recrutement, réside dans la crise du métier d'enseignant de second degré.

Celui-ci est en crise dans son cœur même : le travail d'enseignement. Pourquoi enseigne-t-on ? Qu'enseigner ? Comment enseigner ? Quel sens donner aux apprentissages pour les élèves ? Les enseignants ont donc des difficultés majeures au quotidien. Mais l'institution refuse de s'y intéresser. Au fil des réformes, elle cherche à modifier les façons qu'ont les professeurs de faire, voire à modifier le métier lui-même, en contournant le travail dans la classe. Elle dénie aux enseignants toute parole sur le noyau de leur activité : le travail sur les savoirs, avec les élèves. Ce déni porte tant sur la possibilité réelle de participer à l'élaboration des programmes que de débattre sur la façon de les mettre en œuvre, caractéristiques avérées dès la formation initiale.

Pourtant, ce sont les enseignants qui ont assumé et construit au quotidien leur métier, qui, collectivement, ont réussi à accueillir la masse des élèves, ont trouvé des réponses à de nouvelles questions. Une politique volontariste de l'État s'impose donc pour renforcer auprès des jeunes diplômés l'envie d'exercer dans le secondaire alors même que, d'ores et déjà, on rencontre des difficultés à trouver suffisamment de candidats dans certaines disciplines. Ceux-ci hésitent devant les difficultés du métier, les conditions d'affectation et d'exercice, un glissement progressif des missions des enseignants du fait des

réformes qui ne créent pas les conditions propices aux apprentissages.

Il est urgent de prendre des mesures pour attirer, garder les enseignants, redonner une nouvelle dynamique à la démocratisation. Pour cela, il faut :

- Recruter des titulaires par la voie de concours nationaux renouvelés permettant d'accéder à des emplois statutaires, résorber la précarité et titulariser.
- Reconnaître la spécificité de nos métiers et leur complexité, la nécessité de l'élévation du niveau de recrutement, l'amélioration de la formation professionnelle et de la transmission du patrimoine collectif.
- Revaloriser nos professions en ce qui concerne les affectations, favoriser la mobilité, aménager les fins de carrière, reconstruire les carrières afin d'impulser une nouvelle étape de revalorisation.
- Garantir à tous des droits forts, des droits à la protection sociale et à la retraite.

I-PRÉRECUTER, RECRUTER, METTRE FIN À LA PRÉCARITÉ, FORMER

I-1. Le défi des recrutements

Les orientations actuelles du ministère en matière budgétaire, avec la remise en cause de la programmation des recrutements de titulaires et le renoncement aux 5 000 créations d'emplois, remettent en cause la couverture de l'ensemble des besoins de remplacement par des titulaires. Elles conduisent à alimenter le recours à la précarité, à en faire un mode de recrutement parallèle et à un arbitrage inacceptable entre recrutements externes et titularisations. Le maintien à 18 000 du nombre de postes aux concours externes de la session 2003 est le résultat de nos interventions, avec les personnels. Le SNES poursuit son action pour que les 18 000 postes affichés se traduisent par les recrutements nets nécessaires au remplacement des 16 384 départs officiellement prévus à la rentrée 2004. Il s'est adressé au ministre et aux présidents de jury des concours externes pour que, comme nous l'avions obtenu à la session précédente :

- tous les postes soient pourvus et que, dans le cas particulier du concours troisième voie, les postes non pourvus soient reversés sur les concours externes correspondants ;
- des listes complémentaires en nombre suffisant soient établies pour compenser les désistements sur liste principale, les affectations directes dans le supérieur et le solde des reports de stage ;
- tous les inscrits sur liste complémentaire soient affectés en IUFM à la rentrée 2003.

Le SNES réaffirme la nécessité et l'urgence de rétablir une programmation pluriannuelle qui articule augmentation des recrutements et création d'emplois budgétaires. C'est indispensable pour assurer, par des titulaires, le remplacement des départs qui attein-

dront leur plus haut niveau en 2006 et 2007. C'est déterminant pour rattrapper le déficit de recrutement antérieur et créer les conditions d'une résorption définitive de la précarité.

Cette démarche n'est pas exclusive d'une réflexion approfondie que le SNES devra mener sur des dispositifs supplémentaires pouvant permettre de contraindre l'État à renoncer définitivement au recrutement de nouveaux précaires. Dans ce cadre, le congrès propose un mandat d'étude sur ces questions dont la proposition de recours à des listes complémentaires, telles qu'utilisées dans le premier degré, débattue dans plusieurs congrès et en commission. En ne créant pas les emplois statutaires et qualifiés, l'État renvoie de plus en plus hors de sa compétence le financement de certains emplois et missions. Les conséquences des gestions par crédits ont conduit à un recours systématique à la vacation et à de très importantes pertes de droits pour les non-titulaires. Ce désengagement de l'État risque de s'aggraver avec l'orientation gouvernementale qui renvoie certaines missions hors du champ statutaire et du cadre national (projet ATEN sur le remplacement, projet assistants d'éducation).

La situation est d'autant plus préoccupante que même si le vivier de candidats reste encore à un niveau supérieur aux périodes de crise des années 80, la tendance est à la baisse constante dans de nombreuses disciplines depuis 1997.

Réussir le renouvellement de la profession suppose donc de renforcer son attractivité auprès des jeunes diplômés.

Depuis 1997, le nombre de candidats inscrits et présents aux concours externes n'a cessé de diminuer. On constate également une baisse sensible des effectifs en première année d'IUFM second degré alors que se développe parallèlement le recrutement de nombreux vacataires et contractuels qui possèdent les diplômes nécessaires pour se présenter à tous les concours externes.

De nombreux jeunes font le choix piégé entre précarité et recrutements externes, notamment pour des raisons financières. Nous devons convaincre que la précarité est un engrenage infernal qui a de graves conséquences professionnelles et sociales. Il faut combattre résolument les campagnes rectorales qui prétendent attirer les étudiants vers nos métiers par une première expérience sur le tas comme vacataire. La charge de travail, les conditions de travail rendent très difficile la préparation aux concours. Il est donc urgent de rétablir des prérecrutements, en articulant les objectifs suivants : augmenter le vivier de candidats dans les disciplines les plus en difficulté, résorber la précarité, démocratiser l'accès aux emplois d'enseignant et de CPE, contribuer à l'élévation du niveau de recrutement.

Compte tenu de l'urgence, notamment dans les disciplines déficitaires, il faut dans l'immédiat réactiver les dispositifs nationaux déjà existants des allocations d'enseignement, des cycles préparatoires, en les étendant et en les améliorant. Il faut intervenir parallèlement pour faire évoluer les allocations vers de véritables prérecrutements – inspirés des IPES, avec salaire – ouvrant droit à une prise en compte intégrale dans la carrière et pour la retraite, en contrepartie d'un engagement pluriennal.

Le prérecrutement doit être mis en place dès les débuts du cursus universitaire, et permettre des poursuites d'étude jusqu'à la maîtrise et la préparation des concours de recrutements. L'accès à ces prérecrutements doit être possible à toutes les étapes des cursus.

Dans le même temps, pour les étudiants, nous réaffirmons la nécessité d'étendre les aides financières, aide au logement, à l'équipement, d'améliorer leurs conditions matérielles afin de leur permettre de mener leurs études à leur terme et d'augmenter le nombre de diplômés, notamment issus des classes populaires.

I-2. Mettre fin à la précarité, titulariser

La lutte contre la précarité est un objectif prioritaire dont l'ensemble de la profession doit se saisir afin d'organiser une riposte d'envergure. La précarité s'institutionnalise sous diverses formes et les projets gouvernementaux vont intensifier ce phénomène. L'aggravation de la situation de l'emploi dans notre société (plans sociaux, chômage, précarité) se retrouve largement dans l'Éducation nationale, avec des phénomènes analogues (flexibilité et externalisation des tâches, localisation des financements publics qui fait ressembler les rectorats à des entreprises, personnels de moins en moins protégés avec des droits immédiats ou futurs payés à la prestation, éclatement des cadres juridiques qui ne sont respectés qu'en fonction des besoins).

Le constat du congrès de Strasbourg se confirme : vacataires remerciés au bout de 200 heures, droits immédiats et futurs sur la protection sociale, les congés, le reclassement qui sont bradés. À l'étranger, plus de la moitié des enseignants dans les établissements scolaires et culturels (dont 200 titulaires de l'Éducation nationale) sont recrutés à titre précaire, abandonnés au droit local pour ce qui est de la protection sociale et des retraites.

Les gels de crédits, la révision des cartes scolaires pour la rentrée 2003 vont mettre au chômage de nombreux non-titulaires. Alors même que ce gouvernement programme une baisse des titularisations qui contribue à réduire l'impact des dispositifs Sapin, et laisse sans réponse les non-titulaires recrutés hors du cadre de la loi, le SNES se donnera les moyens nécessaires pour mobiliser et organiser l'action.

Les projets de type ATEN, que nous avons fait retirer, laissent croire que la précarité est un mode de gestion du remplacement des personnels titulaires et que les non-titulaires peuvent se passer de revendiquer des droits statutaires.

L'émiettement, la segmentation des situations de précarité sont un frein puissant à la mobilisation des personnels. Ainsi, la bataille contre la vacation n'a pu être pour l'heure gagnée, malgré une mobilisation de plus en plus importante des établissements et le refus de plus en plus déclaré des parents d'élèves. Le SNES exige l'abolition immédiate du recours à la vacation. Le SNES renforcera sa campagne en direction des établissements et de l'opinion publique, notamment pour permettre d'organiser des actions sur cette question. Il placera davantage la précarité au centre de ses publications (*US*, dossiers spéciaux).

Le SNES réaffirme sa revendication de l'arrêt du recours à l'emploi précaire. Toutes les missions doivent être assurées par des titulaires. L'arrêt du recrutement de nouveaux précaires ne sera effectif que par l'augmentation des recrutements de personnels titulaires dans le cadre d'un plan pluriannuel de recrutements et de créations effectives d'emplois, y compris pour la titularisation.

Le SNES réaffirme son attachement à une titularisation des non-titulaires qui ne brade ni le corps d'accueil, ni la formation, ni le reclassement, qui reconnaisse l'expérience. Il réaffirme les mandats du congrès de Strasbourg et agira pour faire avancer la demande d'entrée en deuxième année d'IUFM des non-titulaires, c'est-à-dire la dispense des épreuves théoriques des concours et la titularisation par une inspection dans le cadre d'un stage. À l'étranger, il faut donner la possibilité d'effectuer l'année de stage sur place : trop nombreux sont les collègues qui renoncent au bénéfice du concours parce qu'il leur est impossible de se rendre en France.

Il dénonce et agira contre les insuffisances de la loi Sapin (calcul de l'ancienneté, nature des épreuves, meilleure prise en compte de l'expérience dans l'exa-

men professionnel, malthusianisme des jurys, pourvoi de tous les postes, transformation des crédits en emplois budgétisés).

Le SNES exige un engagement à créer des dispositifs ambitieux de formation pour la titularisation, qui dépasse le cadre de la loi Sapin.

Cet engagement doit consister à garantir le réemploi de tous les non-titulaires sous les décrets les plus favorables, le droit incontournable à la formation – adaptée à la diversité des parcours – dès lors qu'ils ont été recrutés, des droits professionnels et sociaux analogues aux titulaires, une rémunération unifiée et en cohérence avec l'avancement des titulaires (cf. motion de Strasbourg), la reconnaissance et la validation de l'expérience et de l'ancienneté, des périodes d'inactivité et de formation, notamment pour le reclassement.

À partir d'un examen précis des contingents, il faut, à côté de nos demandes d'entrée en deuxième année d'IUFM, mettre immédiatement en place d'autres dispositifs pour mieux répondre aux situations des non-titulaires nouvellement recrutés : possibilités d'accès à des cycles préparatoires, décharges de services pouvant aller jusqu'à l'année complète.

I-3. Formations universitaires et concours

Il est de l'intérêt du système éducatif secondaire de disposer d'enseignants et de CPE ayant une formation universitaire élevée, permettant d'acquérir un recul et une maîtrise des savoirs.

Comment concilier un recrutement de haut niveau, une formation ancrée à l'Université et la préparation des jeunes enseignants à un métier qui évolue ? S'il convient de développer, dans les cursus universitaires de DEUG, licence et maîtrise, des enseignements de type module de préprofessionnalisation sans toutefois en faire des passages obligés pour les étudiants dont le projet professionnel est de devenir enseignant ou personnel d'éducation ou d'orientation, la réflexion sur la participation des universités à la formation des maîtres doit être examinée au regard des évolutions à apporter quant à la nature des épreuves des concours. Cela implique une réflexion plus approfondie sur l'épreuve préprofessionnelle à l'oral des CAPES/T. Il nous semble important de replacer cette épreuve au niveau et au moment où elle intervient. Elle ne doit en aucun cas évaluer des compétences professionnelles, ce que nous dénonçons pour le concours de CPE, compétences dont on sait qu'elles ne peuvent s'acquérir que de façon progressive. Cette épreuve doit amener les candidats à réfléchir à la discipline comme objet d'enseignement, incluant des éléments d'histoire de cette discipline, d'épistémologie et de didactique. Plus généralement, la formation universitaire des futurs enseignants doit intégrer une réflexion sur la place de la discipline dans le système éducatif, l'architecture générale de l'enseignement et les programmes scolaires.

I-4. Formation initiale et missions des IUFM

Le SNES réaffirme fortement qu'une formation disciplinaire et scientifique de haut niveau est indispensable pour faire face à la complexité des tâches d'enseignement et d'éducation, à la difficulté d'exercer les métiers d'enseignant et de CPE. Les IUFM tels qu'ils fonctionnent actuellement, présentent des défauts dont l'essentiel, pour la deuxième année de formation, est l'éclatement de la formation, la juxtaposition de modules sans cohérence, la lourdeur et parfois la redondance de l'évaluation qui en découle. Si certaines critiques semblent justifiées, elles ne doivent pas nécessairement conduire à un jugement global et non nuancé sur la contribution des IUFM, notamment des différentes catégories de formateurs, à l'évolution des dispositifs de formation au cours de ces dernières années. Ce serait une véritable

régression que de renoncer au projet initial qui a porté la création de ces instituts.

Il faut rappeler que les IUFM ont dû répondre à leurs missions en faisant face à de nombreuses difficultés dues à l'insuffisance notoire de moyens en personnels et en crédits, avec le recours aux heures complémentaires et aux emplois précaires.

Le SNES réaffirme son désaccord total avec les orientations sur lesquelles le ministère fonde son projet de réforme des IUFM. Il exprime sa ferme opposition à l'utilisation des stagiaires comme moyens d'enseignement et l'alourdissement du stage en responsabilité qui passerait à demi-service, au recentrage sur la pratique de la classe, à la dichotomie entre la formation disciplinaire qui relèverait essentiellement de l'Université et la formation pédagogique démarrant seulement en deuxième année IUFM, avec l'idée que le métier d'enseignant ne peut s'acquérir que sur le terrain et que seule la maîtrise des programmes scolaires et de la discipline est suffisante. Il récuse les propositions qui sont faites : pouvoir donné aux IPR et au jury académique, aux établissements scolaires comme lieux spontanément formateurs et recomposition des instances. CA et CSP qui verraient la place et le rôle de l'inspection renforcés. Nous contestons toute orientation qui se traduirait par l'affaiblissement voire la rupture des liens et des collaborations Université – IUFM, par une coupure des IUFM avec la recherche et les terrains éducatifs, les IUFM devenant de fait des « écoles professionnelles » sous la tutelle des recteurs et de la DESCO (Direction de l'enseignement scolaire). Nous rejetons toute formation, qui consisterait essentiellement à former des enseignants et CPE moins autonomes et moins maîtres de leurs pratiques professionnelles. Avec les autres syndicats de la FSU concernés par la formation des maîtres, le SNES exige du ministère l'ouverture de discussions sans *a priori* sur les grands enjeux de ce dossier et considère que la mobilisation dans les IUFM doit être amplifiée.

Il convient de veiller au maintien des sections de CAPES/T. Nous devons faire face au défi des recrutements dans les années à venir en nous préoccupant, non seulement de l'attractivité des métiers de l'enseignement, mais aussi de la qualité de la formation initiale dispensée dans les IUFM, afin de mieux préparer à l'entrée dans la profession. La formation des maîtres est une question majeure dans le contexte actuel, et si l'année 2002-2003 se présente comme une année de transition en matière d'évolution des plans de formation en deuxième année d'IUFM, il va sans dire que les objectifs et missions des IUFM reviennent au premier plan. Il est toujours question d'une formation plus professionnelle, qui réponde mieux aux besoins liés à l'exercice du métier. Cette formation professionnelle ne peut se construire que de façon progressive, de la préprofessionnalisation, qu'il convient de renforcer, aux premières années d'exercice, par la mise en œuvre de mesures d'appui et de soutien pour les débutants (voir paragraphe 1.6. entrée dans le métier). Cela implique qu'IUFM et universités répondent mieux aux enjeux de recrutement en travaillant conjointement à des contenus de formation. Pour y parvenir, il faut que les IUFM soient pleinement intégrés dans l'enseignement supérieur et la recherche tout en assurant le transfert des progrès de la recherche universitaire dans l'enseignement secondaire. La recherche en histoire des disciplines, en didactique et en sciences de l'éducation doit avoir une place dans ces travaux.

L'année de préparation au concours constitue un moment important de mobilisation des étudiants autour des enjeux de la discipline et de la mise en cohérence des savoirs. Les interventions du SNES ont d'ailleurs permis de mettre en échec l'avancement des dates des écrits du CAPES/T.

Tant par ses contenus que par ses objectifs, l'année de stage est une des étapes importantes de la construction d'une expérience professionnelle. C'est pourquoi il y a nécessité de faire un bilan de ce qui a été mis en place et de préciser que les enseignements IUFM doivent avant tout prendre en charge la connaissance de la discipline à enseigner (place de la formation disciplinaire et didactique), le travail interdisciplinaire et intercatégoriel ainsi que la connaissance des élèves et du système éducatif. La formation des enseignants doit être centrée sur ce qui est le cœur de l'activité d'enseignement : le travail sur les savoirs, avec les élèves. Pour cela, nous proposons de s'appuyer sur l'exploitation collective des stages en responsabilité afin de permettre aux stagiaires de prendre une distance réflexive sur leur propre activité. Il faut favoriser la diversité des approches et des démarches de formation afin d'éviter tout discours normatif. Cela permet de créer une cohérence autour du cœur de l'activité d'enseignement. Le travail interdisciplinaire doit être également facilité si cela correspond à la demande des professeurs stagiaires.

La formation initiale doit amener les stagiaires à réfléchir à l'influence du genre sur les processus de transmission des savoirs.

Les modalités d'évaluation des enseignements IUFM ressenties par les stagiaires comme un exercice imposé qui alourdit encore davantage la formation, doivent être revues afin d'éviter la multiplication des travaux à rendre. Le mémoire professionnel doit être mieux intégré à l'ensemble des éléments de formation. Ni mémoire de recherche, ni simple rapport de stage, le mémoire professionnel, dont les conditions d'encadrement et de réalisation (liberté de choix du sujet, concertation et suivi avec le directeur de mémoire) doivent être améliorées, est un travail de réflexion, de prise de distance, de mise en relation de l'expérience et des apports théoriques. Le SNES rappelle que la commission de validation doit être composée de formateurs et de tuteurs mais aussi de représentants des professeurs stagiaires élus au CA et au CSP (mandat de Lille 1999).

Il convient de réfléchir à la question du master. C'est l'objet de débats dans le cadre du nouveau schéma universitaire de formation 3.5.8. Jusqu'à présent, le master a été présenté pour les sortants d'IUFM comme une possibilité de reconnaissance à bac + 5 du niveau de qualification. Si cette perspective est intéressante, il nous faut en définir les contours et les exigences. La transcription des enseignements acquis au cours des deux années d'IUFM (année de préparation aux concours plus année de stage) ou bien d'une année IUFM (année de stage) en crédits européens semble être à l'étude. Elle n'a pas débouché pour le moment sur des propositions concrètes de mise en œuvre. Il faut aller plus loin dans la réflexion et définir des orientations précises en matière de contenus et de modalités tout en précisant les limites du dispositif, avec notamment la place et le rôle des agrégés dans le second degré. Cela ne peut se faire qu'à trois conditions : concerner tous les personnels titularisés, s'accompagner d'une revalorisation salariale, ne se substituer en aucun cas à notre mandat d'élévation du niveau de recrutement à la maîtrise et ne pas exonérer le ministère de la réflexion et des réformes nécessaires pour améliorer la qualité de la formation dispensée dans les IUFM et en faire une véritable qualification de niveau bac + 5. Il convient de mener la concertation avec le SNESUP pour voir comment articuler diplômes et formation des maîtres.

Le SNES estime que la formation des futurs enseignants et CPE nécessite la création d'un véritable vivier de conseillers pédagogiques tuteurs qui doivent

être des formateurs à part entière. La pénurie actuelle nécessite une véritable reconnaissance de la fonction. Cela doit se traduire en termes de décharges de service, de bonification indiciaire accrue, de formation et de participation effective à la formation dispensée en IUFM. Le recrutement doit se faire en toute transparence et sur la base du volontariat. Afin de permettre une transmission efficace de l'expérience professionnelle acquise par les enseignants et CPE, les conseillers pédagogiques tuteurs ne doivent pas, comme c'est parfois le cas, être recrutés parmi les enseignants et CPE débutants.

Enfin, pour les professeurs-stagiaires, compte tenu des nombreux déplacements occasionnés par la formation IUFM, le SNES réaffirme sa demande de remboursement intégral des frais et leur paiement mensuel ainsi que le retour à la prise en compte de la seule résidence administrative. Le SNES demande également que l'ISOE soit versée intégralement à tous les stagiaires y compris aux documentalistes. Il faudrait anticiper le dispositif d'aide à l'installation des titulaires (prime d'installation) dès l'année de stage, afin de prendre en compte les spécificités d'une première installation.

1-5. Condition de nationalité

Le congrès de Strasbourg a décidé « d'un mandat d'étude sur la pertinence de la suppression de la condition de nationalité pour les corps, cadres d'emplois et emplois qui sont déjà ouverts à la mobilité dans le cadre des traités européens ».

Depuis 1946, le statut général prévoit en effet que « nul ne peut avoir la qualité de fonctionnaire s'il ne possède pas la nationalité française ». La loi de juillet 1991 élargit l'accès à la fonction publique aux ressortissants des Etats membres de la Communauté économique européenne pour les corps, cadres d'emplois et emplois « dont les attributions soit sont séparables de l'exercice de la souveraineté, soit ne comportent aucune participation directe ou indirecte à l'exercice de prérogatives de puissance publique de l'Etat ».

Depuis cette date, la très grande majorité des corps, dont les corps enseignants et assimilés, font partie de cette catégorie. La situation créée est perçue comme discriminatoire puisque désormais existent deux catégories d'étrangers et qu'une partie d'entre eux est écartée des emplois publics, soit environ du quart des emplois salariés.

Actuellement, les ressortissants des Etats hors EEE ont accès aux fonctions d'enseignement, d'éducation et d'orientation comme non-titulaires. Plusieurs centaines exercent actuellement. Leur titularisation se heurte à la clause de nationalité, y compris lorsque, en attente de naturalisation, ils ont réussi un concours.

Dans l'Éducation nationale, seul le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche autorise (depuis 1968 dans le supérieur et 1980 pour les personnels de recherche publique) l'accès aux emplois de fonctionnaire titulaire sans condition de nationalité, aux mêmes conditions que les nationaux. Le maintien de la condition de nationalité pour les étrangers non européens (EEE) constitue de fait une discrimination légale. Au lieu de se replier sur un statut de la fonction publique qui a déjà évolué, nous devons répondre par la revendication d'une mesure d'égalité d'accès aux concours de l'ensemble des étrangers pour les emplois déjà ouverts aux ressortissants de l'EEE.

L'ensemble des résidents étrangers doivent être soumis aux mêmes règles que les nationaux pour accéder à un emploi de titulaire : être recruté par concours ou bénéficier des mesures de titularisation qui sont offertes aux non-titulaires exerçant déjà (et souvent depuis longtemps) dans l'Éducation nationale.

Que la fonction publique puisse apparaître plus attractive à certains, pose le problème d'un exode

excessif des intellectuels de certains pays. Nous ne devons pas laisser aux seuls dirigeants de l'EEE le pilotage de l'immigration future ; nous devons, au contraire, y intégrer nos valeurs de respect du développement de chacun des pays. Par exemple, nous devons peser pour que des accords de réciprocité leur permettent de se prémunir contre des hémorragies excessives.

Pour ceux qui le souhaitent, l'accès à la fonction publique doit permettre l'obtention de la nationalité française.

I-6. Entrée dans le métier

L'entrée dans le métier est compliquée pour des raisons qui tiennent entre autres à l'évolution du métier et à sa transmission. Dans un contexte de fort renouvellement et de prémices de crise de recrutement, il paraît important de réfléchir à l'aménagement des débuts de carrière. Cela passe par la reconnaissance de spécificités et par la nécessaire création de solidarités. Les mesures ministérielles actuelles de l'accompagnement de l'entrée dans le métier sont très insuffisantes. Elles reposent essentiellement sur des ressources locales sans les espaces et les temps nécessaires.

Comment se construire un milieu de travail ?

- Comment permettre une réelle « assistance sur poste » lors de la première année d'exercice et comment passer de cette aide à l'enrichissement de la pratique individuelle et collective.
 - La question de l'allègement de la charge de travail est une donnée essentielle du problème. Le SNES revendique une demi-décharge de service lors de la première année d'exercice et une décharge de trois heures la seconde année, qui ne doit pas être compensée par un allourdissement du service du stagiaire. Il faut conjointement travailler à une limitation du nombre de niveaux, lorsque cela est souhaité. Cet allègement doit permettre de favoriser l'installation dans la situation de travail. Il doit permettre de faire face à la nouvelle charge de travail, de recevoir des compléments de formation et de favoriser le travail collectif. Concernant les renforts de formation, il ne s'agit pas de savoir s'ils doivent être obligatoires ou non, cette idée d'obligation pouvant être vécue comme infantilissante ou inefficace. Il nous paraît important d'envisager une démarche où ils seraient déterminés par les collègues à partir de leur travail réel. Pour ce faire, il faut passer par une mise au jour et une analyse collective de la réalité du travail fait en classe. Il s'agit de voir ce qui est fait ou non par rapport aux attendus. Cette démarche permettrait de pointer les ressources nécessaires, de formuler des besoins individuels ou collectifs en termes de renforts de formation, sans déboucher sur l'imposition de pratiques voire la normalisation de ces dernières.
- Nous demandons que soit mise en place une aide, afin que les nouveaux enseignants et CPE puissent se procurer le matériel informatique et pédagogique nécessaire à l'exercice de leur métier.

I-7. Une autre conception de la formation continue

Le droit à formation continue pour les personnels est sans cesse remis en cause. De nombreux stages sont annulés dans les académies.

Le SNES réaffirme que, face à la difficulté du métier, à sa complexité grandissante, une formation continue de haut niveau tout au long de la carrière est un enjeu décisif pour l'avenir de nos professions. La crise du métier, les attentes fortes qu'ont les jeunes et leurs familles, rendent la formation continue indispensable. Il n'est pas possible d'exercer nos métiers pendant plusieurs dizaines d'années, d'assurer une formation de qualité pour les jeunes, d'intégrer les évolutions scientifiques de nos disciplines sans cela.

La formation continue des personnels doit répondre aux besoins institutionnels et aux attentes des personnels. À une simple adaptation à l'emploi, ou formation par délégation, ou séances d'information, à une conception de la formation pilotée par la hiérarchie, le SNES oppose une formation fondée sur une attitude réflexive en lien avec la recherche entre théorie et pratique et sur un échange d'expériences entre pairs.

De nombreux collègues sont sollicités pour assurer un enseignement auprès d'élèves non francophones, d'autres auprès d'élèves présentant des troubles du comportement ou des difficultés importantes (SEGPA, classes relais, classes accueillant des enfants handicapés...). Il faut pouvoir répondre aux besoins de scolarisation de ces élèves et offrir une formation complémentaire longue aux collègues, avec une dimension pédagogique et universitaire.

La formation continue doit offrir des formes et des contenus diversifiés afin de répondre à des besoins divers et multiples : mises à jour scientifiques, contenus disciplinaires, mobilité des enseignants dans la carrière, besoins de réflexion sur des questions pédagogiques de toute nature, réflexion sur l'exercice de l'activité professionnelle au quotidien. Les formes et les intervenants doivent être tout autant diversifiés, ce doit être une mission de l'Université d'assurer la mise à jour scientifique ; des groupes de pairs doivent se constituer avec un regard extérieur pour réfléchir sur leur activité professionnelle.

Un aspect de la formation continue à développer est la réflexion collective des enseignants eux-mêmes sur leur propre activité professionnelle. Il s'agit de prendre de la distance, afin d'interpréter les situations de travail, d'identifier les difficultés, de mettre à jour des ressources pour les dépasser et enrichir son activité.

Il faut exiger de l'institution les moyens de mise en œuvre : lieux, temps, formes souples et non hiérarchiques, collaboration avec des chercheurs...

Le SNES condamne le partenariat conclu avec des intérêts privés.

Se former pour mieux travailler et aussi éventuellement pour changer de métier. Il faut des stages avec formation qualifiante. Dans le cadre de la formation continue, les collègues doivent avoir accès à des compléments de formation qui puissent être validés dans une perspective d'évolution de leur carrière. En tout état de cause, la prise en compte de la formation continue dans la carrière ne peut se concevoir que s'il s'agit d'une formation validée par l'Université et reconnue par un diplôme. En outre, il y a danger de profilage en fonction de formations maison. Cela exige que tous aient accès de façon systématique, de manière équitable et suffisamment diversifiée pour répondre aux évolutions des disciplines. Cela exige aussi une vraie politique des remplacements en métropole, dans les DOM-TOM et à l'étranger. Le SNES devra appréhender les modalités d'une mise en œuvre de ces orientations dans le respect du principe d'égalité de traitement.

La réflexion sur la validation des acquis de l'expérience se mène sous deux angles indissociables : facteur de promotion d'une formation continue qualifiante ; mission de service public impliquant les personnels dans le processus (accompagnement, formation, validation). Pour qu'ils soient facteurs de mobilité, il faut rétablir les congés de mobilité et augmenter les congés de formation, tout en offrant des critères d'attribution objectifs et équitables cadrés nationalement.

Un grand service public de formation associant formation initiale, formation continue et recherche est indispensable.

Il faut démocratiser à tous les niveaux et associer les

personnels aux différentes étapes : analyse des besoins, élaboration des plans de formation, évaluation. Nous rejetons les avis des chefs d'établissement et des IPR sur l'attribution des stages dans le cadre de la formation continue. Cette attribution doit être soumise au contrôle des élus dans le cadre d'une CAPA. Il faut des stages liés entre eux et plus longs, un approfondissement de la formation, des expérimentations de terrain en lien avec l'Université, les échanges avec les chercheurs et les formateurs sont à rechercher. Si les formations en établissement, à la demande des équipes pédagogiques, ont leur intérêt, ce n'est pas le modèle exclusif (de même que le recours aux TICE). Tout personnel doit avoir droit à quinze jours de formation par an sur le temps de travail, un an dans la carrière. Les évolutions du métier nécessitent qu'on laisse aux personnels du temps pour se former sur le temps d'enseignement et/ou qu'on prévoit des allègements de service pour faciliter la promotion professionnelle (études, recherches, préparation aux concours). La formation continue doit s'appliquer aux collègues non titulaires de FCA, ainsi qu'aux collègues titulaires et non titulaires des EPA (établissements publics administratifs), encore faut-il que les financements soient budgétisés au niveau du rectorat. Nous nous opposons aux universités d'été quand elles sont une vitrine institutionnelle aux réformes et quand elles se substituent à des stages de formation sur le temps de travail.

Un effort considérable est à faire au niveau des formateurs, conseillers pédagogiques, tuteurs : recrutement, formation, services. Les formateurs doivent être recrutés par une commission pluraliste, sur des critères clairs et reconnus de tous, à la suite d'un appel d'offres rendu public, en réponse aux besoins exprimés par les personnels et validés dans le plan académique de formation en CTP. Ils doivent bénéficier d'un contrat clair pour une durée déterminée renouvelable. C'est une des conditions de la qualité de la formation continue.

Il faut donner les moyens au service public de jouer pleinement son rôle grâce à des crédits augmentés clairement identifiés. La décentralisation éventuelle de la formation continue, au niveau de l'établissement, qui serait pilotée par le chef d'établissement aurait des effets catastrophiques.

I-8. Formation continue des adultes

Au moment où les politiques prônent et affirment leur volonté de soutenir la formation tout au long de la vie, le gouvernement actuel prend le risque d'affaiblir les GRETA en continuant à réduire leur mission à celle d'un service uniquement marchand.

I.8.1. Conseillers en formation continue (CFC)

Si leur mission est toujours régie par le décret de 1990, celle-ci s'est considérablement complexifiée avec l'évolution du marché de l'offre et de la demande, tant du point de vue des financeurs privés que de celui des financeurs publics (voir nouveau code des marchés publics).

- Prise en compte de la FSU de l'évolution de la mission du CFC pour que cette fonction soit bien reconnue comme mission de service public au sein de l'EN.
- Réengagement de l'État vis-à-vis des actions incontournables du GRETA, mais qui se déploient à perte faute de compensations.
- Transparence des critères de recrutement des CFC et de leur avenir, possibilités de mobilité, de promotion au sein de l'Éducation nationale par liste d'aptitude.
- Reconnaissance de la certification du CFC pour les promotions et obtention d'une bonification indiciaire et intégration des primes dans les salaires.

I.8.2. Les autres personnels

Les textes de Strasbourg sont toujours d'actualité. Les postes gagés, face aux difficultés des GRETA, doivent être considérés comme des postes budgétaires

non à la charge des GRETA, pour bien marquer la nature de service public de l'Éducation nationale, bien montrer que cette mission est de même type que la formation initiale, ce qui permettra aux GRETA de travailler sur tout le territoire avec des conditions de travail, une qualité des formations, une trésorerie maintenues et même améliorées.

Pour les non-titulaires, une amélioration importante des postes et des conditions de reclassement prouverait la véritable volonté du ministère de réduire puis résorber la précarité. En attendant, la garantie du réemploi par la responsabilisation des GRETA et DAFCO grâce aux FAM⁽¹⁾ nous semble une option primordiale.

Pour tous, une harmonisation et une application réelle de tous les textes sont de plus en plus nécessaires.

1.8.3. Fonctionnement des GRETA

Des efforts ont été faits dans certaines académies, mais il faut une généralisation et officialisation des moyens à offrir aux collègues élus pour pouvoir assumer leurs mandats.

Pour le CAPES-CPIF⁽²⁾, quelle pérennité quel référentiel et quelle carrière peut-on envisager pour les titulaires ?

Les règles de mutation des personnels de GRETA, MGI⁽³⁾ et CFA⁽⁴⁾ en poste sur leur structure suite au concours réservé doivent devenir identiques à celles des autres titulaires, avec cependant le maintien des postes académiques sur lesquels ils sont nommés à la suite de leur titularisation.

Pour développer la FCA il faut faire participer les personnels volontaires de la formation initiale et faire contribuer en bonne intelligence (coûts, répartition horaire...) les moyens de la formation initiale, en en compensant les coûts. À cette fin tous les postes gagés budgétés doivent être utilisés.

Les GRETA, service public de formation, revendiquent par leur appartenance à l'EN de prendre toute leur part dans l'éducation tout au long de la vie et de la VAE avec des moyens identiques à ceux de la formation initiale et en synergie avec celle-ci.

II - MISSIONS DU SERVICE PUBLIC, CONCEPTION DU SERVICE PUBLIC

La massification du second degré, l'arrivée d'élèves de plus en plus divers dans leurs attentes et leurs besoins, nécessitant une attention de plus en plus individualisée, ont ébranlé les repères constitutifs du métier enseignant et rendu celui-ci plus complexe. Confrontés dans leurs pratiques quotidiennes aux exigences nouvelles, les enseignants ont dû sans cesse inventer, trouver les réponses pour mobiliser les élèves et favoriser l'acquisition des savoirs. Les évolutions auraient nécessité qu'on laisse aux personnels le temps et les moyens de développer recherches et initiatives, échanges et travail collectif. Or les réformes ont multiplié les dispositifs périphériques à la classe, fondés sur le pré-supposé d'une dichotomie entre le cours et d'autres formes de travail novatrices, censées répondre à des objectifs inaccessibles dans le cadre de celui-ci. Elles ont eu pour conséquence des tâches supplémentaires, une augmentation des pressions des chefs d'établissement pour imposer ce surcroît de travail, la dilution des missions, l'insatisfaction devant l'impossibilité de remplir l'ensemble de ces missions.

Améliorer la condition enseignante est de ce fait une nécessité si l'on veut impulser un regain de démocratisation et donner davantage d'efficacité au service public d'éducation.

Au moment où des évolutions importantes se mettent en place, le plus souvent sans démocratie, nous réaffirmons notre attachement à un grand service public national d'éducation qui assure l'égalité, le souci d'intégrer tous les jeunes, les réponses aux besoins de qualification.

II-1. Assurer partout les missions du service public : académies, postes peu attractifs et missions de remplacement

Le constat historique, amplifié par la structure du mouvement déconcentré en deux temps, est sans appel : nombre d'académies ne pourraient être pourvues de titulaires sans le recrutement national. Face aux perspectives de déconcentration accrue avancées par le ministère, nous réaffirmons le caractère national du recrutement et du mouvement, portant sur l'ensemble du territoire national, pour promouvoir l'égalité de l'accès au service public et sa qualité. Dans cet objectif, la construction d'un nouveau mouvement national s'impose (cf. ci-après § 3.3).

Du fait de la pénibilité accrue de l'exercice du métier, de nombreux postes (en établissements ZEP, « sensibles », « plan violence », dans les zones rurales ou isolées, ou en zone de remplacement) sont peu attractifs ; ce sont de véritables marges du système éducatif. Alliées à la pénurie des recrutements de titulaires, les solutions étiquées mises en avant par le ministère (profilage « poste à exigences particulières », bonifications de sortie élevées...) ne résolvent aucun problème. Pire, elles les amplifient (augmentation des postes vacants après mouvement, rotation accrue des titulaires...), tout en fournissant l'occasion à l'administration de tester des modalités de gestion des personnels moins respectueuses des garanties offertes par les statuts collectifs dans l'objectif de mettre à mal ces derniers. À cet égard, le SNES s'oppose tout particulièrement à l'extension du dispositif dit « PEP IV » (dont il constate qu'aucun bilan, ni public, ni contradictoire n'a été présenté) et demande la suppression de ce classement pour les établissements concernés de la région parisienne. Dans le cadre général d'un développement des recrutements à la hauteur des besoins et pour couvrir l'ensemble des missions du service public, il faut pourvoir ces postes. Nous proposons un plan d'ensemble pour susciter et organiser le volontariat, prendre en compte la pénibilité des conditions d'exercice.

1. Amélioration des conditions de travail et d'exercice

- Abaissement du nombre d'élèves par classe, encadrement adulte renforcé, développement du travail en petits groupes, renforcement des équipes pluri-professionnelles...
- Du temps pour tous : d'abord pour souffler, se former, se concerter (diminution des maxima de service devant élèves, intégration de la concertation dans le service...).
- Une attention particulière doit être portée sur les conditions de travail et d'exercice des femmes. Majoritaires dans le second degré, elles sont, comme dans le reste de la société, pénalisées par le poids de la « double journée ». La charge de travail extra-professionnelle des femmes s'accompagne souvent pour les mères d'un investissement mental fort. Un allongement significatif du congé maternité, une amélioration des congés parentaux, une réduction du temps de travail pour tous, une multiplication des possibilités de garde d'enfants sont des éléments permettant aux femmes d'aborder sereinement leurs tâches professionnelles.

2. Avantages financiers et de carrière attribués hors contingent, ou sur contingents spécifiques

- Promotion de corps ou grade hors contingent ; avancement d'échelon plus rapide : ASA (avantage spécifique d'ancienneté), ou sur tableau d'avancement à part selon des rythmes plus rapides ; NBI...

3. Dans le cadre du mouvement

Unifier la nomenclature des établissements, sur des critères transparents et discutés, donc aligner les conditions d'affectation : déprofiler les postes et

généraliser les bonifications d'entrée, pondérer et aligner les bonifications de sortie.

4. Défendre notre conception du remplacement

Partout ou presque, la mission de TZR est menacée dans son existence : élargissement des zones de remplacement, cartes scolaires autoritaires sur postes fixes, réduction drastique des calibres de postes de TZR se multiplient à grande échelle, et provoquent une réduction massive du potentiel de remplaçants titulaires. En d'autres termes, c'est la mission de service public de remplacement par des personnels qualifiés et titulaires qui est remise en cause parce qu'elle est jugée trop onéreuse par les pouvoirs publics. Il s'agit d'un très grave recul dont les conséquences sont multiples : cela revient à amplifier la précarité en privilégiant l'utilisation de personnels vacataires et contractuels bien moins coûteux et beaucoup plus flexibles, à aggraver les conditions de travail des titulaires, tant les TZR que les titulaires d'un poste en établissement.

Améliorer la gestion et la situation des TZR : à rebours de ces conceptions, il s'agit de rendre plus attractives les missions de remplacement. Sont en jeu la continuité et la qualité du service public. Nous réaffirmons nos mandats du congrès de Strasbourg. Nous demandons le respect et l'amélioration du décret de 1999 et un cadrage national des conditions d'affectation et d'emploi des TZR par une note de service à valeur permanente, complémentaire à la note de service de septembre 1999 (qui doit être améliorée), portant notamment sur le fonctionnement des instances paritaires pour ce type d'affectation, sur les éléments du barème et les procédures d'affectation (établissement de rattachement, affectation annuelle ou en suppléance). Le SNES condamne la proratisation des indemnités de remplacement (ISSR), et exige :

- Un découpage géographique des zones permettant aux TZR d'effectuer leurs suppléances dans de bonnes conditions : ces zones doivent à tout le moins être infra départementale.
- L'intégration à la fin de toute suppléance d'une période pendant laquelle le TZR et le fonctionnaire qu'il remplace puissent garantir une meilleure continuité du service et de la cohérence des enseignements.
- La prise en compte de la spécificité des conditions d'exercice dans le cadre de l'évaluation pédagogique et de la notation administrative.

II-2. Respecter les missions des personnels et favoriser la complémentarité

Une définition claire et maîtrisée des missions des personnels est nécessaire, dans l'intérêt des élèves comme dans celui des personnels. Lier éducation et apprentissage suppose de considérer l'élève dans sa globalité, lui permettre de donner un sens à ses apprentissages et à un cursus scolaire doit rester la ligne directrice de nos métiers respectifs, dans le respect des missions de chacun. La loi d'orientation de 89 a préconisé le passage d'une conception plus individuelle des métiers à une conception plus collective impliquant une référence permanente à la notion d'équipe et l'inscription du travail de chacun dans différents collectifs. Il convient pour cela de pourvoir tous les établissements en personnels qualifiés en nombre suffisant, de définir clairement les missions et les champs d'intervention de chacun. Enfin le SNES rappelle l'absolue nécessité de limiter au maximum tout complément de service, situation qui rend très difficile le travail au sein de l'équipe pédagogique.

Le SNES réfléchira à la spécificité du métier de CPE auprès des étudiants de BTS et de CPGE.

(1) FAM : fonds académiques de mutualisation.

(2) CPIF : coordination pédagogique et ingénierie de formation.

(3) MGI : mission générale d'insertion.

(4) CFA : centre de formation d'apprentis.

Le statut de ces étudiants ayant une incidence sur la complémentarité des missions prof/CPE ainsi que sur la dotation en postes.

Le SNES réaffirme l'exigence d'un CPE pour 250 élèves et au moins un par établissement.

II-2.1. Les réformes pédagogiques et leurs conséquences

Les années qui viennent de s'écouler ont vu la mise en place et la généralisation de différents dispositifs liés aux réformes imposées en collège et en lycée (heure de vie de classe, TPE, IDD... mais aussi dédoublements, etc.). Ces dispositifs sont interrogés du point de vue des contenus, de leur pertinence et de leur efficacité dans la construction des savoirs pour des publics nouveaux dans le thème 2.

Ils entraînent de nouvelles pratiques qui ont des conséquences importantes sur les évolutions de nos métiers et nos conditions de travail.

II-2.2. Des services malmenés, des exigences nécessaires

La multiplication de dispositifs qui ne correspondent pas à une activité régulière des élèves sur l'année conduit de plus en plus à une dégradation de l'emploi du temps des enseignants, et à une interprétation contestable de leurs obligations de service puisque ces dispositifs laissent une plus grande marge de manœuvre qui peut conduire à des dérives. Les chefs d'établissement y voient la possibilité de tenter d'imposer des activités nouvelles non rémunérées spécifiquement (heure de vie de classe, soutien lorsque les élèves ne sont pas présents aux TPE...) La distribution arbitraire d'HSE, si elle réduit le « bénévolat », ne peut être une solution satisfaisante lorsqu'il s'agit d'une activité régulière de l'enseignant.

II-2.2.1. Accroissement du temps de présence dans l'établissement.

L'empilement des dispositifs et le manque de salles prévues pour des enseignements en petits effectifs éclatés rendent de plus en plus difficile l'établissement d'emplois du temps pour les élèves et pour les enseignants. Les « trous » se multiplient, dans des conditions où il est souvent difficile, voire impossible de travailler efficacement. Le temps de présence s'allonge, alors même que les conditions de travail s'aggravent.

II-2.2.2. « Annualisation rampante » ?

Actuellement, nous sommes à un point de basculement. Pour la mise en œuvre de certaines activités des élèves, les pratiques d'annualisation se développent dans les établissements, parfois à l'initiative des collègues eux-mêmes, et risquent de se banaliser en l'absence de réactions.

L'enquête lancée en 1998 sur le temps de travail et l'évolution des services comportait une question 17 formulée ainsi (US n° 462 p. 17) : « Des aménagements de l'horaire hebdomadaire sont-ils envisageables sans pour autant en arriver à une annualisation des services ? » L'US a publié les résultats dans le n° 495 du 15 mai 1999. « Tout ce qui concerne les aménagements soulève le soupçon de volonté d'annualisation, 42 % sont contre, "c'est la tarte à la crème de l'autonomie des EPLE" peut-on lire. Pour 58 % qui y sont favorables, ils sont soumis à condition : être très limités, sans amplitude et surtout à l'initiative des équipes pédagogiques (34 %) ».

II-2.2.2.1. L'exemple des TPE

Dans les grilles horaires, 72 heures annuelles par division sont accordées pour la mise en place des TPE. Cette démarche est en soi dans la logique de l'annualisation. Nous avons réussi dans un premier temps à limiter cette forme d'annualisation en imposant la prise en compte dans la détermination du droit à la

première chaire, mais la pression des chefs d'établissement reste forte (exigence de deux heures de présence hebdomadaire pour « compenser » le fait que le TPE n'est pas devant les élèves sur l'année entière ; exigence d'utiliser l'heure « libérée » des élèves sur une partie de l'année pour des activités de soutien par exemple, considérant qu'elle est due à l'administration).

Il s'agit, pour nous, de donner à l'enseignant, dans son service hebdomadaire, une rémunération correspondant à un travail annuel avec une classe même s'il ne la prend pas en charge toute l'année.

Nous considérons que le nombre d'heures devant élèves n'est que l'un des paramètres. La concertation, la préparation à l'évaluation sont partie intégrante de ce qui doit être rémunéré et justifient la rémunération hebdomadaire même si les élèves ne sont pas présents chaque semaine (pour les TPE, la demande du SNES est que soient accordées 2 heures prof pour 1 heure élève).

II-2.2.2.2. L'exemple des IDD

La situation est plus complexe puisque l'heure annuelle est prévue pour encadrer successivement deux IDD dans l'année. Le problème de l'annualisation apparaît dans le VS : lorsqu'un enseignant ne fait qu'un IDD (soit une heure hebdomadaire pendant la moitié de l'année), son service est comptabilisé comme demi-heure sur toute l'année. Le service hebdomadaire est mis à mal ici, ce qui n'est pas le cas avec les TPE.

II-2.2.2.3. L'exemple des activités du secteur technologique

Certains types d'activité (TP de longue durée) peuvent nécessiter un emploi du temps élève qui n'est pas définissable sur une semaine. Il faut, dans ce cas, prévoir un emploi du temps hebdomadaire des professeurs respectant leurs obligations de service, quitte à ce que les enseignants concernés ne soient pas en présence des mêmes élèves chaque semaine. Certaines formes d'activité (conduite de projets par exemple) peuvent rendre souhaitables des modifications temporaires de l'emploi du temps défini en début d'année. Ces modifications exceptionnelles résultant de contraintes pédagogiques, elles doivent rester à l'initiative des professeurs. Les enseignants concernés proposent alors à la direction de l'établissement un emploi du temps provisoire intégrant une globalisation partielle des services pour la période concernée. Néanmoins nous restons très critiques vis-à-vis de formes d'organisation visant à concentrer certains enseignements (généraux en particulier) en début d'année afin de laisser des plages horaires plus importantes pour les activités de projet, en fin d'année, dans l'optique de pouvoir les finaliser pour l'examen final. L'expérience montre qu'alors, les résultats dans les disciplines générales s'en ressentent.

II-2.2.2.4. Enseignements artistiques

Nous savons que la semestrialisation des arts plastiques et de l'éducation musicale est mise en place dans certains collèges, avec 2 heures inscrites à l'emploi du temps des élèves pour deux disciplines artistiques, chacune étant enseignée 2 heures sur un semestre. Quel bilan en termes d'acquisition pour les élèves, en termes de suivi des apprentissages d'une année sur l'autre ? Pour asseoir ces disciplines dans les établissements, il serait plus pertinent, après avoir amélioré les conditions de travail des élèves et des professeurs par une diminution des effectifs par classe, de soutenir l'heure de cours hebdomadaire par des ateliers de pratiques artistiques, ou par des ensembles vocaux, à concurrence d'au moins un par cycle, inclus dans le service des enseignants spé-

cialistes avec une dotation horaire inscrite dans la DHG. Il faut obtenir la suppression de la ségrégation entre les disciplines ; par exemple, obtenir l'accès à l'heure de première chaire pour les professeurs d'éducation musicale et d'arts plastiques ainsi que l'arrêt de leur recrutement sur dossier en lycée.

II-2.2.2.5. Les CPE

Ils sont très attachés à leur maintien dans l'équipe éducative et pédagogique. Cette spécificité est bénéfique pour les élèves. Un nombre non négligeable d'élèves ont perdu tout repère concernant le rôle de l'école et manifestent par des comportements déviants leur rejet de l'école. Tout cela contribue à destabiliser le fonctionnement des établissements. Dans le cadre d'entretiens individuels et du suivi de l'élève, les CPE aident ces jeunes à comprendre ce que l'école peut leur apporter et parallèlement leur font prendre conscience des règles qui régissent toute vie en société et les conditions de sérieux et de sérénité pour le bon déroulement des cours. Le délestage des tâches contribue à brouiller l'image du CPE. Il est de ce fait nécessaire de garder de réels « pôles » vie scolaire avec des surveillant(e)s, de maintenir nos missions dans le cadre de la circulaire de 1982.

II-2.2.2.6. Le SNES demande que les heures d'enseignements effectuées en milieu pénitentiaire soient intégrées au service dû par les enseignants et puissent aussi faire l'objet d'implantations de postes, cela constituant un premier signe fort de l'intérêt que suscite l'enseignement en milieu pénitentiaire pour la collectivité nationale.

II-2.2.3. Nos demandes

Nous sommes attachés à une définition hebdomadaire des services parce qu'elle impose une stabilité de l'emploi du temps et qu'elle limite, comme pour beaucoup d'autres professions, les possibilités d'arbitraire dues à des organisations locales. Les décrets de 50 constituent un rempart qu'il faut préserver et améliorer.

Notre attachement à cette définition des services a aussi des motifs pédagogiques. Dans le second degré, la régularité d'intervention est une composante importante de la construction des savoirs, et l'intérêt de plages intensives, qui peut se comprendre dans certaines situations précises (cf. supra), est souvent affiché par référence à l'enseignement supérieur et à la formation pour adultes, ce qui ne nous paraît pas recevable sans réserve. Les motifs pédagogiques masquent parfois des mobiles financiers. Le recours aux HSE doit rester limité à des tâches qui ne relèvent pas de nos obligations statutaires de service et sur la base du volontariat.

II-2.3. Le SNES s'oppose au projet ministériel d'assistant d'éducation

II-2.3.1. Le SNES réaffirme son attachement au statut d'étudiant-surveillant (1937-1938, 1968) qui permet à des jeunes de milieux défavorisés de financer et réussir leurs études (motion en annexe). C'est pourquoi il s'oppose fermement aux décisions ministérielles de création du nouveau statut précaire d'assistant d'éducation.

Les assistants de collègues handicapés ou mal voyants, les veufs et veuves de fonctionnaires actuellement affectés sur postes de MI-SE, qui se sentent menacés par le risque de disparition de la catégorie, feront l'objet d'une défense attentive au même titre que l'ensemble de la catégorie MI-SE.

II-2.3.2. Les aides-éducateurs, emplois-jeunes de l'éducation nationale recrutés sur contrats de droit privé pour cinq ans, avec des modalités ne garantissant ni la transparence ni l'égalité de traitement et placés sous l'autorité directe des chefs d'établissement, représentent une nouvelle forme de précarité. Dans de nombreux cas, ils se sont substitués à

des emplois existants. C'est pourquoi le SNES n'a pas demandé la pérennisation de ce dispositif.

Le SNES demande pour les A-E en poste une amélioration de l'offre et du volume de formation, la prise en compte de la VAE, et la possibilité d'accéder aux concours de la fonction publique selon des modalités diversifiées.

Les aides-éducateurs ont su, dans les établissements, faire émerger des besoins nouveaux, et leur présence est perçue positivement. C'est pourquoi le SNES demande :

- la transformation des crédits emplois-jeunes en postes statutaires partout où il y a substitution d'emplois ;
- la création de nouveaux métiers dans le second degré sur des postes statutaires : animation TICE, animation socioculturelle, aide à l'intégration des élèves handicapés, secrétariat de CDI. À cet effet ne pourrait-on créer, dans les CDI, des postes de secrétaire administratif comme il en existe déjà à l'administration et à l'intendance des établissements ? Ce mandat est à discuter avec le SNASUB et la FSU. Il aurait l'avantage d'éviter la création d'un nouveau corps et de proposer aux personnels précaires (A-E, CES) occupant ces fonctions d'accéder à des emplois statutaires. Une réflexion est menée en ce sens dans la FSU.

Mais d'autres activités exercées par les aides-éducateurs (médiation scolaire, aide aux devoirs, assistance pédagogique) ont fait la preuve de leur utilité. Le SNES exige que pas un A-E ne soit au chômage à l'issue du contrat. Dans l'immédiat les A-E qui le souhaitent doivent pouvoir prolonger leur contrat afin de terminer leur parcours de formation.

Dans le cadre de la résorption de la précarité, le SNES réclame un plan de titularisation dans des corps existants ou à créer, par les différents concours. La VAE doit être rapidement mise en œuvre pour permettre aux aides-éducateurs de remplir les conditions de titres et diplômes nécessaires pour l'accès aux concours.

Il faut poursuivre le travail entrepris avec le SNUIPP, y compris au travers de publications communes.

II-3. Réduire le temps de travail

Aucun abaissement du temps de service n'a eu lieu pour les certifiés et les agrégés depuis les décrets de 1950, à l'exception des enseignants des disciplines artistiques qui ont enfin obtenu leur alignement sur les autres disciplines après bien des luttes. Les enquêtes de la DPD ont confirmé que le temps de travail des enseignants dépasse en moyenne 39 heures hebdomadaires, alors même qu'il est avéré que la pénibilité du travail des personnels de l'éducation s'accroît. Nous demandons que les maxima de service soient abaissés pour tous, et exigeons l'ouverture de véritables négociations avec le ministère aboutissant à une baisse réelle de la charge et du temps de travail des enseignants, tels qu'ils ont été définis au congrès de Strasbourg.

Pour les enseignants documentalistes le mandat de 27 h (18 h x 1,5) ne tenant pas compte du mandat d'étape de 17 h pour les certifiés, nous proposons un service de 26 h hebdomadaire (17 h x 1,5) pour leur permettre de dégager le temps nécessaire à leur travail pédagogique (préparations, évaluations, concertations). En outre, une injustice doit cesser concernant les professeurs documentalistes dont les travaux supplémentaires éventuels ne peuvent être rémunérés en HSA ou HSE au taux normal et qui ne perçoivent pas l'ISOE.

II-3.1. Sur l'ARTT des CPE

Après des négociations longues et difficiles, ponctuées par de nombreuses actions catégorielles, l'ARTT doit être considérée comme une avancée qui doit être assortie des créations de postes. Elle ne deviendra effective que lorsque le ministère aura

publié un cadrage national clair et précis rappelant la définition hebdomadaire de la durée du travail : 35 heures toutes tâches comprises et lorsque tous les CPE pourront l'appliquer sans subir de pression ou avoir de compte à rendre à l'autorité locale, le SNES étant attaché à juste titre à une définition hebdomadaire du travail. Nous rappelons que la présence des CPE aux conseils de classe résulte de la loi d'orientation de 89 et n'est nullement négociable. Le Comité national de suivi de l'ARTT des CPE réclamé par le SNES doit impérativement être mis en place dans les meilleurs délais.

Le CPE doit pouvoir se consacrer à la pratique de son métier en étant dégagé des nombreuses tâches administratives qui ne relèvent pas de ses missions. Le nombre de postes de CPE est actuellement d'environ 12 000 au niveau national. Environ 45 % d'entre eux sont implantés en lycée ou lycée professionnel. Les conséquences liées à la RTT 2002 exigent à tout le moins de créer 600 postes dans les lycées.

En revanche dans les 4 950 collèges, le vécu du métier de CPE revêt pour des raisons matérielles objectives une dimension spécifique liée à l'exercice solitaire du métier. Le SNES rappelle son exigence d'un CPE pour 250 élèves et considère qu'il y a urgence à franchir une première étape qualitative. Ainsi il faut doter chaque collège d'un poste de CPE et créer un second poste par tranche de 500 élèves (c'est le cas de 60 % des établissements). Ce principe exige la création immédiate d'au moins 3 000 postes en collège.

En conséquence, le SNES demande la mise en place immédiate d'un plan pluriannuel de recrutement pour parvenir à cet objectif.

II-3.2. Sur l'ARTT des CO-Psy

L'application des dispositions du décret du 25 août 2000 a fait l'objet d'une bataille opiniâtre du SNES pour empêcher la mise en place de la flexibilité et de l'annualisation dans les CIO. Ayant été battu sur ce terrain, le MEN et la hiérarchie intermédiaire n'ont eu de cesse de tenter de récupérer par tous les moyens les quelques améliorations obtenues. Certains chefs de service académique ont fait des lectures complètement erronées du texte fonction publique, encouragés en cela par le site Internet du MEN.

L'intervention des représentants du SNES dans toutes les académies a le plus souvent fait reculer l'administration sur les interprétations les plus inexacts (calcul des semaines de travail pendant les congés sur la base de 35 heures, modification du nombre de semaines de travail, imposition de la réunion de centre sur les 4 heures laissées à disposition de l'agent...).

Mais de nombreux points de fixation demeurent, notamment sur la prise en compte de la formation continue sur les 27 h 30, sur le nombre de jours de permanence qui de maximal devient minimal, sur les dates de fermeture des CIO.

Le SNES continue à intervenir pour faire respecter les acquis mais seule une mobilisation forte des collègues pourra faire reculer l'administration sur ce qui reste la clé d'une réelle RTT : les postes.

II-3.3. RTT des personnels du CNED

Depuis plusieurs années, le temps de travail des enseignants du CNED augmente : les vacances sont systématiquement grignotées au motif que l'enseignement se fait « hors présence des élèves ». Le travail invisible nécessaire (lectures, recherches...) est nié.

En 2002, le recteur du CNED a volontairement inclus les enseignants mis à disposition et en réemploi travaillant sur site dans le décret « aménagement et

réduction de travail », malgré l'opposition des personnels, d'où perte des vacances scolaires et augmentation de l'horaire hebdomadaire.

Nous demandons au ministère la négociation d'un texte spécifique qui a été refusée en 2002.

Il faut maintenir au CNED toutes les spécificités du travail enseignant en les adaptant et en améliorant les conditions de travail.

III-POUR DES CARRIÈRES ET UNE POLITIQUE SALARIALE ATTRACTIVES

Depuis notre dernier congrès, la question de l'attractivité du métier pour les enseignements de second degré en liaison avec la crise de recrutement n'est plus niée et est largement reconnue. Pénibilité du métier, déficit en termes de carrière et de mobilité géographique et professionnelle, insuffisance des rémunérations, reconnaissance sociale insuffisante sont aujourd'hui des constats largement partagés.

Comment y répondre ?

Du côté gouvernemental, on repousse les négociations salariales et on laisse le pouvoir d'achat se dégrader encore, on privilégie des pistes d'individualisation des carrières, sous couvert de gestion des ressources humaines, présentée comme plus humaine parce qu'elle s'intéresserait à chacun. Le récent rapport du Conseil d'État conforte ces logiques. Il nous faut réaffirmer que les aspirations de chacun auront davantage de possibilités de s'exprimer si les droits de tous sont assurés. C'est à partir de ce principe que le SNES élabore ses revendications sur les carrières et la gestion des personnels.

III-1. Revaloriser nos métiers et penser de nouvelles dynamiques catégorielles

Pour le SNES, dans la continuité des mandats de nos congrès antérieurs et plus particulièrement du congrès de Strasbourg, il s'agit de revaloriser nos métiers dans toutes leurs dimensions : conditions de travail, rémunérations et carrières, mobilité... Dans cette démarche revendicative, nous avons toujours conjugué demandes sur la valeur du point d'indice qui fonde le barème commun des rémunérations de tous les fonctionnaires (cf. III-3.) et le nombre de points d'indice qui fonde la reconnaissance des qualifications.

La démocratisation des enseignements de second degré et la nécessité de développer considérablement les poursuites d'études au-delà du baccalauréat sont des raisons supplémentaires d'aller vers une nouvelle élévation des qualifications enseignantes et la revalorisation de nos métiers.

En la matière, nos mandats restent pertinents. Il s'agit à la fois de reconstruire l'ensemble de la carrière et de nos grilles indiciaires (objectif 782 pour tous les certifiés et assimilés et objectif 962 pour tous les agrégés), de régler tous les contentieux catégoriels (réparer les injustices) et de faire de l'agrégation revalorisée la référence en termes de recrutement, de rémunérations et de temps de travail.

III-1.1. Franchir la nouvelle étape de revalorisation

Nous demandons :

- Une revalorisation indiciaire générale, avec une carrière cylindrique dont l'échelonnement indiciaire se situe de 495 à 782 pour les certifiés et corps assimilés et de 518 à 962 pour les agrégés intégrant ainsi les actuelles hors classes dans la carrière normale en onze échelons. Dans une première étape, nous demandons la translation de :
 - la grille des certifiés, en situant à 694, indice actuel du 5^e échelon hors classe, l'indice terminal de la classe normale (le 11^e échelon),
 - la grille des agrégés en situant à 880, indice actuel du 1^{er} échelon A, l'indice terminal de la classe normale (le 11^e échelon).

Le congrès rappelle que les retraités doivent bénéficier des mêmes avancées indiciaires que les actifs ayant eu la même carrière qu'eux par une application des articles L15 et L16 du Code des pensions avec reconstitution de carrière. Ainsi, dans cette première étape, doit pouvoir être satisfaite la revendication légitime des retraités d'obtenir un gain immédiat de l'ordre de 50 points d'indice dans le calcul de leurs pensions.

Il faut doubler le nombre de chaires supérieures pour permettre aux agrégés exerçant en CPGE d'y accéder plus rapidement. Il faut en améliorer l'échelle indiciaire (accès à l'échelle lettre B)

- Une **carrière accélérée** parcourue en vingt ans avec un rythme unique d'avancement – celui de l'actuel grand choix – et, dans l'immédiat, en supprimant l'actuel rythme à l'ancienneté.

- Une véritable promotion interne par l'augmentation des postes à l'agrégation interne, pour laquelle tous les postes doivent être pourvus, et l'élargissement des listes d'aptitude notamment par passage du 1/7 au 1/5 des titularisations par concours et établissement d'un barème prenant en compte de façon équilibrée bi-admissibilité, titres et diplômes, notation pédagogique, ancienneté de carrière.

- La création des agrégations dans toutes les disciplines et spécialités (documentation, technologie, hôtellerie-tourisme, éducation...). L'engagement ministériel de la création de l'agrégation de STMS doit être tenu. Il faut assurer la parution des textes qui ont fait l'accord à l'issue d'une concertation approfondie.

- **La réparation des injustices.**

Les mesures de revalorisation acquises depuis 1989 pour tous les corps du second degré sont à mettre au crédit du SNES et de l'action des personnels. Il reste que de trop nombreux collègues n'en ont pas bénéficié pleinement. Certains en sont encore exclus, à commencer les retraités, les CO-Psy (absence de hors-classe) quand d'autres n'en ont connu qu'une partie des effets, faute de reclassement satisfaisant (décrets 89 et 93). Les processus d'intégration restent inachevés. Plus personne ne conteste ces injustices. Il s'agit aujourd'hui d'y mettre un terme, exigeant que le SNES porte fermement face au ministère sur la base des mandats définis au congrès de Strasbourg.

La nécessité de mesures complémentaires de revalorisation pour tous les corps en extinction (A-E, PEGC, CE d'EPS) s'impose afin qu'aucun départ en retraite ne s'effectue en deçà de l'indice actuel 657, et que se concrétisent des perspectives d'accès à l'indice 782.

- Pour les ex-A-E et PEGC intégrés :

- une bonification d'ancienneté correspondant à la durée moyenne d'un échelon pour compenser les retards de carrière dont ils sont victimes,
- des conditions spécifiques d'accès à la hors-classe hors contingent.

- Pour les A-E encore en activité (800 environ), il faut sans délai réaliser l'extinction du corps par intégration avec reconstitution de carrière dans le corps des certifiés.

- Pour les PEGC

Notre objectif de parvenir à l'extinction de la classe normale devrait être atteint à la rentrée 2004. Il reste cependant à permettre l'accès à l'indice 782 avant le départ en retraite. Les mesures obtenues en 2002 sont un premier pas mais demeurent insuffisantes.

Il est nécessaire :

- de transformer les emplois classe normale subalternes en emplois hors classe et classe exceptionnelle,
- de réduire l'échelonnement de la classe exceptionnelle (nombre d'échelons et durée de séjour dans chaque échelon),
- d'ouvrir de nouvelles possibilités d'intégration

dans le corps des certifiés, avec élargissement de l'accès et reconstitution de carrière pour les PEGC non licenciés.

Il convient aussi, comme l'ont revendiqué nos derniers congrès, de revoir la barrière statutaire d'accès à la hors-classe des certifiés (clause des 7 ans) et de la réduire à 3 ans.

Le congrès rappelle sa revendication de revalorisation des pensions par péréquation ou assimilation en permettant aux retraités de bénéficier de toutes les avancées indiciaires obtenues par les actifs de leur corps par une véritable application des articles L15 et L16 du code des pensions. Le congrès condamne les multiples décisions ministérielles qui vident de tout contenu les principes de l'assimilation. Ce sont tous nos collègues retraités de toutes catégories partis avant d'avoir atteint l'indice terminal de leur corps parce que mal reclassés, exclus des mesures de revalorisation entre 1989 et 1996 (création, extension des hors-classes) qui sont concernés.

- **Des mesures pour les débuts de carrière.**

Complémentaires à la revalorisation indiciaire et à l'accélération de l'avancement, nous revendiquons des mesures spécifiques avec :

- Le rétablissement et la généralisation de l'indemnité de première affectation. Les frais d'installation, de premier équipement à l'entrée dans le métier sont importants.

- Une politique d'aide au logement et d'action sociale quasiment inexistante aujourd'hui.

III-1.2. Faire de l'agrégation revalorisée la référence pour tout le second degré

III-1.2.1. Le SNES a toujours associé étroitement recrutement, unification, revalorisation. Pour les enseignements de second degré, leur transformation, leur démocratisation, nous demandons depuis longtemps l'élévation de la qualification des enseignants en portant à la maîtrise le niveau de recrutement des certifiés et, au DEA, ou son équivalent, celui des agrégés.

Pour atteindre ces objectifs, il faut s'appuyer sur l'existence de l'agrégation et sur le fait que de très nombreux certifiés sont titulaires de la maîtrise (près de deux tiers notamment pour les générations de nouveaux recrutés). Les recrutements externes d'agrégés doivent être considérablement augmentés et généralisés et assurer l'essentiel du renouvellement de la profession dans les années qui viennent. Le corps des agrégés doit devenir ainsi le corps de référence pour les recrutements de second degré et les classements indiciaires.

III-1.2.2. Dans l'immédiat, il s'agit de mieux reconnaître la maîtrise dans le déroulement de carrière des actuels certifiés et d'ouvrir au-delà de 782 l'échelle indiciaire des certifiés. Par l'augmentation des postes mis aux concours internes et l'extension de la liste d'aptitude au corps des agrégés. Le développement de la promotion interne permettrait d'engager un processus d'amélioration des situations et d'unification. Dans cette perspective, il serait possible de mieux reconnaître, dans toutes les carrières, les qualifications acquises, y compris le master, en recherchant de nouvelles modalités pour les valider dans toute leur diversité.

III-1.2.3. Il s'agit à terme pour les enseignements de second degré de porter à l'agrégation le recrutement de tous les personnels d'enseignement, d'éducation – et à son équivalent celui des personnels d'orientation – et d'aller rapidement vers un processus d'unification des catégories pour les collèges et les lycées.

Le statu quo est-il encore tenable ? En effet, la place des agrégés, donc celle de l'agrégation comme niveau de recrutement pour le second degré, est de plus en

plus brouillée. Alors que le ratio agrégation/CAPES-T s'affaiblit dans les concours externes, que la fuite des jeunes agrégés s'affirme croissante, en rester là ne pousse-t-il pas vers une coupure entre collèges et lycées, voire à la disparition de l'agrégation comme niveau de recrutement pour les lycées au profit du seul post-bac dans un moment où la distinction enseignement scolaire – enseignements supérieurs pourrait être renforcée (loi organique sur les lois de finances publiques, décentralisation et déconcentration...) ? Alors que s'accroissent les besoins en matière de qualification et de professionnalité enseignante, l'existence de deux corps aux situations différentes pour les lycées et collèges peut-elle encore se justifier ? Les débats sur la réduction du temps de travail et les batailles sur les questions du métier ont fortement soulevé cette question.

Les chaires supérieures dont le recrutement s'effectue parmi les agrégés pourraient servir de corps de référence pour l'ensemble des personnels de statut second degré exerçant dans les formations post-baccalauréat (lycées et premiers cycles universitaires, en tenant compte notamment de l'essor des licences professionnelles et du rôle qu'y jouent les personnels de statut second degré...).

Il faudrait engager un processus d'intégration de tous les certifiés dans le corps des agrégés et développer la promotion des agrégés exerçant dans le post-bac dans le corps des chaires supérieures. Pour les enseignements de second degré, c'est autour de l'agrégation revalorisée (agrégés et chaires supérieures) que se construiraient les nouvelles dynamiques d'unification et d'élévation des qualifications. Cette démarche ne doit laisser aucune catégorie sur le « bord du chemin », elle ne saurait permettre ni l'éviction des certifiés engagés dans le post-bac, ni imposer de pause revendicative pour les agrégés du second degré. Elle ne peut d'ailleurs faire l'impasse sur la question de l'assimilation de nos collègues retraités ou futurs retraités. Elle doit préserver les possibilités de mobilité pour tous, comme cela existe aujourd'hui, collèges et lycées, post-bac inclus.

III-1.2.4. Cette problématique doit être approfondie pour que le prochain congrès puisse en débattre et en arrêter les axes et les étapes. Ces perspectives d'unification et d'élévation des niveaux de recrutement doivent aussi faire l'objet d'un travail en commun dans le cadre de la FSU.

Ces dynamiques de revalorisation s'inscrivent dans la bataille pour relever le pari d'un second degré de qualité ouvert à tous les jeunes, qui reste largement à construire.

III-2. La gestion des personnels

III-2.1. La gestion des ressources humaines dans la fonction publique

Plutôt que répondre au défi des recrutements par la revalorisation de nos métiers et par l'amélioration des conditions de travail, le ministre pense redonner attractivité à la fonction publique en offrant aux agents des perspectives de carrière. La promotion interne est pensée comme le moyen de pourvoir une partie significative des emplois qualifiés dont l'administration a besoin, ou comme source de motivation, même si dans ce dernier cas elle est réservée à une minorité.

Le contexte est en outre fortement marqué par la nouvelle étape de décentralisation et la mise en œuvre progressive de la loi organique relative aux lois de finances du 1^{er} août 2001. Dès lors, contractualisation et déconcentration deviennent le moyen de gérer des crédits en personnels globalisés, plafonnés et susceptibles d'être redéployés, mais en aucun cas abondés.

Dans ce cadre, la mobilité des agents est une source de souplesse pour l'administration ; elle est conçue

comme un des éléments du pilotage des services ou établissements. L'évaluation, dont les règles ont été revues pour les fonctionnaires, à l'exclusion des enseignants, est intégrée dans cette conception. Les carrières des enseignants se plient mal à ces logiques, du fait de leur effectif important mais aussi du caractère très spécifique de leur métier. Pourtant la tentation est permanente d'importer ces règles de gestion dans celles des personnels enseignants et d'éducation. La charte de la mobilité, que nous avons fait repousser en septembre 2001, les rapports nombreux sur l'évaluation en témoignent, comme la persistance des orientations de la charte de la mobilité que nous avons mise en échec en 2001. Celle-ci sert de référence au rapport Bourges sur la mobilité (février 2002). Le rapport du Conseil d'État sur la fonction publique formalise ces orientations en un « contrat individuel d'affectation sur l'emploi » auquel ne manque pas de renvoyer le « contrat de carrière » proposé par la circulaire d'extension des PEP IV. Le congrès du SNES s'oppose à ces orientations et fera connaître largement leur existence pour étendre la mobilisation. Pour autant, les aspirations des personnels à une mobilité choisie et à la reconnaissance de leur travail sont réelles. Les besoins du service public appellent des réponses ambitieuses. C'est dans ce cadre que notre congrès doit élaborer des réponses sur la base des principes affirmés au congrès de Strasbourg.

III-2.2. L'évaluation

Elle est souvent mal vécue par les personnels, d'autant que la fréquence des inspections est extrêmement variable d'une discipline à l'autre, d'une académie à une autre, voire d'un établissement à l'autre tout particulièrement pour les collègues nommés en territoire d'outre-mer. Certains collègues sont pénalisés dans le déroulement de leur carrière du fait de l'ancienneté de leur inspection. En outre, la volonté d'évaluer les établissements a donné lieu dans la plus grande confusion à des inspections individuelles systématiques.

Cette situation favorise la publication de nombreux rapports qui proposent de renforcer le rôle du local, du chef d'établissement, de systématiser le recours à des entretiens et d'asseoir l'accès à des fonctions diverses sur cette évaluation.

Le SNES tient à la distinction de la notation administrative et de la notation pédagogique. Pour l'une comme pour l'autre, il faut des critères clairs et transparents. Le SNES est attaché à la possibilité de contester en CAP la note administrative et demande pour la note pédagogique des possibilités réelles d'appel et de suivi dans les CAP, un plan négocié d'inspection, un réajustement automatique de la note en cas de retard d'inspection. Pour le SNES, déroulement de carrière et notation doivent être déconnectés. C'est nécessaire pour que le rôle de l'inspection soit centré sur la formation, le conseil, l'aide et l'impulsion pédagogique. Nous proposons de confirmer ces mandats.

Le SNES revendique, pour les CPE et les documentalistes, des inspections spécifiques. Par ailleurs, l'évaluation des CPE doit être calquée sur celle des enseignants : note pédagogique + note administrative.

De même, les professeurs documentalistes doivent être évalués par une inspection spécifique d'information documentation et non plus par l'inspection établissements et vie scolaire.

III-2.3. Mobilité

La mobilité professionnelle est souvent liée à la mobilité géographique. Le mouvement de mutation permet mobilité géographique et certaines possibilités de mobilité professionnelle. À ces deux égards, il revêt des enjeux essentiels.

III-2.3.1. Construire un nouveau mouvement national

Le ministère avance la perspective de décentralisation de pans entiers du système éducatif et d'approfondissement de la déconcentration de la gestion des personnels, notamment en invitant de plus en plus les recteurs à « adapter » localement les règles nationales de mutation lors de la phase intra-académique du mouvement.

L'ensemble des analyses et des mandats revendicatifs du congrès de Strasbourg restent d'actualité : nous les réaffirmons et promouvons l'idée de mobilité choisie et volontaire dans l'équité de traitement et la transparence des opérations, selon des critères lisibles et quantifiables.

Pour l'immédiat, dans l'objectif de construire un nouveau mouvement national, nous dégageons trois grands axes d'action et d'intervention :

- Rendre le mouvement plus fluide.

Nous proposons de résoudre en priorité le problème de la mutation en aveugle, actuellement frein considérable à la mobilité par le risque qu'elle comporte, en développant le vœu préférentiel inférieur à l'académie, et les procédures de sauvegarde du type « 175 points ».

Il est aussi nécessaire de déprofiler massivement les postes à l'intra (plus il y a de postes à profil, moins les personnels sont mobiles), et de gérer nationalement les mutations concernant un nombre clairement défini de « postes spécifiques », pour permettre une cohérence nationale de nomination et (re) constituer des viviers nationaux de candidats (gestion nationale des actuels postes « à exigences particulières n° 3 » en postes spécifiques, y compris les postes de « français langue étrangère »).

- Rendre le mouvement plus équitable. Il faut mieux prendre en compte la réalité et la diversité des situations individuelles et familiales (notamment par la reconnaissance du concubinage tel que défini par la loi de novembre 1999, et la prise en compte progressive de la notion d'éloignement en cas de séparation de conjoints) et de rééquilibrer l'ensemble des barèmes. À tout le moins, dans le cadre actuel, une vérification nationale des barèmes interacadémiques s'impose.

- Rendre le mouvement plus transparent et plus démocratique. Pour assurer la lisibilité des opérations, nous exigeons le respect du paritarisme et le développement du contrôle exercé par les élus du personnel (cf. thème IV).

III-2.3.2. Pour une mobilité choisie

Dans tous les cas, la mobilité doit être choisie et volontaire ; or l'administration tend à remettre en cause le respect de nos métiers et de nos qualifications et veut faire de la mobilité un critère de valorisation de l'exercice professionnel. Nous appelons dans ce cadre à :

- Dans l'immédiat, combattre les affectations définitives de certifiés ou d'agrégés en lycée professionnel, et de PLP en collège dans le cadre du respect des statuts et pour la reconnaissance du métier de tous : nous demandons au ministère de mettre en œuvre la procédure statutaire du détachement, pour les personnels volontaires.

- S'opposer à la reconversion, impulsée par certains rectorats, des TZR, notamment de STI. Les problèmes doivent être résolus d'abord par une politique de développement des enseignements technologiques, la diminution des heures supplémentaires dans ces enseignements et leur transformation en postes, la création de postes spécifiques (maintenance, formation continue...), enfin par la création d'un nouveau mouvement national. En tout état de cause, en cas de changement de discipline ou de

métier, aucune pression administrative ne doit être exercée à l'encontre des personnels, aucune discrimination ne saurait être tolérée selon que les collègues sont TZR ou titulaires d'un poste en établissement ; le volontariat des enseignants et le respect des procédures réglementaires sont indispensables. Le SNES s'opposera aux velléités de l'administration d'introduire un critère de mobilité, tant dans les critères d'appréciation de la valeur professionnelle, pour les promotions ou l'avancement de grade, que dans les mutations.

Le SNES condamne les tentatives nouvelles d'interdit de mutation que l'administration (ministère ou rectorats) oppose aux enseignants titulaires, notamment candidats aux affectations en TOM ou à l'étranger. Par ailleurs, sur la base du volontariat des collègues, la durée du séjour en TOM doit être allongée. Le congé administratif clairement dissocié des vacances scolaires pour les enseignants des territoires d'outre-mer, seuls fonctionnaires de l'État à voir ce congé supplémentaire de réinstallation confondu et non ajouté à leurs congés. Le PACS doit être pris en compte comme en métropole, notamment en ce qui concerne les indemnités.

Le congrès du SNES exige que l'indemnité particulière de sujétion et d'installation instituée par le décret 2001-1226 du 20 décembre 2001, s'applique systématiquement à tous les collègues en poste dans ces îles.

III-2.3.3. Mobilité professionnelle

La mobilité est utile pour enrichir les expériences dont un enseignant peut nourrir son travail ; elle doit être considérée comme naturelle et à ce titre, être favorisée pour éviter d'être réduite à la nécessité. Elle est surtout souvent nécessaire pour répondre à la lassitude qui parfois s'installe et faire face à des difficultés personnelles ou de santé en cours de carrière. Le problème fondamental qu'elle pose est que les formules habituelles s'appliquent mal aux enseignants : la mobilité par promotion est peu évidente car les enseignants sont en catégorie A ; les changements de ministère sont limités car le nombre d'enseignants est très élevé par comparaison avec les postes de catégorie A existants dans les autres administrations. Au ministère des Affaires étrangères, les enseignants détachés sont maltraités par rapport aux autres personnels de ce ministère, en particulier les coopérants ; le départ pour le privé se heurte à l'attachement pour la fonction publique de la plupart des collègues. D'autre part, les possibilités de mobilité sont très variées suivant la discipline enseignée : il y a par exemple plus de débouchés dans les administrations pour des économistes que pour des linguistes.

Néanmoins, la mobilité doit être facilitée par l'administration et construite sur l'accès à la formation continue et à la validation des acquis de l'expérience (VAE), sur l'égalité de traitement entre tous les fonctionnaires. Le SNES affirme les objectifs du renforcement de la qualification professionnelle par l'initiation à la recherche, la facilitation des détachements et des disponibilités, la prise en compte des tâches nouvelles exercées par les enseignants, le développement des services mixtes (formation continue des adultes, INRP, IUFP, enseignement à distance).

Pour favoriser la mobilité, il conviendra en outre que les allers et retours soient facilités en améliorant les conditions de réintégration (ou une validation de carrière, à quelles conditions ?) et que la situation en matière de retraite des pluri-pensionnés soit revue. L'insuffisance de la mobilité multiplie les situations irréversibles qui aboutissent trop souvent à la retraite anticipée de collègues qui auraient pu continuer leur carrière dans des conditions adaptées. De ce point de vue, les évolutions prévues par la circulaire du 24 avril 2002 doivent être étudiées de près. C'est

pourquoi il est plus que jamais de la responsabilité de l'administration de proposer aux personnels en difficulté une aide pédagogique et des dispositifs de reconversion. Afin que la diversification souhaitée et souhaitable des postes de réemploi ne se fasse pas au détriment de ceux implantés au CNED, leur nombre doit être augmenté parallèlement.

III-2.3.4. La diversification des services

La diversification romprait avec le sentiment d'usure, de lassitude, sans la remise en cause périlleuse qu'entraînerait un changement total. Elle peut se faire en conjuguant des activités d'enseignement avec diverses autres activités de tutorat, de formation, de production de documents pédagogiques, de tâches d'organisation. Les services partagés répondent à cette problématique, mais les obligations de service doivent y être abaissées, pour prendre en compte les contraintes réelles, et les dotations horaires des établissements doivent être abondées dans ce sens.

La diversification des services associée à l'allègement du temps de travail pour les fins de carrière revêt une importance capitale.

III-2.4. Reclassement

Le décret de 1951 exclut du reclassement total ou partiellement un grand nombre de fonctions ou d'activités (contractuels, vacataires, MA III, CO-Psy intermédiaire, aide-éducateur, sauf titularisation par le concours de troisième voie, activités professionnelles pour l'agrégation des disciplines technologiques...). Le SNES revendique pour tous les collègues, dès l'année de stage, des bonifications d'ancienneté proportionnelles à leur durée d'activité analogues à celles établies par les coefficients caractéristiques du décret de 1951, sans aucune forme d'abattement.

III-2.5. L'égalité professionnelle

Plus personne ne conteste qu'au-delà des interruptions ou du recours plus fréquent au temps partiel, les carrières des femmes sont affectées par des promotions moindres. Le SNES doit encore mieux cerner cet aspect (mesure du phénomène, logiques en œuvre). Il revendique des modes de gestion qui limitent ces effets, en particulier, l'avancement à rythme unique. En outre, la prise en compte des diplômes, le recours à des appels à candidatures sont de nature à contrecarrer les effets de la cooptation, qui trop souvent intègre les représentations sociales. De même, le recours aux barèmes (critères objectifs) contribue à limiter ce type de discrimination. La politique familiale et l'action sociale doivent intégrer cet objectif d'égalité professionnelle.

III-2.6. Rénover et renforcer l'action sociale

Dans le cadre de la « gestion des ressources humaines » telle que la conçoit actuellement la Fonction publique, l'accent est mis depuis peu sur le rôle de l'action sociale : la tentation est forte de l'instrumentaliser au détriment de ses finalités premières et de substituer aux aides de nature collective une logique dite « d'individualisation ». En outre, les crédits de l'action sociale viennent d'être fortement amputés, à hauteur de 20 % des montants prévus. Le congrès condamne cette décision, d'autant que l'action sociale ministérielle et interministérielle reste largement en deçà des besoins des personnels et doit être considérablement élargie, sans se transformer en complément de salaire. Nous réaffirmons les mandats du congrès de Strasbourg (mars 2001). Bien qu'ils aient été adoptés au congrès de Strasbourg, ces objectifs n'ayant pas été atteints, ils doivent devenir une priorité pour le SNES. Nous devons établir des réseaux des S1 au S4 pour faire circuler l'information, pour faire remonter les besoins exprimés.

Il faut tirer toutes les conséquences de la nouvelle législation. L'action sociale doit être un droit pour chaque agent et tous ses ayants droit :

- en n'opposant pas action collective et action individuelle,
- en portant les besoins des personnels tout au long de leur carrière,
- en respectant les conditions d'équité et d'égalité de traitement,
- en chiffrant les besoins.

III-3. Le pouvoir d'achat des salaires et des pensions

La politique salariale doit être un élément constitutif de l'attractivité de la fonction publique, comme de la politique économique. On en est loin. Les fonctionnaires actifs et retraités paient très cher les politiques de réduction *a priori* des dépenses publiques.

III.3.1. Les traitements et pensions

En matière de salaires, les années 2001 et 2002 ont vu s'appliquer des décisions unilatérales des ministres successifs. Outre qu'elles faisaient l'impasse sur le contentieux de l'année 2000, les augmentations du point d'indice n'ont même pas suivi la hausse du coût de la vie. C'est particulièrement vrai pour 2002 : + 1,3 % pour les traitements et pensions, + 2,3 % de hausse du coût de la vie. Ainsi sur les trois dernières années, les traitements et pensions accusent un retard de 2,3 % sur les prix et de 5,3 % sur la croissance. Les deux premiers mois de l'année 2003 ont été marqués par une inflation de 0,9 %. De ce fait, la perte du pouvoir d'achat de la valeur nette du point d'indice enregistrée depuis la désindexation de 1982 s'aggrave et atteint désormais plus de 20 %. Cet aspect est brutalement ressenti par ceux des actifs qui ne bénéficient plus d'avancement d'échelon et par les retraités. Les fonctionnaires ont été systématiquement écartés du bénéfice des fruits de la croissance. Enfin, la baisse de l'impôt sur le revenu, en raison des modalités retenues, ne profitera qu'aux plus hauts revenus.

Face à ce constat, le ministre de la Fonction publique multiplie les provocations : non seulement il repousse les négociations salariales à l'automne, mais il lie l'augmentation des salaires à la baisse des effectifs. Le SNES exige une mesure immédiate de rattrapage du pouvoir d'achat sur 2002 et une « avance » pour 2003 (une inflation de 1,3 % est officiellement prévue). Il exige l'ouverture immédiate de négociations. Le congrès confirme la triple exigence portée par la FSU :

- Le maintien du pouvoir d'achat de tous, ce qui suppose le rattrapage des pertes subies et la réindexation des traitements et pensions sur les prix. Cet objectif pourrait être atteint en cinq ans avec une première augmentation du pouvoir d'achat du point d'indice de 5 %, puis des augmentations annuelles de 3 %.
 - Un effort significatif en faveur des plus faibles salaires et pensions ; il conviendra au sein de la FSU d'apprécier les niveaux minima avec les syndicats ATOSS, compte tenu des évolutions du SMIC et de la hausse des prix.
 - La reconnaissance des qualifications afin de restaurer l'attractivité de la fonction publique.
- Les exigences passent par des mesures de reconstruction de la grille avec un acompte de 40 points, mesures dont les retraités doivent intégralement bénéficier.

III.3.2. Le pouvoir d'achat des retraités

Ne bénéficiant plus d'avancement de carrière, les retraités subissent de plein fouet l'érosion de la valeur du point d'indice.

Intervenant alors que l'indice brut se dégradait, la création de la CSG, puis ses augmentations, la création de la CRDS ont été lourdement ressenties. La création des hors-classes en 1989 a privé les retraités d'ailleurs des effets de la retombée des avancées acquises par les actifs.

Depuis 1993, l'application de l'article L16 du Code des pensions *a minima* (reclassement à l'indice immédiatement supérieur) a vidé celui-ci de son sens. On peut rapprocher ces décisions, qui ont écarté les retraités de la revalorisation concédée aux actifs, de celle des dispositions de la loi Balladur qui rompt l'indexation des retraites du privé sur le salaire moyen.

Enfin, des mesures fiscales discriminatoires lui sont appliquées.

C'est pourquoi le SNES demande, dans l'attente d'une réforme fiscale permettant d'aller vers une fiscalité plus juste et plus redistributive, que les retraités bénéficient de :

- l'application des mesures correctives dont ont bénéficié les actifs lors du remplacement de la cotisation maladie par des points supplémentaires de CGS ;
- de l'abattement de 10 % dans les mêmes conditions que les actifs.

Il demande :

- le doublement de la déduction fiscale au profit des personnes dépendantes, qu'elles vivent à domicile ou qu'elles soient hébergées en établissement ;
- le maintien de la demi-part supplémentaire pour une personne célibataire, divorcée ou veuve ayant élevé seul un ou plusieurs enfants, et le retour au plafond de 1995 ;
- le bénéfice pour les retraités de Guadeloupe, Guyane et Martinique de l'indemnité de vie chère.

IV - LES RETRAITES

Le SNES réaffirme son attachement au code des pensions, et à sa conception des retraites, définies comme traitement continué d'une carrière, financé par le budget de l'État. Il revendique, pour tous, public et privé, le droit à départ en retraite à 60 ans, avec un taux de remplacement de 75 % du dernier salaire pour 37,5 annuités.

IV-1. Une offensive de grande ampleur

Contraint par les puissantes manifestations du 1^{er} février, le gouvernement affiche des procédures de concertation. Les questions mises à l'ordre du jour tant du groupe confédéral, dont la FSU est exclue, que des groupes techniques de la Fonction publique, le refus de définir le niveau du taux de remplacement prouvent que le gouvernement vise des dégradations de grande ampleur, en cohérence avec sa volonté de réduire les dépenses publiques et de limiter les financements collectifs, en s'appuyant sur les recommandations européennes. L'État patron, comme le MEDEF, cherche à se dégager de ses responsabilités dans ces financements.

L'affichage d'un débat « ouvert » sur le code des pensions ne trompe personne. S'il est encore trop tôt pour dire quelles seront les mesures retenues et quelle sera leur ampleur, les différents fondements du code des pensions civiles et militaires sont mis en cause : les 37,5 annuités, la référence à la position statutaire des six derniers mois et à la rémunération afférente, le lien entre la situation des retraités et celles des actifs (articles L15 et L16). Au contraire, l'objectif est la création d'une décote, pénalisant lourdement les personnels partant sans les annuités requises et au mieux le maintien du pouvoir d'achat des pensions.

Mais accepter que les retraités n'aient pas légitimité à profiter des fruits de la croissance est contraire à notre conception de la solidarité entre actifs et retraités.

Les bonifications familiales sont menacées de suppression.

Peu après l'annonce de la journée interprofessionnelle du 3 avril et la signature de l'appel de six fédérations de fonctionnaires sur sept, le ministre a fait savoir qu'il renonçait à la création d'une caisse de retraite pour les fonctionnaires de l'État ; c'est le caractère de traitement continué de la pension et sa prise en charge par le budget de l'État que nous avons contraint le ministre à affirmer. C'est pour nous un enjeu essentiel que le rapport de force que nous construisons doit permettre de confirmer. Au-delà des fonctionnaires, le gouvernement projette de nouvelles dégradations pour tous. Et ces dégradations ouvrent la voie à l'épargne retraite, à une société plus inégalitaire où la protection sociale dépend de la capacité à la payer, où l'épargne des plus riches est financée par les impôts de tous, à une société du chacun pour soi et du risque.

Le SNES, avec la FSU, a fait le choix de la solidarité de tous les salariés du secteur public, comme du privé. Les réponses qu'il élabore doivent donc couvrir l'ensemble de la problématique.

De même, c'est dans un cadre unitaire qu'il a choisi de construire la mobilisation indispensable pour porter les revendications qu'il réaffirme : pour tous, le choix du départ à 60 ans, avec un taux de remplacement minimum de 75 % pour 37,5 annuités ; et dans ce cadre, la reconnaissance de droits nouveaux.

IV-2. Un projet solidaire et crédible

La question des retraites est souvent présentée comme une catastrophe à venir, ce qui n'est pas justifié. Pour autant, les besoins de financement à venir doivent être traités. Il s'agit de combler un besoin de financement qui, avec les règles actuelles et l'allongement prévu de l'espérance de vie, atteindrait de 2 à 3 points de PIB en 2020 et de 4 à 7 points de PIB par an vers 2040. Dans la fonction publique d'État, de nombreux départs en retraite interviennent au cours des prochaines années.

Face à ce besoin de financement, schématiquement, trois solutions sont avancées : réduire les pensions, cotiser plus longtemps ou augmenter les financements.

Pour le SNES, réduire le montant relatif des pensions, au motif que chacun doit faire un effort, est injustifié. En effet, après des décennies de pauvreté des personnes âgées, le niveau de vie des retraités est aujourd'hui comparable à celui des actifs, ce qui est conforme à notre souci de voir maintenues les solidarités entre générations.

Cotiser plus longtemps afin de différer les départs en retraite est une fausse solution. Certes, en France, les actifs de plus de 50 ans sont nombreux à être écartés de l'emploi. Mais l'allongement de la durée de cotisation rencontre des obstacles insurmontables. Un actif sur dix est aujourd'hui au chômage et, si des politiques pour l'emploi ne sont pas menées, ce chômage déjà ancien risque de durer. Dans l'Éducation nationale, l'allongement de la durée du travail s'oppose à l'ambitieuse politique de recrutement que nous revendiquons. Il est impossible d'allonger les carrières : les personnels de l'Éducation nationale partent dès qu'ils en ont administrativement la possibilité, quitte à renoncer à une pension substantiellement plus élevée : l'allongement de la durée de cotisation ne ferait donc que réduire les pensions, car les salariés partiraient au même âge avec des pensions incomplètes, pour le plus grand profit des assureurs. Le SNES récuse tout recours à la capitalisation. Les complémentaires de retraite par capitalisation, confrontées elles aussi à l'évolution démographique et en difficulté du fait de la débâcle boursière, évoluent vers des régimes à cotisations définies où le risque lié au rendement des placements est entièrement assuré par les adhérents. L'ex-CREF est un exemple. Les directives européennes, que nous avons condamnées, obligeant les mutuelles à provisionner 100 % de leurs engagements, les ont mises en dif-

ficulté. Seul un système de retraites solide et solidaire peut garantir les revenus des retraités.

Augmenter les financements est donc la seule alternative. Pour le SNES, accroître le financement des régimes par répartition est possible. L'effort pour répondre aux besoins de financement (estimés de 6 à 7 points de PIB) correspond à une hausse de 15 points du taux de cotisation retraite en 40 ans, soit une progression annuelle de 0,375 % par an sur la période. Dans un pays devenu plus riche, il s'agirait d'affecter le cinquième des gains de productivité prévus (+ 1,6 % par an) au financement des retraites pour garantir le maintien du niveau de vie relatif entre salariés et retraités et la possibilité de partir en retraite à 60 ans. Accroître le financement ne signifie pas mécaniquement un ajustement par les seules hausses de cotisation. Dans la fonction publique d'État, l'augmentation du financement signifie avant tout une prise en charge par la dépense publique, ce qui pose le problème des choix faits en matière de fiscalité. Dans le secteur privé, il faut augmenter les cotisations patronales et imposer les revenus spéculatifs. Cette modification du partage de la valeur ajoutée en faveur des salariés permettra également le développement de l'emploi.

Aujourd'hui, l'équivalence des droits des salariés du public et du privé est globalement réalisée car, du fait des préretraites, les départs effectifs dans le secteur privé se font avant 60 ans (ainsi, les cadres et ingénieurs partent plus tôt que les enseignants du second degré). Elle est cependant menacée par l'application progressive de la réforme Balladur de 1993, complétée pour les régimes complémentaires en 1996, qui programment une détérioration de grande ampleur des retraites du secteur privé. C'est pourquoi nous demandons l'abrogation de ces mesures.

IV-3. Nouveaux droits

Nous réaffirmons nos revendications générales (maintien du départ en retraite à 60 ans, après 37 ans et demi et à taux plein, maintien du code des pensions et refus d'une caisse de retraite des fonctionnaires) et, dans ce cadre, nous réfléchissons complémentirement à de nouveaux droits qui prennent en compte les évolutions sociales.

Aujourd'hui, avec le développement des poursuites d'études, et la recherche de qualifications plus élevées, on entre plus tardivement dans l'emploi salarié. Dans l'Éducation nationale, un(e) lauréat(e) au CAPES externe a 25,1 ans en moyenne, au moment où il « entre dans la carrière ». Il ou elle aura alors la perspective de travailler jusqu'à 63 ans pour obtenir les 37,5 annuités actuellement nécessaires pour une retraite à taux plein. Pour beaucoup, c'est 64 ou 65 ans qu'il faudra atteindre. Nous estimons que l'élévation des qualifications est une nécessité et contribue au développement économique et social du pays. C'est pourquoi le SNES demande la prise en compte des années d'étude pour le calcul de la pension.

L'usure du métier amène nombre de collègues à vouloir « partir le plus vite possible », parfois au détriment de leurs droits à la retraite. Au-delà de l'action sur les conditions de travail, il faut envisager aussi de nouvelles possibilités d'exercice du métier et travailler à des perspectives de mobilité.

La réflexion sur la transition activité/retraite ne doit pas conduire à la remise en cause des acquis des personnels. Chacun sait que les assouplissements des règles revendiquées par le patronat comme par l'État employeur se font au détriment des salariés. Dans ce cadre les acquis de la CPA : quotité horaire non soumise aux besoins locaux annuels, irréversibilité qui ne soumet pas aux nécessités de service le départ en retraite, limite à 60 ans conforme à nos

revendications, sont autant d'éléments que nous devons défendre. Nous revendiquons que la date d'entrée en CPA ne soit soumise qu'à la condition des 25 années de service public et que les années de CPA comptent pour des annuités complètes.

Le CFA, créé en 1996, et lié au recrutement de « jeunes » pour chaque départ « d'anciens », a connu immédiatement le succès et nous avons pu le faire reconduire, jusqu'à cet automne. Mais le gouvernement Raffarin a décidé, sans aucune concertation, de supprimer cette possibilité de départ anticipé. La volonté des collègues de partir dès qu'ils ont acquis 37,5 ans, comme le permettait le CFA, doit se traduire par la revendication de partir en retraite avant 60 ans.

Les salariés ne sont pas responsables de la précarité, des temps partiels imposés, des périodes de chômage qui amputent lourdement les droits à la retraite. Le SNES demande que ces périodes soient validées, afin de ne pas pénaliser encore davantage les victimes de la précarité, qui en subissent déjà les effets dans leur vie active. Les collègues ayant eu des services à temps incomplet comme non-titulaires sont également concernés par la non-prise en compte des services à temps partiel lors du rachat de leurs années d'auxiliaire. Parmi les salariés, les femmes sont les plus touchées (avec des taux de chômage plus élevés et des temps partiels beaucoup plus fréquents).

Les collègues qui interrompent leur activité (congé parental) ou prennent un temps partiel pour élever un enfant, se voient pénalisés(e)s. Nous proposons que ces périodes soient validées complètement. Des décisions juridiques récentes posent le problème de l'égalité hommes/femmes en ce qui concerne les « avantages familiaux » en matière de retraite, pour certains réservés aux femmes. Face aux menaces que le gouvernement fait peser sur ces « avantages », le SNES rappelle que l'éducation des enfants et le poids des tâches domestiques pèsent sur les carrières, encore majoritairement aujourd'hui celles des femmes, et que ces inégalités doivent être compensées afin d'obtenir des droits à la retraite équivalents pour les hommes et les femmes, en particulier par le maintien des bonifications actuelles. Le SNES propose que les pensions de réversion soient égales pour les veufs et les veuves et que celles-ci soient étendues aux couples pacés et concubins.

Pour autant, le SNES estime nécessaire de mener une réflexion approfondie sur les inégalités hommes/femmes, sur l'évolution et l'extension des avantages familiaux et conjugaux, sur la prise en compte possible des inégalités dans les carrières. Le SNES se donne un mandat d'étude sur ces questions.

V - SANTÉ, PROTECTION SOCIALE

La pénibilité des métiers de l'éducation, mal reconnue par l'institution, est une réalité : les tâches répétitives, des conditions de travail plus difficiles, une autorité parfois remise en cause par les élèves ou les parents, les changements de programme à répétition et les dispositifs imposés à la hussarde, ont accru le stress et entraîné une lassitude qui se traduit pour beaucoup de collègues par l'envie de partir le plus vite possible.

Les revendications du SNES en matière de prévention et de santé au travail, de protection sociale, d'aménagement des fins de carrière et de retraites prennent en compte cette situation.

V-1. Pour une médecine du travail, de prévention et de suivi

Les personnels de l'Éducation nationale doivent bénéficier d'une médecine du travail comparable à ce qui existe dans le privé. Cette exigence est d'autant plus cruciale que les personnels sont en contact avec les jeunes. C'est une nécessité de santé publique.

V.1.1. Nous constatons, aujourd'hui, une régression de la situation des personnels connaissant des problèmes de santé, en liaison notamment avec la déconcentration de la réadaptation mise en œuvre depuis 1985.

Les textes existants sont de plus en plus mal connus et appliqués au détriment des collègues concernés. Les progrès attendus n'ont jamais eu lieu, bien au contraire, et les délais d'examen des dossiers ne cessent de s'allonger, parfois sur des mois.

Malgré des déclarations bruyantes sur des expérimentations menées dans quelques académies, les politiques rectorales sont toujours aussi différentes. Si on peut noter, sur le papier, les efforts engagés au niveau administratif, ils restent cependant théoriques le plus souvent.

Faute de supports adaptés et existants, les politiques de santé rectorales ressemblent bien souvent à du bricolage reposant sur des arrangements locaux, donc aléatoires.

Nos précédents congrès ont établi un ensemble de revendications qui nous semblent toujours d'actualité. Mais il faudrait insister sur plusieurs points :

- Améliorer le fonctionnement des instances médicales, comités médicaux départementaux, Comité médical supérieur, commissions de réforme départementales. Éviter les dysfonctionnements qui entraînent une augmentation des recours au tribunal administratif et les retards qui ne cessent de s'aggraver au détriment des personnels.

- Revendiquer particulièrement :

- une visite médicale obligatoire tous les ans ;
- une durée plus longue et une révision du dispositif actuel de rémunération des congés de maladie ordinaires ;
- une application ouverte des textes pour les maladies d'ordre psychiatrique, pour l'attribution des CLM et CLD en particulier ;
- l'extension et l'actualisation de la liste des affections et pathologies ouvrant droit à CLM et CLD ; l'allègement de la procédure de demande d'un CLM au titre de l'article 3 ; la possibilité d'avoir droit à un deuxième CLD pour une maladie différente appartenant au même type d'affection ;
- l'utilisation des possibilités d'allègement de service à titre préventif ; un accès plus simple et adapté aux spécificités de la profession, du mi-temps thérapeutique ; le rétablissement de celui-ci sans limitation de durée après un accident de service ;
- la reconnaissance de maladies professionnelles spécifiques en particulier des affections vocales et allergiques ;
- certains collègues sont mis d'office en invalidité, sans que soient respectés les textes actuels et notamment le droit au reclassement (décret du 6 mars 2000). Il faut avoir exploré toutes les voies de reconversion ou de reclassement possibles avant la mise en retraite pour invalidité.

Or, les taux d'invalidité sont systématiquement modifiés à la baisse depuis le décret de janvier 2001, rendant très difficile la situation des collègues concernés. Le SNES doit continuer à intervenir avec la FSU pour exiger la modification du décret de janvier 2001.

Malgré nos efforts, ces revendications n'ont pas abouti pour l'instant, quelles actions spécifiques peut-on mettre en place localement et nationale ?

Il faut organiser un cadrage national des questions de santé et de handicap avec pilotage et évaluation nationale afin de lutter contre les disparités entre académies, n'opposant pas réadaptation, réemploi au CNED et reclassement et permettant des reconversions stables.

Alors qu'il a permis à des dizaines de collègues souffrant d'affections diverses stabilisées et ne pouvant exercer en présentiel, de continuer à exercer jusqu'à leur départ en retraite, on constate une accentuation

de la dérive libérale du CNED qui menace la principale forme de reclassement actuel, le réemploi, après réadaptation au CNED. Elargir les possibilités de réemploi hors du CNED ne doit pas signifier supprimer le réemploi au CNED.

V-1.2. L'emploi des personnels handicapés

La loi de 1985 impose à tout employeur de consacrer 6 % des emplois à des travailleurs handicapés, aujourd'hui le bilan n'est pas acceptable : le ministère de l'Éducation nationale est toujours incapable de dresser un bilan de l'application de la loi dans son secteur, qui figure parmi ceux qui accusent les retards les plus importants (cf. circulaire du 24/4/2002). Tout en ayant une attitude ouverte vis-à-vis du recrutement contractuel au niveau de la catégorie A, il faut une politique dynamique en direction des collègues dont la santé s'est altérée compromettant leur vie professionnelle, en leur permettant d'utiliser toutes les possibilités envisagées par la circulaire du 24 avril 2002 et donc de prévoir les lignes budgétaires correspondantes.

Il importe de faire la clarté sur les conditions de recrutement, de service, de rémunération des assistants qui doivent avoir reçu une formation à leur fonction. Pour réussir la politique d'emploi des personnels devenus malades ou handicapés, le SNES exige une application concrète des textes qui ne mette pas en question les acquis difficilement obtenus, incluant l'évaluation annuelle prévue dans les CTPA et CTPD.

V-2. Protection sociale

La protection sociale est un acquis majeur de notre société. Elle est sans cesse menacée par des choix qui veulent substituer aux garanties collectives fondées sur les solidarités, des protections individuelles fondées sur des logiques d'assurance.

Le gouvernement a annoncé une réforme de la Sécurité sociale pour l'automne. Dans cette perspective, le pré-rapport de Chadelat, ébranle sérieusement l'actuelle répartition des rôles entre l'assurance-maladie et les organismes complémentaires.

S'appuyant sur l'adhésion de 95 % des Français à une assurance complémentaire, et sous couvert d'une généralisation aux plus modestes, à travers des dispositifs d'aide, le rapport propose une « couverture maladie généralisée », prise en charge à la fois par l'assurance maladie et l'assurance complémentaire. Cette nouvelle architecture pourrait permettre au gouvernement d'afficher une réduction du déficit de l'assurance maladie, et donc contenir, voire diminuer les prélèvements obligatoires, tout en faisant néanmoins retomber sur les individus une charge égale et peut-être supérieure, mais moins visible. Il s'agirait alors d'un renoncement à la Sécurité sociale de haut niveau et d'un démantèlement programmé des solidarités. Avec un risque supplémentaire lié à la présence dans la CMG du secteur assurantiel, d'où une inquiétude non dénuée de fondement sur une éventuelle « privatisation » de la Sécurité sociale. L'on sait aussi que dans la logique de décentralisation, une régionalisation de la santé est de plus en plus souvent évoquée, ouvrant la voie à « 26 politiques de santé ».

Dans ce contexte, il faut rappeler que la socialisation des dépenses de santé est plus faible en France que dans d'autres pays européens.

Le SNES s'opposera à ces orientations si elles étaient confirmées.

V-2.1. Les questions de financement et de prestations

Ces dernières années ont été marquées par la volonté de transformer les bases de financement de la Sécurité

rité sociale et sa logique. Le chômage de masse, choix économique du patronat, a été utilisé pour justifier des exonérations de cotisations sociales de plus en plus fortes en faveur des entreprises, sous prétexte de compétitivité et sans que cela résolve le problème du manque d'emploi. Face aux problèmes de financement, les gouvernements successifs ont fait le choix de substituer l'impôt aux cotisations. Le SNES réaffirme son attachement au droit du travail pour tous, inscrit dans le préambule de la Constitution et à la base de notre conception de la Sécurité sociale. C'est pourquoi le SNES a dénoncé en leur temps, la logique du RMI, la création des CES, la CSG et le RDS et le plan Juppé. Le SNES revendique une protection sociale intégrale pour tous, il a constaté que la CMU, si elle constituait bien une avancée, restait très éloignée de ses exigences et qu'il était en désaccord sur son financement. Ces conceptions et les revendications qui en découlent ont été un élément essentiel des mobilisations de novembre et décembre 1995.

Le SNES reste attaché à ce que la protection sociale soit financée par les cotisations sociales, celles-ci pouvant être modulées en fonction de la valeur ajoutée réalisée par les entreprises. Les revenus financiers des entreprises et des personnes physiques doivent cotiser à hauteur des cotisations des salariés. Le SNES demande l'abandon du plan Juppé, de la mise sous tutelle du Parlement de la Sécurité sociale et de la maîtrise comptable des dépenses. Pour autant, l'État a des responsabilités et se doit d'avoir des objectifs de santé publique. Il doit donc donner à la Sécurité sociale les moyens financiers, matériels et humains de les réaliser mais cela ne peut en faire l'ordonnateur de la Sécurité sociale. Les choix actuels favorisent systématiquement la médecine libérale au détriment du service public de santé. L'augmentation du tarif des consultations des généralistes est éclairante et montre les choix de ce gouvernement : favoriser les médecins libéraux, culpabiliser les patients, faire supporter aux urgences des hôpitaux publics les difficultés générées. De même, le déremboursement de nombreux médicaments a pour objectif d'offrir aux assurances commerciales de nouveaux marchés et de permettre à l'industrie pharmaceutique d'augmenter ses profits grâce à l'automédication, tout en justifiant le désengagement de l'État. Le SNES doit réaffirmer la nécessité de maintenir les solidarités et un égal accès de tous aux soins. Le SNES rappelle que l'existence des mutuelles n'est pas, pour lui, un but en soi puisqu'il revendique une protection sociale intégrale pour tous. L'objectif du mouvement mutualiste devrait être de rappeler que cette exigence reste entière. Contrairement aux assurances privées, le mouvement mutualiste met tout en œuvre pour défendre et améliorer le système de santé et de protection sociale pour tous.

Le SNES dénonce les mesures gouvernementales récentes à propos de l'allocation personnalisée d'autonomie (APA) :

- Abaissement d'un tiers du seuil d'exonération de toute participation financière au plan d'aide, seuil de ressources mensuelles qui passe de 949 € à 623 € faisant ainsi passer de 70 % à 40 % le nombre de bénéficiaires exonérés.
- Risque d'exclusion du bénéfice de l'APA pour les personnels relevant du GIR4.
- Recul de deux mois de la date d'ouverture des droits.
- Passage de 5 % à 12 % de la participation financière individuelle, avec une participation maximale qui passe de 80 % à 90 %.

Le gouvernement prévoit encore un financement pour 2003 en trois volets : 400 millions pour l'État, 400 millions pour les conseils généraux, 400 millions à la charge des bénéficiaires ; il prévoit enfin de reporter la réforme de la tarification en établissement de 2003 à 2005, retardant ainsi la signature de

conventions tripartites et la médicalisation des établissements.

Le SNES rappelle l'intérêt qu'avait représenté la création de l'APA en 2002, son caractère universel, la prise en compte de divers degrés de dépendance. Il avait regretté que l'allocation ne relève pas de la Sécurité sociale.

Le SNES s'élève avec force contre ces mesures, l'accroissement de la charge financière individuelle au lieu du développement de la solidarité nationale, il réitère sa demande que l'APA soit une prestation de la Sécurité sociale et s'associera à toutes les forces qui se mobilisent dans les départements, les académies, comme au plan national, contre cette régression. Le SNES met à l'étude les conditions de création d'un cinquième risque au titre de la perte d'autonomie à tout âge.

Le SNES doit approfondir et préciser les propositions syndicales en faveur d'une véritable politique gérontologique.

Le nombre de médicaments déremboursés, totalement ou partiellement, s'accroît chaque année, alors que la plupart de ces produits continuent à être prescriptibles et vendus comme médicaments. Dès lors, on peut se demander si la nouvelle justification « service médical rendu insuffisant », ne sert pas parfois à masquer des choix plus politiques de désengagement. De manière générale, la part restant à charge des assurés tend à s'accroître, directement ou par le recours à une complémentaire, et ouvre plus largement la voie aux assurances commerciales. Face aux menaces qui pèsent sur l'AME et la CMU, le SNES exige le maintien et l'amélioration de ces dispositifs, mais rappelle que son exigence est la construction d'une protection sociale de haut niveau

pour tous. Quant au RMI, la réforme annoncée par Sarkozy d'une gestion décentralisée et transférée aux départements ne répondrait plus à sa vocation de dispositif solidaire.

Les fonctionnaires d'État en poste à l'étranger ou en TOM doivent rester affiliés au régime général de la Sécurité sociale. Les collègues de Nouvelle-Calédonie qui viennent d'être scandaleusement désaffiliés au profit d'une caisse locale autonome doivent être réintégrés au régime général.

Le SNES et la FSU doivent être, avec le mouvement mutualiste, à l'offensive pour défendre et améliorer le système de santé et de protection sociale, dans le sens d'une meilleure qualité, universalité et solidarité.

V-2.2. L'organisation de la Sécurité sociale

Dans ses précédents congrès, le SNES avait mis en évidence la nécessité d'assurer une réelle démocratie dans le fonctionnement de la Sécurité sociale, afin que les salariés et les assurés sociaux puissent se réapproprier cet outil de la gestion des solidarités. Le SNES rappelle qu'il a demandé l'abrogation des ordonnances gaullistes de 1967, afin que les représentants des salariés redeviennent majoritaires dans les organismes de gestion de la Sécurité sociale. La situation n'a pas évolué dans le sens de plus de transparence. De nouvelles élections pourraient permettre qu'un débat national s'instaure sur la politique de santé en France, et les choix à faire pour préserver et améliorer le système. Dans ce cadre, le SNES pourrait réaffirmer la nécessité d'assurer la représentation des forces syndicales et du mouve-

ment mutualiste. La FSU, dans son congrès, devra se poser la question de sa participation.

Le SNES réaffirme que ce sont les caisses qui gèrent la Sécurité sociale. Leur avis doit être pris en compte avant toute décision. En matière de santé, elles doivent peser sur l'ONDAM (objectif national des dépenses de l'assurance-maladie). C'est au Parlement qu'il reviendrait alors de définir les grandes orientations de santé publique, en fixant des objectifs ambitieux, notamment en matière de prévention, toujours insuffisante.

Les services de santé à l'école et l'université, pour les jeunes scolarisés, et la médecine du travail pour les personnels, n'ont pas les moyens budgétaires et les personnels pour assurer leurs missions, ce qui a notamment pour conséquences une méconnaissance des pathologies dont souffrent les personnels et leurs liens éventuels avec leur activité professionnelle, ainsi que l'impossibilité de pratiquer une prévention efficace.

Il s'agit aussi de mettre en œuvre de vraies politiques de coopération entre les différents acteurs du système de santé, et une meilleure complémentarité entre médecine hospitalière et médecine ambulatoire, pour assurer la qualité des soins pour tous. En sachant que les inégalités de santé en France trouvent leur origine dans les conditions de revenus, de travail, de logement, et que c'est sur ces politiques dans leur ensemble qu'il faut peser.

POUR	351
CONTRE	34
ABSTENTIONS	15

ANNEXE THÈME 3

Motion

Conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de CIO

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Le contexte de la mondialisation et du développement de l'économie de marché dans le domaine de l'éducation remet largement en cause les objectifs d'élévation du niveau de formation et de qualification pour toute la jeunesse.

Pourtant l'examen des parcours et des modalités de l'insertion des jeunes montre bien la prééminence des diplômes et l'augmentation des exigences dans ce domaine.

Or, les mesures prises vont plutôt dans le sens d'une organisation des sorties précoces dès la fin du collège pour les élèves en difficulté ou peu confiants dans leur capacité de réussir des études longues.

La prévention et le suivi ne semblent pas à l'ordre du jour, car jugés trop coûteux aussi bien dans l'éducation nationale que dans la Protection judiciaire de la jeunesse.

La mise en place de la décentralisation à marche forcée vise à restructurer en profondeur le service public d'éducation, à en ouvrir des pans entiers au privé, à transférer une bonne partie des personnels et les missions qu'ils assurent aux collectivités ter-

ritoriales, au risque de voir se développer une inégalité majeure d'accès au service public d'éducation, d'information et d'orientation selon les Régions. La forte limitation des dépenses publiques et la volonté de désengagement de l'État par rapport à l'Éducation nationale, qui ne relèverait plus des missions régaliennes, conduit en effet inévitablement à une mainmise progressive du privé et des chambres patronales sur l'information, l'orientation, et la formation professionnelle.

Ainsi le détournement de la validation des acquis de l'expérience, pour justifier et encourager les sorties précoces du système éducatif, s'inscrit dans une attaque plus globale des diplômes et des qualifications au profit de certifications partielles et limitées. Cette mise en concurrence résulte de choix politiques délibérés qui s'opposent à la mise en œuvre d'une politique ambitieuse de formation publique et de qualification pour tous les jeunes.

1.1. Missions des services

Ces objectifs de marchandisation de l'éducation sont diamétralement opposés à la volonté de favoriser le

développement maximal et harmonieux de la personnalité de chaque adolescent, s'appuyant sur l'appropriation des savoirs, l'explicitation des enjeux de sa formation et de son devenir.

L'adoption du nouveau statut de mars 1991 concernant les conseillers d'orientation-psychologues et les directeurs de CIO, ainsi que la signature des décrets d'application de la loi de 1985 constituent un point d'ancrage essentiel pour la mise en œuvre de la psychologie de l'éducation que nous revendiquons et pour la défense de la profession.

Les décisions gouvernementales de procéder au transfert des personnels et à la remise à plat de leurs missions visent le titre de psychologue.

Les véritables raisons résident dans une volonté d'assujettir étroitement l'information et le conseil aux besoins économiques locaux à court terme et à une gestion des flux conforme aux orientations des politiques éducatives des Régions.

Le transfert des missions aux collectivités territoriales se traduirait inévitablement par la « mort » du métier, puisqu'il serait réduit à des tâches d'information et d'aide à l'insertion.

La prise en compte de la personne dans sa globalité et la création des conditions de son développement dans l'institution scolaire, en particulier, est complètement référée à la qualification de psychologue des personnels.

La mise en cause de cette dernière s'accompagnerait inévitablement d'une dérive vers la manipulation volontaire ou involontaire des jeunes par rapport à leur avenir.

Le SNES réaffirme la nécessité de maintenir la qualification de psychologue des CO-Psy et DCIO et de développer la reconnaissance de leurs missions. Ces missions doivent garder un caractère national et ne sauraient être déclinées en fonction des Régions ou de leurs ressources. Elles relèvent du service public de L'Éducation nationale et doivent s'adresser en priorité au public en formation initiale. Les CO-Psy doivent pouvoir continuer à travailler de manière suivie et approfondie dans les établissements au sein des équipes pluriprofessionnelles de suivi avec l'assistante sociale, le médecin scolaire, l'infirmière, les CPE, et les enseignants. En tant que psychologues du second degré, les CO-Psy savent combien l'articulation des questions liées à l'avenir avec celles du développement personnel et de la réussite scolaire peut susciter des dynamiques de changement et lutter contre les déterminismes sociaux. Ceci implique que les trois axes des missions, contribution à la réussite, aide à l'élaboration des projets scolaires et professionnels et information, puissent réellement se déployer grâce à l'observation continue, au suivi et à la prévention dans l'optique d'une évolution réciproque des élèves et de l'institution.

Le travail des CO-Psy doit s'articuler avec les autres structures prenant en charge les jeunes sortis de l'école sans qualification. Il ne saurait y avoir amalgame entre les fonctions et les missions des CO-Psy et des CIO et celles des PAIO et des Missions locales et de leurs personnels.

Les CO-Psy volontaires devraient pouvoir être détachés en tant que psychologues auprès des jeunes à la recherche de solutions d'insertion ou de qualification dans le cadre d'un service public renoué d'aide à l'insertion et à la formation tout au long de la vie.

1.2. Service unifié et renoué

Le SNES continue de revendiquer la création d'un service unique et renoué de psychologie regroupant des CO-Psy et des psychologues scolaires dans un corps de psychologue de l'éducation conservant leurs spécificités d'intervention et collaborant dans le sens d'une réelle continuité tout au long du cursus au bénéfice des élèves et des étudiants.

Cette revendication est plus que jamais d'actualité alors que le MEN organise le démantèlement de notre service d'orientation et envisage de laisser aux conseils généraux la possibilité de faire intervenir des psychologues libéraux ou vacataires ponctuellement selon les besoins dans les établissements. Ce regroupement des psychologues scolaires du premier degré et des conseillers d'orientation-psychologues du second degré dans un même service permettrait bien au contraire de contribuer à la création des conditions d'un développement maximal de la personnalité de chaque enfant ou adolescent.

Dans le second degré, ces psychologues doivent nécessairement articuler les questions liées à la réussite scolaire, à l'orientation, points essentiels à l'adolescence. Le SNES a largement contribué et participe au sein de la FSU à l'avancée de la réflexion concernant l'apport de la psychologie aux questions éducatives.

1.3. Développement des services

Depuis plusieurs années, non seulement aucune création de postes n'a eu lieu sur le terrain, mais les recrutements sont largement insuffisants pour permettre le remplacement des départs en retraite qui vont s'accroître d'ici à 2005. L'action syndicale a permis d'augmenter de manière non négligeable les

recrutements (passage de 180 à 250) et d'ouvrir un quatrième centre de formation, mais aucune anticipation sérieuse des besoins n'est faite par le MEN. Ce qui est en cause aujourd'hui, c'est le démantèlement des services et notamment des CIO. Le SNES mettra tout en œuvre pour s'y opposer.

Le passage des DRONISEP sous la coupe des Régions constitue une attaque très grave contre les garanties d'indépendance et de pluralisme qu'offrent aujourd'hui les délégations régionales.

Le SNES a défendu pied à pied cette logique de service public face aux logiques financières du MEN qui, ces dernières années, prétendait prioriser le recours à des sponsors privés pour alimenter l'auto-financement.

Le transfert aux Régions ne pourrait que généraliser ces dérives et subordonner l'information aux politiques éducatives locales.

L'ONISEP doit rester un service public doté des fonds publics nécessaires à son indépendance et au développement de sa mission, garante de l'objectivité des informations sur les enseignements et les professions. L'accès gratuit à des supports diversifiés d'information doit absolument être préservé. À cet égard, les établissements et les CIO doivent être dotés des moyens informatiques suffisants pour permettre l'utilisation de tous ces supports.

1.4. Rôle et fonctionnement du centre d'information et d'orientation

Les CIO devraient être, aujourd'hui, au sein de l'Éducation nationale, les services les plus proches des élèves et des familles sur l'ensemble du territoire. Ces structures constituent une originalité historique en Europe et la garantie d'une approche éducative centrée sur l'individu et son épanouissement personnel. Ancrés dans leur secteur, organisés en réseau sur tout le territoire, ils peuvent être de véritables lieux de ressources pour tous les partenaires de la communauté éducative (enseignants, parents, chefs d'établissement) en articulation avec les structures chargées de l'emploi et de l'insertion.

Pourtant, aujourd'hui, les CIO sont encore trop souvent des structures mal identifiées.

Le ministère de l'Éducation nationale en porte l'entière responsabilité. Services de proximité appréciés du public scolaire et non scolaire, ils ne doivent le plus souvent compter que sur eux-mêmes pour se faire reconnaître par les différents partenaires. Les objectifs de décentralisation qui ont pour objectif de regrouper des CIO dans des guichets uniques avec les missions locales, les PAIO, les bureaux d'information jeunesse, leur feraient perdre toute spécificité et les éloigneraient de leurs partenaires privilégiés que sont les élèves, les étudiants, les enseignants et les parents.

Le SNES y est fortement opposé et fera tout pour empêcher la disparition des CIO.

Il est urgent de réaffirmer les missions des CIO qui doivent rester en cohérence par rapport aux missions de psychologue des CO-Psy et DCIO et à leur ancrage dans les établissements, à leur action prioritaire en direction du public en formation initiale.

Ceux-ci doivent pouvoir assurer leur mission d'accueil et d'information ; leur mission d'observation (études concernant les flux d'orientation, les suivis de cohorte, la liaison formation-emploi) ; leur mission d'animation (échanges, rencontres et coordination avec les établissements du district) ; leur mission de formation (auprès des enseignants, des chefs d'établissement, des parents...).

Ils doivent disposer de locaux, suffisamment grands, adaptés et équipés pour remplir correctement leurs missions, en particulier la confidentialité des entretiens. Ils doivent être dotés d'un personnel administratif et de documentation en nombre suffisant, et disposer

de moyens pédagogiques d'information dignes d'une information d'aujourd'hui (audiovisuel, informatique, télématique...).

Le fonctionnement démocratique du centre passe par l'existence d'une équipe au sein de laquelle tous les personnels participent à l'élaboration du projet de centre et à la gestion de l'ensemble des moyens. Ceci implique que toutes les mesures soient prises pour que chacun soit complètement informé, et que les réunions se tiennent régulièrement.

Le SNES est fermement attaché à une revalorisation des CIO par l'adoption d'un statut plus lisible qui en ferait des structures mieux identifiées au sein de l'Éducation nationale.

Celui-ci doit garantir l'exercice des missions, les droits des personnels et l'indépendance par rapport aux pouvoirs locaux. Cela ne saurait prendre la forme de GIP ou de guichet unique dans lesquels les CIO perdraient toute spécificité et ne pourraient exercer leur mission éducative.

En outre, il est absolument indispensable que tous les CIO soient dotés d'un statut unique. Une des solutions pouvant répondre le mieux à ces conditions serait à terme la création d'un EPL servant de base à la création du service unique regroupant tous les psychologues de l'éducation en respectant la spécificité de leurs champs d'intervention.

Dans l'immédiat, des solutions adaptées doivent rapidement être mises en œuvre afin de donner aux CIO la souplesse de gestion nécessaire.

1.5. Le conseiller est un psychologue de l'éducation

La fonction de conseiller d'orientation-psychologue s'appuie sur des pratiques, sur une éthique de psychologue et sur une formation pluridisciplinaire originale intégrant les différents domaines de la psychologie (génétique, sociale, pathologique, clinique, différentielle, du travail), de la sociologie de l'éducation et du travail, de l'économie et des sciences de l'éducation. C'est la condition pour que ses interventions soient effectivement mises au service des individus (élèves ou familles) et des groupes avec lesquels il travaille.

Cette formation doit permettre au futur psychologue de l'éducation de comprendre ce qui se joue pour un adolescent lorsqu'il doit se déterminer par rapport à son avenir. Ni thérapeute, ni psychologue de l'urgence, le psychologue de l'éducation est à même de comprendre combien l'élaboration d'un projet d'avenir est imbriquée dans la construction de l'identité personnelle et combien elle met en résonance les caractéristiques individuelles et familiales de chacun, son histoire, sa place dans la société.

Aujourd'hui, de nouvelles demandes se font jour, liées aux tensions psychologiques qui pèsent sur les jeunes scolarisés et les membres de l'équipe éducative. Le CO-Psy peut intervenir afin de contribuer à une analyse distanciée des problèmes, et à la mise en œuvre d'actions à l'interne et en relation avec des partenaires extérieurs. Le CIO pourrait dans cette démarche constituer un lieu de ressources et d'échanges pour les CO-Psy eux-mêmes mais également pour les enseignants et les parents.

En effet, il ne peut y avoir ni choix, ni projet, sans un certain niveau d'acquis scolaires, sans inscription dans la durée, et sans maturation intellectuelle, affective et sociale. C'est dans cette logique que le conseiller d'orientation-psychologue apporte toute sa spécificité dans l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés particulières (jeunes handicapés notamment). Le SNES condamne les projets de décentralisation qui visent à dénaturer complètement le métier. En effet, le titre de psychologue n'est et ne serait pas nécessaire, il constitue même un obstacle majeur. Si ces projets sont adoptés, les conseillers d'orientation-psychologues ne pourront plus remplir leurs missions de psychologues de l'éducation.

La préparation des choix d'orientation serait confiée

aux enseignants. Les besoins d'intervention de psychologues seraient couverts soit par l'appel à des médecins ou des psychologues libéraux dans les situations d'urgence, soit par le recours à des personnels non qualifiés en psychologie, chargés de « l'écoute », du suivi et de l'accompagnement des élèves.

Il engage les collègues à faire respecter leur compétence professionnelle dans l'ensemble des champs définis dans l'article 2 de leur statut. Il appelle les enseignants à la plus grande vigilance concernant les dérives déontologiques et la substitution des rôles. En liaison avec d'autres organisations de psychologues de l'éducation, et en son nom propre, le SNES continue à agir pour la défense et la promotion du métier de psychologue notamment en coordination avec les organisations qui œuvrent pour un rassemblement de la profession.

1.6. Le conseiller d'orientation-psychologue est un personnel d'enseignement

Les CO-Psy appartiennent aux personnels d'enseignement et doivent conserver cette appartenance. Ils participent à la lutte du SNES pour la reconnaissance de la spécificité des métiers de l'équipe éducative et leur revalorisation.

L'orientation est une mission prise en charge collectivement par les équipes éducatives, chacun intervenant dans son domaine et avec sa compétence particulière. Cela suppose des moyens, en particulier en postes de conseiller d'orientation-psychologue, personnel dont l'utilité et l'intervention spécifique dans ce domaine doivent être pleinement reconnues par tous les partenaires.

L'intervention du conseiller dans les établissements scolaires et universitaires publics constitue une priorité de son activité. Dans les collèges, les lycées et les universités, le conseiller met en œuvre, au sein des équipes éducatives et pédagogiques, les missions qui lui sont confiées par l'article 2 du décret statutaire. Le SNES s'opposera vigoureusement à tout déplacement de l'activité des CO-Psy hors des établissements et des CIO au profit d'opérations d'information et d'aide à l'insertion décidées par les Régions. Il exige au contraire des moyens de concertation et un allègement du taux de prise en charge. Le SNES travaille également au sein de la FSU avec les autres syndicats (SNICS, SNUASFP) afin d'affirmer l'importance de l'équipe et de travailler sur les spécificités et champs de compétence de chacun. La présence de droit du CO-Psy doit être reconnue dans toutes les structures scolaires et universitaires (en particulier dans les différents conseils).

Des moyens de fonctionnement adaptés doivent permettre au conseiller, dans chaque établissement, de pouvoir réaliser l'ensemble de ses missions dans les meilleures conditions, en particulier un lieu (bureau) où il peut recevoir les jeunes et les familles en toute confidentialité.

Le conseiller doit bénéficier de toutes les garanties d'indépendance nécessaires à ses différentes interventions, face au renforcement du pouvoir des chefs d'établissement et de la hiérarchie intermédiaire ainsi parfois qu'aux pressions des pouvoirs régionaux. Ainsi ne sauraient lui être imposées ni des méthodes, ni des techniques, ni des modalités particulières d'intervention.

Le SNES appelle l'ensemble des membres de l'équipe éducative à réagir fortement si la présence ou les conditions d'exercice des CO-Psy dans les établissements étaient remises en cause.

REVENDEICATIONS GÉNÉRALES

2.1. Formation initiale

La formation des CO-Psy et DCIO doit rester nationale. Elle doit déboucher sur la qualification de psychologue (formation à bac + 5 en psychologie, sanctionnée par le DECOP) et garder son caractère pluridisciplinaire.

Grâce à l'action menée par le SNES ces dernières années, le potentiel de formation a pu être élargi par l'ouverture d'un quatrième centre à Rennes. Le SNES s'opposera fortement au démantèlement de ce potentiel et à la disparition de ce qui constitue la base du métier, et un débouché non négligeable pour les étudiants en psychologie. Les projets de décentralisation ne peuvent aboutir qu'à une dégradation du niveau de formation et de qualification des personnels. Le SNES s'y opposera fermement.

Bien au contraire le potentiel de formation doit être développé pour faire face aux départs en retraite qui ne cesseront d'augmenter à partir de 2005.

Les conditions de la formation doivent être améliorées. Les contenus doivent être rénovés dans le sens d'une meilleure articulation avec l'exercice réel du métier dans l'institution scolaire et auprès d'adolescents. Le SNES ne saurait souscrire à l'organisation de formations faisant l'amalgame avec celle d'autres praticiens de l'orientation.

La psychologie de l'adolescent et de l'éducation et du travail doit être développée.

Le SNES continue à revendiquer :

- Un prérecrutement par concours, ouvert aux titulaires d'une licence de psychologie, doit remplacer le recrutement actuel. Les élèves-conseillers ainsi recrutés doivent bénéficier de deux années de formation universitaire, leur permettant d'acquérir une maîtrise et un diplôme de troisième cycle en psychologie.
- Un concours de recrutement situé au niveau bac + 5 devrait être ouvert, pour l'interne, aux seuls élèves-conseillers (actuels CO-Psy stagiaires), pour l'externe aux titulaires d'un diplôme universitaire de troisième cycle en psychologie. L'année de stage qui suivrait ce recrutement devrait comprendre une formation à la fois théorique et pratique.

2.2. Formation continue

Tous les moyens existants doivent être déployés pour développer une réelle formation continue en prise avec les évolutions de la recherche et des réflexions sur la pratique.

Au lieu de cela, les crédits sont réduits de manière drastique et l'application restrictive des textes sur la RTT conduit à restreindre le nombre de jours de stage auxquels les collègues ont droit. Le SNES continue à agir dans toutes les instances pour obtenir le respect de ce droit. Les nouveaux projets de décentralisation qui transfèreraient la formation à la fonction publique territoriale risquent de porter un coup fatal à la qualification et aux besoins de renouvellement et de développement de l'expérience de psychologue des collègues.

Le SNES mettra tout en œuvre pour maintenir ses revendications dans ce domaine.

Il continue à revendiquer que les centres de formation de conseillers d'orientation-psychologues, les universités dont ils dépendent et les IUFM étudient les modalités de mise en place de diplômes de troisième cycle, DESS et DEA, répondant aux nouveaux objectifs de formation et aux attentes des personnels. Les nouvelles dispositions sur la validation des acquis professionnels doivent également favoriser cet accès à la qualification.

Pour ce faire, les personnels doivent bénéficier de décharges de service. Tout stage de formation continue doit faire l'objet d'un remplacement par un personnel titulaire.

Les modalités et les contenus de formation doivent être définis par les intéressés

L'intégration dans les modules de formation proposés aux autres personnels d'enseignement doit être possible, notamment ceux concernant les psychologues. Des modules de formation spécifiques doivent être très rapidement mis en place pour permettre aux

collègues auxiliaires en fonction de préparer les concours.

2.3. Rémunérations

Le congrès revendique pour les CO-Psy stagiaires dès la première année de formation les indices du 1^{er} échelon de la grille des certifiés (348). Malgré la qualification des CO-Psy, ils n'ont pas les mêmes perspectives de carrière que les certifiés. Dans le cadre de revendications communes avec ces derniers la catégorie revendique une carrière en 11 échelons de l'indice 348 à 782.

Dans l'immédiat, elle exige la création d'une hors classe afin de réparer cette injustice flagrante. Cela nécessite un positionnement pour les DCIO sur la grille des agrégés. Les conseillers d'orientation-psychologues non titulaires doivent avoir la grille de rémunération des maîtres auxiliaires de catégorie 1, leur reclassement doit être effectif. Le régime indemnitaire doit être à l'identique de celui des certifiés, en particulier l'ISP doit être doublée et les indemnités ZEP et ZS doivent être attribuées aux CO-Psy et DCIO qui y travaillent. L'indemnité de fonction administrative des DCIO doit être largement revalorisée.

2.4. Promotion interne

L'accès au grade de directeur devrait s'effectuer selon des procédures objectives (prenant en compte de manière équilibrée la dimension personnelle, l'expérience professionnelle et l'ancienneté des collègues). Dans l'intérêt de l'unité du service, et pour la promotion des personnels, le congrès rappelle son attachement à l'exclusivité du recrutement des IEN chargés des problèmes d'orientation parmi les conseillers et directeurs de CIO.

2.5. Conditions de travail

Les arrêtés ministériels sur la mise en place de l'ARTT sont loin de correspondre à nos revendications syndicales. Nous avons toutefois réussi à éviter le pire, l'annualisation et la flexibilité n'ont pu être mises en place, nous avons conservé un horaire hebdomadaire et le 1/4 temps a été réaffirmé. Cette mise en place a aussi permis une harmonisation nationale des conditions de travail et une référence à l'année scolaire, donc un ancrage sur le système éducatif.

De nombreux problèmes demeurent :

- La formation continue professionnelle doit continuer à s'inscrire dans le temps de travail.
- Le 1/4 temps ne doit porter que sur sa définition antérieure et ne doit pas donner lieu à des interprétations régressives.
- Les permanences de vacances doivent se situer sur une durée de 2 à 3 semaines maximum.
- La souplesse de fonctionnement doit être préservée.

À terme, une harmonisation avec les conditions de travail d'autres catégories de personnels d'enseignement et de psychologie doit être réalisée, en particulier par le passage du 1/4 temps au 1/3 temps. Les personnels devant bénéficier de la totalité de la durée des petits congés scolaires et de 8 semaines de congé d'été. Le SNES s'opposera à toute remise en cause des acquis concernant la RTT si les projets de décentralisation aboutissent.

2.6. Notation et inspection

Le SNES rappelle son opposition à toute intervention de la notation dans les promotions, les mutations et l'avancement au grade de directeur. Tous les conseillers doivent pouvoir avancer sur la base du rythme le plus rapide, c'est-à-dire l'actuel « grand choix ». Le SNES ne s'oppose pas à toute évaluation, mais ce n'est que par le développement du travail en équipe et de la formation continue, par la mise en place de structures d'animation et d'appui, que d'éventuelles difficultés pourront être résolues. D'après les nouvelles missions des corps d'inspection, les IEN sont chargés de l'évaluation des conseillers d'orientation psychologues, les IPR-IA de celle des

DCIO. Les personnels chargés de l'inspection pouvant actuellement être issus de n'importe quel corps et n'étant pas psychologues, il ne saurait être question d'accepter une inspection en situation, qui serait contraire aux règles d'éthique de la profession. Par contre, toute discussion à partir du programme d'activité et des objectifs poursuivis dans le cadre du projet de CIO doit concourir à favoriser l'animation, la réflexion, voire l'aide à apporter aux collègues. C'est cet aspect de la fonction des inspecteurs que le SNES souhaite voir privilégier. Les réunions de concertation, de réflexion organisées entre CIO, au plan départemental ou académique doivent, à cet égard être développées.

2.7. Libertés professionnelles et déontologie

Dans le contexte de décentralisation il est particulièrement important de rappeler les principes qui doivent guider l'activité des psychologues.

En tant que psychologue, le conseiller doit disposer de l'entière maîtrise dans le choix de ses techniques et de leur exploitation.

Toute intervention utilisant des outils ou des méthodes psychologiques doit recueillir l'accord des jeunes ou de leurs parents. À cet égard, le CO-Psy se doit d'alerter les membres de l'équipe éducative sur les dispositions de la loi relative au recueil des données en milieu scolaire, et les sensibiliser aux questions liées à la déontologie et au respect des libertés individuelles dans ce domaine. Le SNES dénoncera toute utilisation des outils psychologiques par des non-psychologues dans la mesure où ils mettent en cause les droits et les libertés des usagers.

Les CIO doivent pouvoir être en mesure d'appliquer les dispositions de la loi de 1978 en matière de fichier et de conservation des documents.

Tout jeune ayant bénéficié d'une consultation psychologique doit recevoir communication des observations formulées pour être partie prenante dans la mise en œuvre d'actions éducatives le concernant directement. Ceci implique que le nombre des cas « pris en charge » tienne compte des possibilités pour le CO-Psy d'assurer les suivis nécessaires au niveau des jeunes et des familles.

Dans le cadre des conseils ou commissions dont il est membre, le conseiller ne peut être astreint à communiquer des résultats ou des observations susceptibles d'être détournés de leur finalité et utilisés au détriment de l'adolescent ou pour remettre en cause les propositions du CO-Psy. Au niveau du service et dans les établissements scolaires, une réflexion critique sur le travail, une élaboration démocratique des principes d'intervention, un travail d'équipe, conditionnent directement l'exercice de la liberté professionnelle du conseiller dont la défense constitue un axe important de l'action syndicale.

Dans cette perspective, il faut lutter contre tout ce qui isole les conseillers et les rend individuellement vulnérables dans l'établissement, au centre, aux niveaux départemental et académique. En tant que psychologue, le conseiller se réfère au code de déontologie élaboré par la Société française de psychologie et demande sa légalisation.

2.8. Frais professionnels

Le problème des frais de déplacement occasionnés par le service des personnels d'orientation doit être réexaminé d'urgence en fonction des deux types de situation rencontrés dans les CIO. Dans le cas d'utilisation des transports en commun : remboursement intégral des titres de transport.

Dans le cas d'utilisation du véhicule personnel, cette situation doit être compensée par un taux de remboursement nettement réévalué pour tenir compte du coût d'achat et d'entretien des véhicules. Les dommages au véhicule supportés par les personnels lors de sinistres survenus dans l'exercice de leur fonction doivent donner lieu à indemnisation intégrale par l'administration (franchise, malus).

Le montant des prêts financiers à taux privilégié doit être porté au minimum à 50 % de la valeur d'achat du véhicule. À terme, chaque CIO devrait être doté du nombre de véhicules de service permettant d'assurer tous les déplacements. Le remboursement des frais de déplacement doit être réglé sans retard.

REVENDEICATIONS CATÉGORIELLES

3.1. Conseillers d'orientation-psychologues stagiaires

Les conseillers stagiaires doivent pouvoir participer de manière responsable à la gestion de leur formation. Le cursus de formation doit pouvoir s'adapter en tenant compte de la situation et des acquis de chacun. La scolarité doit être gratuite pour tous les stagiaires. Les indemnités de stage doivent être versées intégralement dans le respect de la réglementation en vigueur.

Le nombre de postes mis chaque année aux concours de recrutement doit dès maintenant être porté à 450. De nouveaux centres de formation doivent être mis en place. La mise en place de la décentralisation aboutirait à la destruction du potentiel de formation et à la disparition du DECOP comme diplôme d'État donnant accès à la profession de CO-Psy et reconnaissant la qualification de psychologue. Le SNES s'y opposera de toutes ses forces.

3.2. Directeur de centre

Le directeur du centre fait partie du même corps que les conseillers. Il est nommé sur un grade (et non sur un emploi précaire) suivant une procédure qui doit être contrôlée par les élus du personnel (CAP). Il est chargé essentiellement de coordonner et d'animer la vie et l'activité du centre dont il est responsable et d'entretenir des relations avec les différents partenaires. Il doit veiller au respect des textes réglementaires fixant le cadre de l'exercice de la psychologie de l'éducation et le droit des jeunes et des familles. Son rôle est particulièrement important en ce qui concerne la diffusion de l'information et la mise en œuvre du projet de centre. En aucun cas, ses responsabilités ne doivent faire de lui une victime des conflits entre l'administration et les personnels, ni un simple fonctionnaire dirigeant les personnels, ni un régisseur administratif ou des procédures d'orientation. Les fonctions spécifiques des directeurs ne doivent pas déboucher sur l'abandon de toute pratique de conseiller.

Les conseillers doivent accéder, en rapport avec leur importance numérique, au grade de directrice et pouvoir exercer ces fonctions sans discriminations. La fonction de directeur doit pouvoir être temporaire avec conservation de la grille indiciaire.

3.3. Conseillers d'orientation-psychologues non titulaires

Il y a aujourd'hui 10 % de personnels non titulaires dans la catégorie.

Les projets de décentralisation menacent gravement l'emploi des non-titulaires et leurs droits.

Le SNES s'opposera vigoureusement à toute suppression d'emploi et mettra tout en œuvre pour défendre leurs droits et leurs possibilités de titularisation. Le SNES demande la fin du recours à l'auxiliaire ou à la contractualisation de personnels pour régler le problème des postes vacants ou des remplacements. Les modalités de titularisation actuelles ne prennent pas en compte le niveau réel de qualification des CO-Psy non titulaires en possession d'un DESS de psychologie et ne proposent qu'une intégration dans les centres de formation. Ceci entraîne bien entendu le recours à de nouveaux personnels précaires et place les auxiliaires titulaires de DESS dans le cur-

sus de deux années de formation organisé normalement pour les licenciés de psychologie.

Le SNES demande que les titulaires de DESS de psychologie remplissant les conditions puissent passer l'examen de qualification professionnelle et obtenir le DECOP à l'issue de leur année de stage. Pour les titulaires d'une maîtrise de psychologie, la formation devrait être réduite à un an.

3.4. Conseillers d'orientation-psychologues en poste à l'ONISEP et dans les SAIO

Les conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de CIO affectés à l'ONISEP et en SAIO refusent que leur travail soit réduit à des tâches documentaires rédactionnelles ou administratives. Ils estiment nécessaire de travailler en liaison étroite avec leurs collègues exerçant sur le terrain pour produire des documents et des études spécifiques répondant aux besoins exprimés par l'ensemble des utilisateurs. Cela suppose l'intégration des services d'études (SAIO) et d'élaboration documentaire (ONISEP) au sein du service unifié. Cette intégration mettrait un terme aux dérives programmées par les projets de décentralisation qui transformeraient l'office en gestionnaire de banque de données sur les formations et les professions au bénéfice du privé.

3.5. Conseillers d'orientation-psychologues détachés hors de France

Des postes spécifiques doivent être créés pour prendre en charge les jeunes scolarisés dans les établissements français à l'étranger. Ces postes doivent faire l'objet d'une gestion paritaire. Les conseillers exerçant à l'étranger doivent bénéficier du même statut et des mêmes conditions de travail que les conseillers d'orientation travaillant en France.

3.6. Conseillers chargés de mission informatique (CCMAI et CCMNI)

Ces personnels ayant acquis une compétence particulière doivent bénéficier d'une indemnité revalorisée. Leur nombre doit être développé pour atteindre dans un premier temps l'équivalent d'un emploi à plein temps pour 100 conseillers et directeurs. Ces personnels doivent pouvoir bénéficier de toutes les garanties quant au respect de leur déontologie et de leurs libertés professionnelles dans l'exercice de leurs missions.

3.7. Conseillers formateurs des CIO d'application

Le potentiel de formation doit être préservé. Les droits et les conditions de travail des formateurs doivent être garantis. Compte tenu de leur fonction d'enseignant auprès du public de l'enseignement supérieur, le SNES souhaite la mise à l'étude d'un statut particulier pour les collègues qui interviennent dans l'enseignement supérieur.

3.8. Conseillers en cellule universitaire

Les universités doivent être considérées comme un secteur particulier du CIO. C'est au sein de l'équipe du CIO que doivent être déterminées les modalités d'intervention à l'université.

Étant donné la spécificité des universités, les conseillers doivent y être suffisamment présents pour pouvoir non seulement être à la disposition des étudiants, mais aussi être intégrés à la vie de l'université, assurer le suivi des étudiants, mener des enquêtes et des recherches sur leur devenir afin de participer à l'adaptation permanente des études. L'intervention dans les lycées des conseillers d'orientation-psychologues travaillant en université est le meilleur garant de la liaison entre l'enseignement supérieur et le second degré. La participation du conseiller au travail collectif de l'équipe du CIO doit permettre une information réciproque des uns et des autres et doit assurer une orientation continue tout au long du système éducatif.

ANNEXE THÈME 3

Motion

Étudiants-surveillants

PRÉAMBULE

Depuis la rentrée de septembre 2003, le ministre de l'Éducation nationale a lancé une première attaque contre notre catégorie en annonçant la suppression de 5 600 postes de MI-SE pour la rentrée prochaine. Peu de temps après, il élaborait le projet d'assistant d'éducation. Face à cette attaque inacceptable en ce qu'elle entraîne l'extinction du statut d'étudiant-surveillant, les réactions n'ont pas tardé : dans de multiples académies, différentes sections académiques du SNES, seules ou dans l'unité syndicale, ont œuvré à la réussite de temps forts durant le premier trimestre. Dès le 24 septembre, le SNES national a lancé un premier appel à la grève, suivi de nombreuses semaines d'action, appuyé par de multiples publications. Les surveillants se sont organisés et mobilisés. Certains ont voté des grèves reconductibles depuis la fin du mois de novembre.

Le congrès mandate le secteur national du SNES pour qu'il amplifie et renforce encore davantage ses actions auprès des MI-SE pour pouvoir déboucher sur un mouvement d'ensemble à la hauteur des attaques. Depuis la création des textes statutaires, le statut des MI-SE a permis à des jeunes issus de milieux sociaux défavorisés de financer et réussir leurs études. En effet, depuis cinq ans, l'utilisation des aides-éducateurs en lieu et place des MI-SE a facilité l'attaque du ministère contre le statut de MI-SE.

Le manque criant de MI-SE dans les établissements est loin d'être étranger à la dégradation des conditions de travail. Cette dégradation a obligé les étudiants-surveillants, toujours aussi peu formés malgré nos demandes réitérées, à s'occuper en priorité des tâches les moins en rapport avec l'aspect éducatif de leurs missions, les transformant le plus souvent en agents administratifs. Un nombre important d'étudiants, faute de revenus suffisants, sacrifient en partie leurs études en s'engageant dans la précarité (petits boulots) pour tenter de les poursuivre plutôt que de postuler à un emploi de MI-SE. Ne peut-on y voir le résultat de l'accroissement des contraintes de la fonction au vu des obligations universitaires, et de son manque de perspectives ? Par ailleurs, les politiques mises en œuvre dans certaines académies excluent de fait les néobacheliers du recrutement.

Pourtant, les relations des étudiants-surveillants avec les élèves ont un caractère unique dans les établissements : fondé sur la proximité d'âge et surtout sur la qualité d'étudiant – d'apprenant auprès d'apprenants – ce contact au quotidien facilite les missions d'apprentissage des règles de la vie collective et l'aide aux études assurées auprès des élèves, pour lesquels les étudiants-surveillants sont des repères importants.

Qu'elle se situe dans le cadre d'activités éducatives ou dans le dialogue plus informel, la relation privilégiée aux élèves joue un rôle déterminant pour repérer les éventuelles difficultés de ces derniers, ou pour faire avancer la prévention au sein des établissements (via la sociabilisation et l'anticipation des problèmes). Nous l'affirmons encore aujourd'hui, et avec d'autant plus de détermination que le ministre en place a soumis au vote des députés une loi visant à faire disparaître cette spécificité au nom de l'ancienneté du statut et de sa prétendue inadé-

quation avec les nécessités de services. En fait, la vraie justification semble être la diminution du budget de l'Éducation nationale.

Le statut des assistants d'éducation, s'insérant dans une vision libérale de la société, apporte la preuve du mépris de nos gouvernants pour l'intégration et la promotion sociale des jeunes de milieux défavorisés, leur aspiration légitime à l'élévation de leur niveau de formation, ainsi que pour une réponse éducative aux problèmes apportés par la volonté de démocratisation du secondaire et de l'université. C'est pourquoi nous réclamons depuis septembre et jusqu'à aujourd'hui, avec force, le retrait de ce projet néfaste.

Par-delà la défense de leur catégorie, l'ensemble des étudiants-surveillants continuent de se mobiliser contre toutes les formes de tentative de précarisation dans l'Éducation nationale. Celle-ci concerne les étudiants-surveillants quand ils effectuent des remplacements de personnels statutaires, mais aussi les contractuels, vacataires, emplois-jeunes. À titre d'exemple, le nombre d'emplois-jeunes se substituant aux étudiants-surveillants correspond au recrutement revendiqué par le SNES à son dernier congrès national (soit le doublement des postes d'étudiant-surveillant).

En tout cas, ce n'est pas en supprimant le seul statut existant qui prend en compte les contraintes universitaires – et pas assez selon nous ! – ni en chargeant les chefs d'établissement du recrutement et de la gestion des personnels, que l'État répondra aux attentes des acteurs du système éducatif, salaires, parents d'élèves et élèves eux-mêmes.

C'est seulement dans le cadre d'un statut qui améliore à la fois les conditions d'emploi et la qualité du service rendu aux établissements, ayant pour socle le statut de 1937-38, actualisé sous la pression du SNES en 1968, que pourront être entamées des discussions sur l'avenir des étudiants-surveillants dans l'Éducation nationale.

Le SNES réaffirme son rejet de la création des assistants d'éducation et revendique le maintien et l'amélioration des statuts de MI-SE. Cette amélioration, le SNES l'appelle de ses vœux depuis des décennies, et entend bien l'imposer, s'il le faut, par l'action résolue de l'ensemble des personnels.

Les gouvernements passent mais les aspirations de la jeunesse pour une société plus juste resteront : ce congrès ne sera pas le dernier des étudiants-surveillants !

1. Rôle éducatif des étudiants-surveillants auprès des élèves

Dans les établissements scolaires, les élèves sont en relation avec différentes catégories de personnels dont les missions spécifiques sont complémentaires. Cette diversité ne peut être pleinement profitable aux élèves que dans la mesure où les informations utiles à leur suivi sont échangées entre les différents personnels (MI-SE, CE-CPE, enseignants...). Tout ceci présuppose bien sûr une véritable cohérence de l'équipe éducative et du temps de concertation dégagé sur le temps de service.

Dans cette équipe, les étudiants-surveillants ont un rôle tout à fait particulier. Leur contact quasi permanent avec les élèves, leur qualité d'étudiant faci-

litent, par l'établissement d'une relation d'écoute et de dialogue, les missions de responsabilisation, d'apprentissage des règles de vie collective et d'aide aux études, qu'ils ont auprès des élèves (les activités périscolaires pouvant être un lieu privilégié pour ces missions). De plus, leur accès à l'enseignement supérieur, soutenu par le recrutement sur critères sociaux, est de nature à rappeler aux élèves que l'école peut être le lieu de la réussite de tous.

Malheureusement, différentes dérives empêchent les étudiants-surveillants d'accomplir ces missions socio-éducatives. Le nombre de postes est largement insuffisant et, trop souvent, l'administration n'a qu'une vision sécuritaire ou administrative de leur fonction, ou, au contraire, tente de leur faire assumer un rôle pédagogique qui est de la seule compétence des enseignants. Il n'est pas acceptable qu'en plus de la pénurie de postes de MI-SE, les étudiants-surveillants soient quotidiennement contraints par l'administration d'assumer la pénurie de personnels administratifs, de CPE et d'enseignants. Enfin, par la multiplication des personnels précaires sur les tâches d'éducation et de surveillance qui relèvent des étudiants-surveillants, le ministère a contribué à entretenir le flou sur la pénurie d'étudiants-surveillants et a collaboré à la dégradation de la situation des personnels et à celle de la qualité de l'encadrement des élèves.

C'est pourquoi nous demandons, dans le cadre de l'abandon du dispositif assistants d'éducation, le maintien de la catégorie des étudiants-surveillants avec des améliorations à leur statut qui leur permettent d'exercer pleinement leur mission :

- que la journée de prérentrée soit un moment d'accueil et de discussion pour l'ensemble des personnels ;
 - qu'une seule catégorie de personnel, à savoir les étudiants-surveillants, assume la surveillance et participe à l'encadrement éducatif des élèves ;
 - qu'elle soit massivement renforcée dans le cadre de la nécessaire résorption de la précarité ;
 - que tous les établissements bénéficient, chaque jour, de la présence simultanée d'au moins deux étudiants-surveillants. Cet encadrement minimum devant être ajusté en fonction des particularités de chaque établissement, suivant un barème défini nationalement ;
 - que les effectifs des permanences et des dortoirs ne dépassent pas l'équivalent d'un groupe-classe afin que les étudiants-surveillants puissent jouer pleinement leur rôle éducatif ;
 - que les tâches des étudiants-surveillants soit recentrées autour de l'encadrement et du dialogue avec les élèves en supprimant toute obligation d'un service d'écriture ou administratif, que ce soit pendant l'année ou pendant les vacances scolaires des élèves. La création en nombre suffisant de postes d'agent administratif serait de nature à y contribuer.
- Sur les devoirs surveillés : les devoirs surveillés sont des actes pédagogiques à contenu disciplinaire qui relèvent exclusivement de la fonction enseignante. Sur les études dirigées : malgré l'expérience enrichissante que les études dirigées peuvent représenter pour certains étudiants-surveillants, elles sont le plus souvent à l'origine de dérèglementations graves que nous ne pouvons cautionner. Il est impératif

que nos conditions de travail soient respectées et améliorées avant d'accepter de nouvelles tâches. Relevant des compétences des enseignants, elles ne peuvent être assurées que par des professeurs volontaires, dans le cadre de leur service.

2. Conditions de travail/conditions d'études : surveillants et étudiants

Nous rappelons depuis des années que les textes qui régissent la catégorie des étudiants-surveillants, datent pour les principaux de 1937/38 et 1968. Ils sont porteurs de principes essentiels qui doivent servir de base à l'élaboration de tout texte réglementaire. L'évolution de l'enseignement secondaire et supérieur rend de plus en plus difficile la conciliation des études et les contraintes du service. En effet, l'insuffisance avérée du nombre des étudiants-surveillants, les sollicitations plus fortes des élèves ainsi que la semestrialisation de l'année universitaire, la multiplication des cours, des TD, des stages obligatoires, nécessitent un investissement simultané accru.

Ainsi, on ne peut pas donner à de jeunes étudiants les moyens de poursuivre des études tout en participant à l'encadrement d'autres jeunes, si leurs conditions de service sont telles qu'elles obèrent leurs chances de succès universitaire. L'enjeu est d'autant plus fondamental que la démocratisation de l'enseignement supérieur est toujours un problème en débat (un peu moins de 35 % des enfants d'ouvriers ont accès aux études supérieures, contre près de 80 % des enfants de cadres, avec une stagnation depuis 1997, puis une légère régression depuis 2000).

Conditions de travail

Notre revendication prioritaire d'un doublement des postes à temps complet doit permettre :

- une baisse des maxima de service d'au moins 4 heures pour tous avec maintien intégral du salaire, soit 24 heures de service hebdomadaires effectives ;
- une décharge de service supplémentaire pour ceux qui exercent en ZEP, zone sensible, EREA...
- un décompte d'au moins 5 heures au lieu de 3 du service de nuit ;
- un encadrement plus important dans les établissements classés ZEP, REP ou sensibles, pour les internats ouverts pendant le week-end et les petites vacances et une prise en compte de la pénibilité du travail par une réduction horaire supplémentaire permettant notamment une meilleure concertation de l'équipe pédagogique et éducative. Par ailleurs, qu'un rattrapage global et significatif des postes soit opéré dans les DOM, toujours déficitaires ;
- le respect d'un service continu ou, à la demande des intéressés, réparti, afin qu'ils puissent assister à leurs cours ;
- une exonération de service de 5 jours pour révision à chacune des sessions d'examen universitaire, ou de 15 jours pour l'ensemble de l'année en tenant compte de la semestrialisation garantie par un texte réglementaire ;
- une exonération de service de 5 jours pour la préparation de chaque concours de l'Éducation nationale et aussi de 5 jours pour concours de la fonction publique ;
- le remplacement systématique des étudiants-surveillants en absence réglementaire ;
- la prise en compte d'une heure de pause pour le repas dans le temps de travail, aux heures traditionnelles de repas.

Conditions d'études

Nous demandons par ailleurs :

- que l'inscription dans l'enseignement supérieur se fasse sans discrimination envers les étudiants salariés ;
- que l'accès aux concours internes de l'Éducation nationale et les concours réservés soient ouverts aux étudiants-surveillants sous conditions réglementaires ;

- que les stages obligatoires dans le cadre des études ouvrent droit à autorisation d'absence, sans retenue sur traitement ni obligation de récupérer ;
- que soit mis en place dans toutes les universités, un véritable statut d'étudiant-salarié ;
- que les étudiants-surveillants soient exonérés des droits d'inscription universitaire (CNED y compris), comme devraient l'être par ailleurs tous les étudiants ;
- que du temps et des locaux soient nécessairement mis à la disposition des étudiants-surveillants dans les établissements pour effectuer leur travail universitaire.

3. Harmonisation du statut/harmonisation de la gestion : mêmes droits pour tous

3.1. Harmonisation des statuts

L'harmonisation de la gestion est un préalable à l'harmonisation des statuts. Cette dernière ne peut s'opérer que nationalement et ne doit léser ni les MI ni les SE. Elle doit au contraire permettre d'aménager les statuts des uns et des autres en tenant compte des nouvelles réalités universitaires.

Nous demandons un statut unique de l'étudiant-surveillant avec deux catégories, les étudiants-surveillants d'externat et les étudiants-surveillants d'internat, mais avec des droits et obligations similaires et la possibilité de passer facilement d'une catégorie à l'autre. La possibilité doit être laissée aux étudiants-surveillants de pouvoir mixer leur service sur la base du volontariat.

Dans le cadre de ce statut unique, nous demandons :

- que le temps de délégation soit porté à 8 ans ;
- que des dérogations soient accordées, après avis de la commission paritaire académique, aux étudiants en troisième cycle et aux candidats aux concours de l'Éducation nationale et d'enseignement, et pour des situations sociales particulières ;
- que la limite d'âge (29 ans) ne s'applique qu'au moment du recrutement afin de faciliter notamment les reprises d'études.

3.2. Harmonisation de la gestion

Si la gestion rectorale des étudiants-surveillants est prévue par les lois et décrets qui définissent nos statuts, la grande disparité de ces gestions n'est pas compatible avec le caractère national des textes votés par les deux assemblées. Cette gestion donne lieu à des inégalités de droit qui sont inadmissibles et le projet d'assistants d'éducation ne répond en rien à ces préoccupations, qui envisage d'augmenter le temps de service hebdomadaire en l'annualisant. Les dérives, déjà nombreuses dans les différentes académies, tentent « d'ajuster » les droits des étudiants-surveillants aux besoins locaux. Les disparités et attaques sont aussi de plus en plus criantes pour les exonérations de service pour examen ou les droits aux congés.

Il est primordial de rappeler ici que le critère social est, avec la qualité d'étudiant, le point fondamental, inaliénable et indispensable du recrutement des étudiants-surveillants.

C'est pourquoi nous réclamons qu'une commission paritaire nationale soit mise en place afin de définir les critères nationaux de gestion académique, pour qu'aux mêmes personnels correspondent la même gestion et les mêmes garanties.

Nous demandons par ailleurs :

- Sur le recrutement :
 - qu'il se fasse dès l'obtention du bac conformément au décret en vigueur ;
 - qu'un barème de recrutement soit défini nationalement : en prenant principalement en compte les priorités actuellement en vigueur (pupille de la nation, orphelin...) et les critères sociaux ; les situa-

tions particulières et/ou difficiles (notamment les étudiants en rupture familiale) devront être examinées dans le cadre de la CPCA de recrutement ;

- que, dans toutes les académies, se tienne une commission paritaire afin que les élus des personnels puissent s'assurer de la transparence du recrutement, qui doit continuer partout à se faire sur dossier, sans entretien préalable ;
- que toutes les formations supérieures, notamment celles dispensées par le CNED et le CNAM, soient reconnues pour devenir et rester étudiant-surveillant ;
- que les étudiants-surveillants soient recrutés uniquement sur des temps complets (avec tout ce que cela comporte : aspect juridique, protection sociale, continuité du service, recrutement sur critères sociaux...) et avec la possibilité, une fois nommés, de faire le vrai choix d'un temps partiel, avec le maintien du droit à garder une bourse universitaire. Nous rappelons par ailleurs qu'aucune condition de nationalité ne peut être exigée lors du recrutement ;
- que la fonction d'étudiant-surveillant ne soit pas une nouvelle forme de prérecrutement d'enseignants ;
- qu'un poste vacant soit attribué à l'étudiant-surveillant suppléant dès qu'il s'en découvre dans ses vœux ;
- qu'aucun emploi précaire ne se substitue aux étudiants-surveillants.

• Sur la formation :

- que tous les étudiants-surveillants aient accès à une formation sur leur temps de travail, dès leur recrutement puis, à leur demande, tout au long de leur délégation ;
- cette formation doit se faire notamment avec des étudiants-surveillants expérimentés, des CPE et des élus des deux catégories ;
- que ces formations ne soient plus uniquement axées sur les devoirs des étudiants-surveillants, mais qu'elles portent aussi sur leurs droits et sur la dimension éducative de la fonction. Ces stages doivent aussi répondre au besoin souvent ressenti par les collègues d'avoir des informations concernant le fonctionnement des établissements et les différents intervenants ;
- que les CPCA et les CTPA soient informés du contenu et des modalités d'organisation de ces stages.

• Sur la stagiarisation :

- que la durée d'intérim ne dépasse pas 6 mois et que les temps partiels actuels en poste, possédant 6 mois d'ancienneté, soient proposés à la stagiarisation.

• Sur la notation :

- les étudiants-surveillants n'entrant pas dans le cadre d'une évolution de carrière, la notation ne doit intervenir dans aucune des étapes de la délégation (stagiarisation, mutation...). En tout état de cause, les avis doivent être étudiés en commission paritaire.

• Sur le mouvement :

- que les mutations dans l'académie soient régies par un barème défini nationalement, prenant en compte le niveau d'études, l'ancienneté de fonction, l'éloignement de la ville universitaire et la situation familiale et qu'elles s'opèrent dans le cadre d'une commission paritaire académique ;
- que l'étudiant-surveillant bénéficie du droit au maintien dès lors que le poste, sur lequel il est nommé lors du mouvement qui suit sa stagiarisation, est vacant ;
- que les mesures appliquées en cas de carte scolaire soient les mêmes pour les étudiants-surveillants que pour les enseignants ;
- que les conditions, barèmes, et demandes de mutation hors académie d'origine soient examinés en commission paritaire nationale en se basant uniquement sur des critères universitaires, de santé ou familiaux ; une fois ces mutations interacadémiques validées par la CPCN, les rectorats ne pourront refuser les personnels désignés ;

- que les affectations à la suite des mutations inter-académiques soient prononcées lors d'une CPCA de mouvement ;
- que la création de postes de CPE s'accompagne de la création en nombre suffisant de postes de MI-SE
- Sur les fins de délégation rectorale et les dérogations :
 - qu'elles soient traitées en commission paritaire, et que les critères reconnus pour les dérogations soient définis nationalement, dans le cadre d'une CPCN, en prenant en compte les situations sociales, familiales, d'études et de santé.

4. Salaires et pouvoir d'achat

En 20 ans, le traitement net des étudiants-surveillants a subi une diminution de plus de 20 % de pouvoir d'achat. Cette érosion a dégradé les conditions de vie et a développé, de façon inquiétante, l'endettement des étudiants-surveillants.

Les politiques de restriction budgétaire responsables de cette érosion ont, malheureusement, eu le temps de faire leurs preuves : le chômage, la précarité et la pauvreté n'ont cessé de progresser, les inégalités continuent de se creuser. Ces politiques désastreuses doivent disparaître au profit d'une politique de partage des richesses plus équitable, de réduction du temps de travail, d'élimination de la précarité et de développement de l'emploi public.

Ceci est d'autant plus vrai dans un contexte de libéralisation forcée.

Pour rattraper les considérables baisses subies depuis plus de 20 ans, nous demandons :

- le rattrapage et la progression du pouvoir d'achat ;
- le rattachement à la grille indiciaire de la catégorie B (grille des personnels au niveau baccalauréat, niveau que tous les étudiants-surveillants possèdent) ;
- la refonte de la grille des rémunérations avec une augmentation de 40 points pour tous ;

- les mêmes conditions de rémunération pour les étudiants-surveillants exerçant dans les établissements ZEP, REP, ou sensibles que les autres personnels, pour réparer l'injustice qui les exclut du bénéfice de ces rémunérations spéciales ;
- l'intégration progressive des indemnités dans le salaire et la mise en place d'une indemnité de déplacement entre le lieu d'exercice et le lieu d'études ;
- le respect du droit à disposer d'une chambre indépendante pour les MI (et notamment la prévision de cette disposition statutaire lors des travaux de rénovation ou de construction de nouveaux établissements) et l'extension de cette mesure, là où les locaux le permettent, aux SE qui le souhaitent.

5. Vie syndicale

Il est essentiel que les étudiants-surveillants soient véritablement intégrés à la vie syndicale des établissements.

Pour cela, le rôle des S1 est primordial à travers la circulation de l'information syndicale, la sollicitation des étudiants-surveillants pour siéger en conseil d'administration et le règlement des problèmes qui peuvent être facilement résolus au niveau des établissements (problèmes d'emploi du temps, rapports conflictuels avec l'administration, remise en cause du droit de grève, etc.). Les mobilisations récentes auraient gagné à trouver plus de relais et de soutien dans les S1. Ceci est d'autant plus vrai que le taux de renouvellement de la catégorie s'accélère encore depuis ces dernières années ; la connaissance des droits fondamentaux des étudiants-surveillants et leur implication dans la vie syndicale de l'établissement passent par une collaboration entre les S1 et les

étudiants-surveillants. Si les étudiants-surveillants contactent et votent massivement pour le SNES, leur taux de syndicalisation n'est plus à la hauteur de leur confiance.

Nous demandons aux sections locales du SNES de prendre en considération la situation particulière des étudiants-surveillants : leur place au sein de l'établissement, leur manque de recul par rapport à l'éducation nationale ne leur permettent pas toujours de connaître et comprendre leurs droits. Les S1 sont plus que jamais, dans ce contexte, le maillon essentiel d'une plus grande implication dans la vie syndicale et dans l'impulsion des luttes. L'activité catégorielle spécifique et temporaire des MI-SE ne doit cependant pas laisser à l'écart de l'ensemble des débats du SNES et de la FSU les MI-SE syndiqués, et inversement occulter le fait que les questions relatives aux MI-SE concernent l'ensemble des personnels.

Le SNES et la FSU agissent donc dans le sens de réponses syndicales étendues à l'ensemble des personnels qu'ils syndiquent.

Tous ensemble nous devons donner les moyens de faire vivre un syndicalisme étudiant-surveillant par des moyens matériels nécessaires pour coller aux échéances touchant la gestion, des heures de décharge syndicale suffisantes au niveau des S2 et S3 pour assurer des permanences nombreuses et régulières qui ainsi ne se feront pas au détriment des études.

La défense des étudiants salariés doit, dans le cadre fédéral, rester également une préoccupation au niveau des politiques des IUFM et des universités (inscription, redoublement, dérogation...).

D'une manière générale, les analyses et les propositions de la FSU en ce qui concerne la démocratisation de l'enseignement doivent se traduire par des actions et des revendications dans les différents syndicats nationaux notamment pour le milieu étudiant, sans renoncement à une véritable démocratisation de l'école.

BERNARD BOISSEAU, JEAN-MARIE MAILLARD, EUGENIO BRESSAN

Syndicalisme : renforcer le SNES, donner un nouvel élan à la FSU

LE SNES

La diminution continue, depuis 1997, du nombre des syndiqués au SNES, comme le recul sensible subi aux deux dernières élections professionnelles, rendent indispensable que le SNES se réinterroge sur son orientation, son fonctionnement et ses pratiques. Il faut certes se garder de noircir le tableau. Le SNES garde globalement la majorité absolue des suffrages exprimés, il recueille plus de 100 000 voix sur ses listes aux CAPN et donc représente plus d'un enseignant sur trois des lycées et collèges. Une telle situation reste tout à fait exceptionnelle dans le paysage syndical français, y compris dans le paysage syndical de l'éducation, ce qui laisse au SNES des atouts décisifs pour son avenir. Le SNES est et reste la référence syndicale du second degré.

Mais, en même temps, comment ne pas voir que le SNES est aujourd'hui sur une pente négative qui va plutôt en s'accroissant et qui, à terme, pourrait remettre en cause de façon décisive son influence dans le second degré.

Les raisons profondes de cette évolution sont évidemment multiples. Le SNES ne peut pas être à l'abri de la crise d'ensemble que subit le syndicalisme français, frappé, notamment, par un recul sans précédent de la syndicalisation. En même temps, le SNES ne saurait s'exonérer de l'examen des raisons qui lui sont propres en termes d'orientation, d'action, d'acquis revendicatifs ou de services, d'autant plus que la régression en ce qui le concerne ne date que du milieu des années 90.

Fédérer la profession autour du projet renouvelé du SNES

Il est certainement significatif que les premières grandes difficultés rencontrées par le SNES ont coïncidé dans le temps avec le moment où le système éducatif a marqué les premiers signes d'essoufflement dans le processus de démocratisation (régression du taux d'accès d'une génération au niveau bac à partir de l'année 95, après une progression de plus de dix ans) et où les interrogations sur la nature du processus lui-même se sont faites de plus en plus fortes. Tous les sondages réalisés depuis cette époque mettent en évidence une profession profondément tarabée et divisée sur cette question. C'est aussi cette question que l'on retrouve derrière tous les grands débats qui ont agité les lycées et les collèges ces dernières années : aide individualisée, travail interdisciplinaire, missions de l'enseignement, et encore tout dernièrement le rebondissement du débat sur le collège unique à l'occasion de la sortie du sondage de la FSU. La vague de réformes initiées par le ministère Allègre se sont traduites, en collège comme en lycée, par une nouvelle dégradation des conditions de travail des enseignants et des élèves sans pour autant qu'il y ait eu amélioration de la situation en termes de démocratisation. Cet échec dans la poursuite de la démocratisation est aujourd'hui d'autant plus douloureusement ressenti par les enseignants qu'ils savent bien qu'ils n'ont pas pu disposer des moyens

nécessaires. Le SNES se doit de conserver impérativement comme axe central de son action ses objectifs de démocratisation et de qualité qui sont les fondements mêmes de son identité. Toute la difficulté est aujourd'hui, sans renoncer en rien aux objectifs qui fondent son identité, de renouveler son projet afin qu'il redevienne l'instrument capable de fédérer la profession.

La crise d'identité que traverse notre profession, les difficultés croissantes que nous rencontrons dans l'exercice de notre métier amènent une partie de nos collègues à se tourner vers des solutions individuelles, ou au niveau de leur établissement, au détriment de solutions plus collectives. Les initiatives du ministère vont d'ailleurs de plus en plus dans ce sens. Ces solutions individuelles sont à l'origine d'un manque de cohésion et d'une perte des solidarités dans notre profession. Le syndicat auquel s'identifie cette profession, dans sa grande majorité, en est alors directement affecté. Le SNES a un rôle déterminant à jouer pour reconstruire les solidarités professionnelles, redonner cohésion et ambition à une profession aujourd'hui divisée et déstabilisée. Son projet et ses positions sont une base de réponse à cette crise. Le SNES doit aussi offrir des lieux, des moments pour la réflexion de chacun sur son activité d'enseignement, dans un cadre collectif. Il doit être une ressource pour tous, pour penser le métier et chercher des solutions à la crise d'identité actuelle.

Retisser des liens avec la masse de la profession, d'abord en renforçant les S1 et en les organisant dans chaque établissement

Le SNES a certainement perdu, au cours de ces dernières années, une partie de ce qui faisait la qualité de son contact avec la profession. Rien ne peut remplacer, de ce point de vue, le contact direct avec les collègues sur le lieu même du travail. C'est la raison pour laquelle le SNES a toujours privilégié la mise en place de sections d'établissement, les S1. Les évolutions des modes de vie, des mentalités, mais aussi de l'organisation même des établissements rendent de plus en plus difficile l'organisation de réunions dans l'établissement ainsi que des réunions de secrétaires de S1 permettant l'échange d'expériences et d'informations. Elles rendent aussi parfois plus difficile de trouver les syndiqués qui acceptent d'assurer, ou du moins de partager, la responsabilité d'animer le S1. Ce qui a pour conséquence, pour les syndiqués, de faire perdre de la substance à leur sentiment d'appartenir à un collectif qui pèse dans la vie de l'établissement et au bout du compte de leur faire apparaître le SNES comme leur étant extérieur.

Pour le SNES, son réseau de S1 lui permettant de syndiquer sur le lieu de travail, d'être présent dans la quasi-totalité des établissements du territoire et le réseau de militants qu'il permet de constituer, restent des atouts parmi les plus décisifs dont il dispose. Il est en effet la condition d'un syndicalisme de

proximité, qui seul peut permettre de garantir un lien étroit avec la profession. Le SNES se donne donc comme priorité de donner une nouvelle impulsion au renforcement de son réseau de S1. Le S3, et tout particulièrement le S2 dont ce devrait être la tâche prioritaire, ont la responsabilité d'aller à la rencontre des collègues dans tous les établissements avec l'objectif de constituer ou reconstituer partout des sections dans tous les établissements.

Chaque S2, en collaboration avec le S3, pourrait charger un militant d'être la « personne ressource » qui assure l'interface avec les établissements dépourvus de S1. Ce militant serait en contact régulier avec les syndiqués isolés, proposerait d'animer des réunions, assurerait une aide permanente dans la gestion des conflits et animerait des stages locaux. L'objectif restant d'organiser au plus vite un S1 dans l'établissement.

Le SNES devrait, à tous les niveaux, systématiser la tenue des réunions syndicales, sur le lieu d'exercice dans les établissements.

Le SNES doit réfléchir aux moyens de prendre en compte toutes les évolutions évoquées ci-dessus et toutes les initiatives nécessaires. Il pourrait aussi décider la mise en place d'une commission de la CA qui serait constituée de représentants des S2, S3 et S4 de la CA et de quelques secrétaires de S1 représentatifs de la diversité des sections d'établissement. Cette commission aurait notamment pour objectifs de réfléchir à toutes les formes d'aide qui peuvent être apportées aux S1 : moyens matériels et financiers, contenu du *Courrier de S1*, formes de mise à disposition des informations dont peuvent avoir besoin les collègues, formation des responsables du S1, moyens de communication entre les différentes structures du syndicat.

Afin d'améliorer la circulation horizontale des informations, une liste de diffusion des responsables de S1 d'un même département ou d'un même secteur pourrait être créée sous la responsabilité de chaque S2.

La formation syndicale

À côté de la présence physique du S1 et de la « communication papier », le lien avec la profession peut passer par bien d'autres canaux. La formation syndicale au sens large en est un moyen privilégié. Le SNES doit se fixer l'objectif de rencontrer un maximum de collègues au cours de ses stages, qui doivent être organisés le plus possibles au plan local. Parallèlement aux observatoires dont il faut faire le bilan, le SNES devrait développer de courtes sessions à thèmes professionnels. Le SNES devrait plus généralement organiser de courtes sessions de prise de contact, pas nécessairement sur le temps de travail, avec l'ensemble des néosyndiqués. Ce type d'initiatives pourrait permettre d'aller dans le sens d'une plus grande fidélisation des nouveaux syndiqués, notamment dans le cas des établissements où le S1 n'est pas aujourd'hui en mesure d'assurer ce contact. Par ailleurs, le renouvellement en cours des générations de militants implique que le SNES fasse en

même temps porter ses efforts sur la formation des militants et en particulier des S2 qui sont au contact direct des S1. Le SNES a besoin de militants qui connaissent bien le métier, les positions syndicales, et qui soient capables de les intégrer dans un ensemble plus vaste de problématiques de formation, de justice sociale, de réduction des inégalités, de recherche de développement de la démocratie participative y compris dans un service public comme le nôtre, de prise en compte de points de vue d'autres salariés. Il faut en outre revenir à une politique de formation permettant la réappropriation collective du patrimoine du SNES, notamment sur tous les aspects fonction publique.

Il faut donc former des militants aptes à :

- appréhender les problèmes d'éducation dans leur dimension « politique » ;
- faire réfléchir sur l'école et la société, son rôle, ses missions, les contradictions qui la traversent ;
- faire mieux appréhender les problèmes du travail, de l'emploi, de l'évolution des qualifications ;
- faire réfléchir au statut matériel et moral des enseignants.

Il est en même temps indispensable d'assurer un suivi en nouant un lien régulier avec les stagiaires, en leur proposant de nouveaux stages, en les associant à des réseaux d'échanges par exemple les stagiaires d'un stage sur les enseignements peuvent faire partie automatiquement du réseau observatoire tout comme ceux qui auront pris part à un stage sur la démocratisation peuvent être réinsérés dans un réseau collège, lycée.

L'entretien systématique de ce lien doit permettre d'assurer une « rentabilité » maximum des stages. Le secteur formation syndicale reprendra le travail sur les cahiers de formation pour en faire l'outil principal de notre politique de formation.

L'utilisation des nouvelles technologies

L'explosion de l'utilisation d'Internet a en quelques années bouleversé l'univers de la communication. Le SNES a été précurseur dans l'utilisation d'une technologie qui s'est largement répandue aujourd'hui dans l'ensemble de la société. Le ministère, de son côté, met en place des dispositifs qui lui permettront d'individualiser les relations qu'il a avec les personnels, tant sur le plan administratif que pédagogique. Le SNES doit aujourd'hui mieux intégrer Internet à sa démarche, tant sur le plan des contacts individualisés avec les syndiqués que sur le plan des services qu'il pourrait leur offrir. Un effort identique doit être mené sur le plan des contacts collectifs avec les S1.

Une attention toute particulière doit être portée au site national : nécessité d'une meilleure réactivité, présentation, convivialité de l'accès aux parties privées et forums, mise à jour régulière des rubriques par les secteurs, informations précises sur les actions en cours.

Le SNES doit en même temps mener une réflexion collective sur les caractéristiques, avantages et inconvénients de la communication par Internet.

En tout état de cause, il doit veiller à ce que certaines formes d'utilisation de ces nouvelles technologies ne se substituent pas aux débats.

Faire respecter les droits syndicaux

Dans un contexte de plus en plus difficile pour les S1, il est essentiel que le fait syndical soit beaucoup mieux reconnu dans l'établissement. Cela signifie notamment que, face à une administration trop souvent hostile, soient respectés les droits syndicaux, qui doivent s'accompagner des moyens de les mettre en œuvre. La reconnaissance du droit syndical demeure formelle si elle ne s'accompagne pas du droit de disposer des moyens et du temps nécessaires ou si elle est systématiquement soumise à des restrictions

(nécessité de service, contraintes budgétaires). Dans chaque établissement doivent être reconnus :

- Le droit d'affichage et de diffusion des publications syndicales.
- Le droit de réunion syndicale dans l'établissement.
- Le droit à disposer d'un local syndical équipé dans l'établissement.
- Le droit à l'heure mensuelle d'information syndicale, sans aucune restriction, y compris pour les aides-éducateurs. Les S1 doivent utiliser pleinement ce droit qui renforce l'efficacité de l'intervention syndicale.
- Respect du droit de grève pour tous les personnels, en particulier les MI-SE, les non-titulaires et les aides-éducateurs.

La mise en œuvre concrète de ces droits dans les établissements suppose de pouvoir accéder à des moyens de reprographie et aux moyens de communication indispensables (téléphone, fax, ordinateur, Internet, adresse mél).

Le S4 élabore et publie un mémento qui regroupe de façon exhaustive, remis régulièrement à jour, les textes officiels qui régissent l'heure mensuelle d'information syndicale et le droit de grève des différents types de personnels, y compris, les personnels sous statut de droit privé.

Faire reconnaître les droits des élus du personnel et les doter d'un statut

Les élus au conseil d'administration des établissements n'ont aujourd'hui aucun droit reconnu. Ils devraient pouvoir bénéficier de décharges de service spécifiques (dans le cadre d'un abondement du volume de décharges national revendiqué par le SNES), avec organisation de leur remplacement, pour pouvoir exercer correctement leur mandat (préparation des réunions, consultation des personnels, compte rendu, etc.). Ils doivent aussi pouvoir avoir accès à toutes les informations nécessaires à l'exercice de leur mandat.

Par ailleurs, les élus des diverses commissions paritaires aux niveaux départemental, académique ou national hésitent à utiliser toutes leurs autorisations d'absence, faute d'être assurés d'être remplacés devant les élèves. Ces hésitations fragilisent ces droits pourtant reconnus.

Un véritable paritarisme impliquerait que soit défini un véritable statut de l' élu.

Des droits du même type devraient être reconnus et attribués à tout représentant syndical désigné par son syndicat ou sa fédération pour le (la) représenter dans un organisme consultatif type CTP, CAEN, CDEN, CSFPE, comité d'hygiène et sécurité, etc.

Le syndicat et l'entrée dans le métier

L'importance du renouvellement des générations d'enseignants d'ici 2010 pose des problèmes majeurs au SNES. Si les jeunes ne semblent pas montrer de défiance particulière par rapport au syndicat, la caractéristique la plus marquante de la syndicalisation des moins de 35 ans est un *turn over* particulièrement important et qui va croissant. Le SNES a de plus en plus de mal, pas tant à syndiquer, qu'à fidéliser les jeunes adhérents. Il faut y ajouter le défi que constitue l'obligation dans laquelle le syndicat va être de remplacer dans les cinq ans une génération particulièrement nombreuse de militants qui occupent aujourd'hui une partie importante des premières responsabilités des différentes structures du syndicat. Les nouvelles générations ont des caractéristiques qui les différencient des précédentes et qui doivent être prises en compte par le syndicat :

- Recrutements sociologiquement assez différents par rapport aux générations précédentes.
- Histoires différentes, notamment dans le rapport

aux organisations et aux luttes collectives, avec notamment un syndicalisme étudiant aujourd'hui très affaibli.

- Contextes différents en ce qui concerne l'école.
- Crise de plus en plus aiguë du métier.
- Relations différentes au « temps pour soi » et à la famille.

L'information systématique des stagiaires IUFM et la présence en nombre des militants aux réunions de rentrée dans les IUFM doivent faire l'objet d'une attention particulière.

Le SNES et la politique

Le manque d'indépendance par rapport aux organisations politiques reste l'une des critiques majeures que les salariés font au syndicalisme. Ce reproche n'a pas totalement épargné le SNES, certains s'emplant à lui attribuer un *a priori* favorable au gouvernement de la gauche plurielle, d'autres lui reprochant d'avoir négocié avec des gouvernements de droite. Le SNES n'a de relations privilégiées ni avec aucun gouvernement, ni avec aucun parti politique quel qu'il soit. Il a par contre des contacts réguliers avec les responsables gouvernementaux, avec l'ensemble des partis politiques, en dehors de l'extrême droite, et avec les groupes parlementaires. En même temps, le SNES ne conçoit pas cette rigoureuse indépendance par rapport au politique comme une forme de neutralité. Les événements liés à la récente présidentielle et au choc du 21 avril le confirment dans son choix de se montrer exigeant sur les revendications, tout en occupant résolument le terrain des valeurs et en ne laissant pas aux seuls politiques le débat sur les alternatives économiques et sociales. Si toute forme d'instrumentalisation dans cette période de reconstructions politiques doit être évitée, l'implication du syndicalisme dans ces débats est d'autant plus indispensable que la construction de ces alternatives est en effet une condition nécessaire de la crédibilité des revendications qu'il élabore. C'est dans ces conditions que le syndicalisme doit se considérer comme l'un des acteurs du champ politique.

Notre conception d'un syndicalisme de lutte, d'action, de revendication, de proposition

Le SNES a la conviction que le meilleur moyen de défendre les intérêts « individuels et collectifs » de la profession n'est pas de pratiquer un syndicalisme du refus mais d'être porteur de l'intérêt général, des intérêts de la société, des jeunes et du système éducatif. C'est le sens même de son projet pour l'école, qu'il fait évoluer progressivement au fil de ses congrès. C'est en articulant ainsi, dans ce cadre, revendications et propositions qu'il peut obtenir l'appui des jeunes, des parents et de l'opinion, appui sans lequel toute action est condamnée à l'échec. La démarche est difficile parce qu'elle demande de gros efforts aux militants et syndiqués pour s'impliquer dans la « campagne d'opinion » et pour faire connaître nos propositions et parce que les médias ont tendance à ne souligner que la dimension « protestataire » de l'action des syndicats.

Le SNES doit jouer tout son rôle de défense de la profession, être le garant des acquis des luttes antérieures et faire figurer au premier rang de ses préoccupations l'amélioration des conditions de travail et des carrières des personnels.

Cette conception a aussi conduit le SNES à faire le choix d'aller au-delà de ce qui constitue les champs traditionnels de l'intervention syndicale et d'investir tous les domaines liés à l'exercice d'un métier qui a beaucoup évolué au contact d'un public d'élèves qui s'est considérablement élargi. Le SNES a créé des observatoires des contenus et des pratiques pédagogiques qui se développent au niveau national (« mercredis des observatoires ») et au niveau des académies.

Les modalités d'action font souvent débat. Pour le SNES, aucune forme d'action ne doit être écartée

pour peu qu'elle puisse déboucher sur la mobilisation de la majorité des collègues, qu'elle s'efforce de prendre en compte l'intérêt général et qu'elle recherche le soutien de l'opinion. Dans certains cas, une action minoritaire des personnels les plus mobilisés peut servir de point de départ à une action plus large. La grève de 24 heures doit être un point de départ ou une étape dans une action plus large. La grève reconductible, pas plus qu'une autre forme d'action, ne doit être écartée si elle est bien suivie. Ces dernières années, l'action unitaire des personnels, associant grèves reconductibles pour les plus mobilisés et jours de grèves pour tous ont permis, par exemple, d'emporter d'importants succès. Pétitions et manifestations seront d'autant plus efficaces qu'elles rallieront le plus grand nombre.

Par contre, les actions de blocage (grève des notes ou des examens) posent *a priori* la question de la perception qu'en auront les parents d'élèves et l'opinion en général.

Confrontés à des situations de violence, les personnels ont de plus en plus souvent recours à l'utilisation du droit de retrait. Son exercice peut être un mode d'action à condition qu'il soit exercé collectivement par les personnels de l'établissement, qu'il s'inscrive dans les procédures prévues (état des lieux, lettre au recteur, etc.) et qu'il s'accompagne d'une plateforme de revendications dont la satisfaction permettrait de faire cesser le danger. C'est dans ces conditions que le SNES pourra intervenir à tous les niveaux pour faire reconnaître ce droit.

Les politiques gouvernementales auxquelles le SNES se heurte ont un aspect global. En même temps, les revendications qu'il met avant ont en général une portée telle qu'elles remettent en cause assez fondamentalement les politiques auxquelles il est confronté. Il est donc tout naturellement conduit à rechercher les conditions d'une action qui rassemble le plus largement possible autour de ces objectifs.

La démarche unitaire

C'est dans ce sens qu'il recherche les conditions d'une action globale au niveau de la FSU d'abord, au niveau des fédérations de l'éducation ensuite. C'est ce choix de l'unité que le SNES a mis en œuvre avec la FSU au niveau du secteur de l'éducation. Avec la grève des cinq fédérations de l'éducation (SGEN-CFDT, FEREC-CGT, UNSA-Education, FAEN et FSU) le 24 janvier 2002, ainsi que les actions de grève du 17 octobre 2002, de manifestation nationale du 8 décembre et de grève à nouveau le 28 janvier. L'expérience montre que cette unité syndicale est un élément décisif du rapport de force qui peut se nouer avec le ministère, notamment parce qu'il rend plus difficile les manœuvres d'isolement du SNES (cf. les années Allègre). Cette unité est en même temps un facteur décisif d'incitation à l'action des collègues, même quand ils sont *a priori* assez proches des positions du SNES. L'expérience montre aussi que si les syndicats moins représentatifs que le SNES peuvent avoir des intérêts propres à cette action unitaire, le syndicalisme dans son ensemble et donc le SNES, syndicat majoritaire, ont tout à y gagner. Pour autant cette unité ne saurait être une condition indispensable à l'engagement du SNES dans l'action, d'autant plus que l'engagement du SNES dans l'action est souvent, dans le contexte des rapports de force du second degré, un facteur décisif de l'action unitaire. Cette recherche ne doit en rien remettre en cause la possibilité d'actions spécifiques du SNES chaque fois qu'elles sont nécessaires et susceptibles d'être suivies par une masse significative de collègues. Se pose aussi la question des organisations syndicales de l'éducation qui sont invitées à participer à l'élaboration de la démarche unitaire. De fait, certaines organisations syndicales qui bénéficient d'une représentativité syndicale non négligeable dans le second degré sont *a priori* exclues de toutes les démarches

communes. Pour le SNES, cette situation qui a perduré pour des raisons d'efficacité n'est pas saine. Il n'y a rien à gagner, notamment dans le contexte actuel, à laisser s'installer et s'isoler durablement un pôle qui cherche à s'afficher comme radical. Le SNES propose donc, dans le cadre de la fédération, de travailler à ce que ces organisations puissent être associées aux démarches unitaires, en renvoyant sur elles la responsabilité d'un refus éventuel de s'y associer.

C'est dans ce même esprit que la FSU travaille au niveau de la fonction publique, même si les résultats de ces dernières années restent très décevants. Le syndicalisme de la fonction publique, même s'il a organisé deux actions de grève en 2000, a été dans l'incapacité d'exercer une pression suffisante sur le dossier des salaires en 2000 et encore moins sur le dossier de la RTT. Le texte qui vient d'être signé et la décision prise de manifester ensemble le 1^{er} février pour les retraites montrent ce qu'il est possible de faire au niveau de l'ensemble des salariés.

C'est ce qui l'amène aussi à être très attentif au positionnement de ce que l'on appelle globalement le mouvement social.

La dernière période montre enfin que, de plus en plus dans les grands mouvements, les personnels entendent bien ne pas déléguer aux organisations syndicales la conduite de leur mouvement et l'élaboration des revendications.

De plus en plus se mettent en place, dans ces circonstances particulières et pour la durée du mouvement, des collectifs ou des AG d'établissement dans lesquels les syndicats ont à jouer un rôle important. De façon contradictoire, le SNES comme les autres syndicats, souffre dans son fonctionnement quotidien d'une beaucoup trop grande délégation de pouvoirs en ce qui concerne la détermination des revendications et les décisions d'action. Améliorer le fonctionnement du syndicat, faire se réapproprier le syndicat par des syndiqués qui le ressentent trop souvent comme extérieur, sont des enjeux majeurs pour la prochaine période.

Syndicat et formes « autocontrôlées » d'action et de mobilisation

L'expérience de ces dernières années, le « 93 » en 1998, le Gard et l'Hérault en 2000, montre qu'il y a d'abord nécessité de faire évoluer les structures du syndicat pour les rendre plus aptes à affronter les périodes exceptionnelles de mobilisation intense. Le syndicat doit, en particulier, se donner les moyens de tenir compte de l'aspiration croissante des collègues, syndiqués ou non, à mieux contrôler et par eux-mêmes les processus de prise de décision d'action, surtout quand elle les engage à un certain niveau : grève, grève reconductible, etc. C'est cette aspiration qui, à certains moments, se traduit par la mise en place de structures horizontales de proximité, que ce soit au niveau des localités ou du département : collectifs, coordinations ou assemblées générales des établissements. Même s'il n'ignore pas que ces structures sont trop souvent le champ de manœuvres essentiellement politiques, le SNES considère qu'il doit, en règle générale, être présent dans ces structures, suivant des modalités qui doivent être débattues et adaptées aux conditions locales, en fonction de ses mandats et de ses règles démocratiques de fonctionnement. Cette présence n'a de sens que si la structure bénéficie d'une représentativité significative. C'est d'ailleurs à cette condition que ces structures ont fait la preuve qu'elles pouvaient, dans certains cas, être efficaces, que ce soit au niveau du département ou au niveau des villes, où elles ont permis d'importantes mobilisations, non seulement des personnels, mais au-delà des parents

et même des élèves. La présence du syndicat dans ces structures, à l'existence par essence éphémère, aura d'autant plus de sens qu'il sera lui-même en permanence bien structuré au plan local (S1, secteurs, S2). Si la présence de militants du syndicat dans les collectifs qui animent ces structures est souhaitable, le syndicat doit garder toute son indépendance et ne peut être tenu pour engagé par les décisions de la structure. Le syndicat doit par ailleurs veiller à ne pas se laisser instrumentaliser comme prestataire de services. Fort de sa permanence, de son expérience, de sa représentativité reconnue, de sa présence dans les instances paritaires, de son infrastructure qui lui donne la capacité de centraliser et de faire circuler rapidement l'information, il doit avant tout se comporter en force de proposition vis-à-vis de la structure, notamment en ce qui concerne la définition des revendications et des modalités d'action. Il est particulièrement important, dans ces périodes, qu'il multiplie les contacts dans la FSU et avec les autres organisations syndicales et qu'il mette tout en œuvre pour favoriser des démarches intersyndicales les plus unitaires possibles. À tout moment, le syndicat doit se donner les moyens de faire jouer tout leur rôle à ses propres instances de décision et vérifier qu'il a bien l'adhésion de ses syndiqués (réunions de S1, AG de syndiqués, consultation des syndiqués). À tous les niveaux, établissement, ville, département, un fonctionnement plus efficace et la mise en place de structures fédérales devraient, sans substitution aux responsabilités propres des syndicats nationaux, contribuer à susciter toutes les convergences nécessaires entre les différents niveaux d'enseignement et les différentes catégories de personnels.

Le SNES, son fonctionnement et ses pratiques

Pour la syndicalisation, à côté de l'analyse de la situation et des facteurs qui influent sur la syndicalisation, il serait utile, comme cela a pu se faire dans certaines organisations, de désigner à tous les niveaux du syndicat un responsable plus spécialement chargé du développement de la syndicalisation. Le SNES doit élargir à tous les niveaux, tout en gardant scrupuleusement les cadres normaux d'élaboration et de mise en œuvre des mandats, le cercle des militants qui contribuent à la direction du SNES. Chaque membre des directions à tous les niveaux doit se mettre en situation d'être en contact avec un maximum de militants et un maximum de collègues. Il y a en particulier nécessité de mieux associer l'ensemble des militants travaillant dans les secteurs au S4 à l'élaboration de la politique du SNES.

Afin que soient réalisées les conditions d'une vraie préparation du congrès associant les syndiqués, l'idée d'un congrès national du SNES tous les trois ans en alternance avec les élections professionnelles et le congrès de la FSU sera mise à l'étude pour le congrès 2005.

Au-delà de l'expérience d'un exécutif hétérogène, il faut assurer à tous les courants et toutes les sensibilités toute leur place dans le SNES, qu'ils soient ou non partie prenante de l'exécutif. Les moyens d'existence de ce pluralisme doivent être assurés à tous les niveaux du syndicat. L'expression de ce pluralisme en direction des syndiqués doit être améliorée tout en évitant les risques du formalisme (publications dans *l'US*, utilisation du site, etc.)

La superposition de plusieurs niveaux de structures (S1, S2, S3 et S4) peut compliquer parfois le processus d'élaboration des décisions d'action. Le bilan, notamment pour les S2, des modifications statutaires décidées il y a maintenant vingt ans reste à tirer. En tout état de cause, il est nécessaire de trouver les formes permettant de mieux associer les S2, qui ont la responsabilité de l'animation de la vie syndicale locale, à la prise des décisions. Ce qui passe par un meilleur fonctionnement des conseils

nationaux (CN) pour que les S2 puissent y trouver toute leur place.

Il faut mieux tenir compte de ce qui s'est passé en termes de déconcentration et de décentralisation dans l'articulation du travail du S4, des S3 et des S2. Ce qui implique de surmonter les risques d'un trop grand cloisonnement horizontal et vertical entre et à l'intérieur des diverses structures du syndicat. Les instances délibératives nationales doivent associer étroitement la représentation de la structure nationale et la représentation des structures locales (S3 et S2) qui ont des fonctions différentes et complémentaires.

Dans un système politique décentralisé qui transfère à des collectivités territoriales des responsabilités accrues, incluant des fonctions de pilotage, les S3 sont appelés à jouer un « rôle propre » de plus en plus important sur telle ou telle question, du fait des délais de réponse et de projets qui peuvent être différents ; il est donc nécessaire, compte tenu de notre attachement à un service public d'éducation nationale, d'être en mesure de disposer des militants, des outils de réflexion, des informations, des liaisons verticales (S4/S3 aussi bien que S3/S4) et transversales (entre S3) indispensables face à des administrations régionales ou déconcentrées des personnels compétents ; le maintien du principe d'égalité des conditions de formation, le besoin général d'approfondissement de la démocratisation, aussi bien dans l'accès aux études que dans le fonctionnement même de l'institution scolaire et universitaire, sont à ce prix. La confrontation des données à prendre en compte requiert donc à la fois davantage de moyens de tous ordres pour les S3 et une plus grande fréquence des réunions d'analyse collective, d'échange et de débat : la CA nationale et le bureau national (dont la fréquence de réunion doit être deux fois par mois) sont les organes *ad hoc* pour ces réunions, auxquels peuvent s'ajouter exceptionnellement et en cas d'urgence une télé ou vidéo-conférence. Cela n'exclut pas des groupes de travail qui peuvent en outre traiter de manière technique, en amont ou en aval, des dossiers qui supposent une prise de décision du syndicat. La régularité de leurs réunions est une condition *sine qua non* de leur efficacité.

Les listes de diffusion S2 et S3 sont le moyen d'assurer une circulation rapide de l'information entre les différents échelons du syndicat.

La circulaire hebdo pourrait devenir plus systématiquement qu'aujourd'hui le vecteur de diffusion d'articles de réflexion des S2 et S3, en dehors des périodes de congrès.

Comment mieux faire participer tous les échelons du syndicat, du S1 de l'établissement au S4, en passant par le S2 et le S3, en faisant pleinement jouer leurs marges d'initiative propres, à la construction d'une action d'ensemble susceptible de faire évoluer positivement le rapport de force au profit de tous.

La mise en place en place de regroupements de S1 au niveau d'une localité ou d'un bassin pourra être expérimentée sous la responsabilité des S2. L'objectif pour ce regroupement n'étant en rien de se substituer aux S1 qui doivent être implantés dans chaque établissement mais de répondre de façon plus efficace à des besoins qui apparaissent au niveau local. Une remise à plat de la répartition des décharges entre les différents niveaux du syndicat et de son évolution au cours des années sera réalisée d'ici le mois de juin afin que le CN de fin d'année puisse éventuellement procéder aux ajustements nécessaires. Le SNES mènera une réflexion sur sa politique globale d'information et de communication (*US, Courrier de S1*, publications spécifiques, publications des S3 et S2, Internet, site du SNES, listes de diffusion, forums, présence dans les médias). Il s'agit en rationalisant nos efforts, en évitant les redondances et en utilisant les synergies possibles entre les dif-

férents supports de gagner en efficacité en direction des syndiqués, de la profession et de l'opinion publique en général.

Le SNES ne pourra affronter le défi majeur de la relève des générations militantes qu'en faisant plus de place aux femmes et aux jeunes. Il faut, qu'à tous les niveaux, le profil des équipes de responsables, la composition des instances et des délégations soient les plus proches possibles de celui de la profession. Cette relève ne sera vraiment possible que si est bien assurée la transmission du patrimoine que constitue l'histoire du SNES. Cette transmission doit être l'un des objectifs des stages de nouveaux militants.

Le militantisme syndical des retraités s'exerce doublement. Certains continuent à travailler là où leur engagement les avait conduits. Mais le militantisme se développe dans des domaines nouveaux, où il y a tout à découvrir, à approfondir, à revendiquer. Pour cela des structures fortes aux niveaux départemental, académique, national, sont à mieux mettre en place, en liaison avec les structures FSU à développer ou à créer. La participation à la vie de la FGR rend d'autant plus important un travail en profondeur dans l'ensemble des domaines revendicatifs pour les retraités et personnes âgées.

Les rapports des retraités avec les directions syndicales à tous niveaux gagneraient à être resserrés. Le syndicat doit insérer dans ses préoccupations quotidiennes ce qui concerne les retraités, tant dans le domaine social qu'à propos des attentes d'une population dont le nombre et le rôle s'accroissent. La solidarité entre les générations est plus que jamais nécessaire. Cela implique aussi une réflexion collective sur une nouvelle conception des responsabilités.

LA FSU

La situation syndicale en France : faiblesse et division

Le syndicalisme est en France dans une situation paradoxale. Si les sondages montrent que les salariés continuent de penser que les syndicats jouent un rôle décisif sur le plan social et pour la préservation des acquis, ils sont en même temps de moins en moins nombreux à faire la démarche individuelle d'y adhérer. La régression prend un tour dramatique puisque, tous secteurs confondus, public et privé, le taux de syndicalisation est passé de 25 % à la fin des années 60 aux environs de 5 % aujourd'hui. Toutes les confédérations subissent cette hémorragie. La CFDT qui se targue d'une progression de ses effectifs reconnaît qu'elle subit elle aussi des pertes dans ses bastions traditionnels. Le syndicalisme n'a pas la moindre implantation dans une grande partie du secteur privé. Cette situation assez spécifique à la France est manifestement très liée à la situation de division du syndicalisme français, dont la structuration est héritée de la situation très particulière de l'après-guerre, et n'a pratiquement pas évolué depuis. La décision de 1966 de confirmer la représentativité des seules cinq confédérations et la pratique des « accords minoritaires » qui permet à n'importe quelle confédération dite représentative de faire valider à elle seule et aussi petite soit-elle, un accord, n'ont pas encouragé ces organisations à sortir de leurs divisions chroniques. Cette situation conduit à une impuissance à laquelle n'échappe plus le syndicalisme de la fonction publique, dont l'inefficacité a été patente sur les dossiers des salaires ou de la RTT. Un certain consensus semble aujourd'hui s'établir, même si les objectifs poursuivis sont différents, du côté des organisations syndicales les plus importantes, notamment CGT et CFDT, du patronat et du gouvernement pour que soient revues les règles de ce qu'il est convenu d'appeler le dialogue social.

Cette remise à jour devra permettre de régler la situation des forces syndicales nouvelles (G10 et Sud, UNSA, FSU) apparues depuis 1966, parfois très représentatives dans leur secteur, comme c'est le cas de la FSU dans la fonction publique d'État. La FSU doit se montrer d'autant plus à l'offensive sur cette question cruciale de la représentativité que son implantation très importante, mais limitée à la seule fonction publique d'État, la handicape dans un débat où l'on sent se nouer des convergences autour de l'idée qu'une organisation, pour être représentative, doit, non seulement représenter de nombreux salariés, mais doit en même temps, pour être bien porteuse de l'intérêt général, être l'objet d'une implantation très diversifiée.

La FSU

Parce qu'elle est née des affrontements qui ont conduit à l'écclatement de l'ancienne FEN, la FSU, du fait de son histoire propre, a toujours eu parmi ses objectifs premiers de lutter contre cette division syndicale.

Forte de 200 000 adhérents, et après une première apparition publique remarquée à l'occasion des événements de décembre 1995, la FSU est aujourd'hui la première fédération de la fonction publique d'État. Elle a pour vocation de regrouper tous les personnels intervenant dans le champ de l'éducation, de la recherche et de la culture, quel que soit le statut de ces personnels. Elle accueille donc à côté des fonctionnaires de l'État, des fonctionnaires de la territoriale et des salariés de droit privé. Elle regroupe des syndicats nationaux, pratiquant pour l'essentiel un syndicalisme de métier comme le SNES, ou le SNUIPP pour le premier degré, le SNESUP pour l'enseignement supérieur, le SNUEP pour l'enseignement professionnel, le SNASUB pour les personnels administratifs, l'UNATOS pour les personnels TOS, mais aussi quelques syndicats généraux comme le SNPES-PJJ pour la Protection judiciaire de la jeunesse ou le SNETAP pour l'enseignement agricole. À côté des syndicats nationaux, les sections départementales de la FSU et les courants de pensée contribuent à la réflexion et à l'animation de la fédération.

La pratique d'un syndicalisme de métier est une garantie décisive, pour un syndicat comme le SNES, d'être en phase étroite avec les aspirations de la profession, ce que ne permet pas toujours un syndicat général. En même temps le risque d'approches trop catégorielles, voire corporatistes, est d'autant mieux surmonté que le SNES est totalement partie prenante d'une fédération. C'est la fédération, parce qu'elle permet la confrontation de leurs points de vue et parce qu'elle est l'instrument de la synthèse de ces points de vue, qui permet à chacun de ses syndicats nationaux d'avoir une approche globale des problèmes de l'éducation et de la jeunesse comme de la fonction publique et donc d'être porteur de cet intérêt général dont la recherche en dernier ressort doit être le fondement de la démarche syndicale. Instruit par les difficultés qui ont conduit à la faillite de la FEN, le fonctionnement de la FSU repose sur deux principes fondateurs : les statuts prévoient qu'aucun syndicat national, aucun courant de pensée ne peut à lui seul disposer de plus de 50 % des mandats et ne peut donc à lui tout seul imposer son point de vue à la fédération ; toute décision de la fédération ne peut être prise que si elle recueille 70 % des mandats, ce qui contraint à un effort permanent de synthèse.

La FSU et ses initiatives pour contribuer à rassembler le syndicalisme

Depuis sa fondation, la FSU tente de contribuer à réduire les divisions du syndicalisme français. Après avoir lancé l'idée, il y a cinq ans, d'« espaces permanents de débats », elle a proposé il y a deux ans à toutes les forces syndicales qui en seraient d'accord, et sans aucune exclusive *a priori*, de créer un

Comité de liaison unitaire interprofessionnel (CLUI). Il s'agissait de mettre en commun analyses et réflexions, de mettre sur pied des actions de formation communes et plus généralement de prendre toute initiative susceptible d'aller vers le rassemblement des forces syndicales. La FSU travaille dans ce cadre de façon régulière avec le Groupe des 10 et avec la fédération CGT des Finances. Elle souhaite que le cercle des organisations intéressées s'élargisse, mais ne se prive pas pour autant d'explorer toutes les voies de travail avec d'autres forces syndicales. C'est ainsi qu'elle participe à un travail commun avec la CGT sur la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Le prochain congrès de la FSU

Le prochain congrès de la FSU aura lieu dans moins d'un an. Il aura à traiter, notamment, de la question décisive de son avenir.

La voie de l'autonomie, et d'une FSU campée sur l'éducation et sur la fonction publique semble être une voie qui n'offre plus guère de perspectives de progrès, en fonction des évolutions du paysage social et syndical de ces toutes dernières années.

La question des rapports du public et du privé se pose aujourd'hui dans des termes nouveaux comme le confirment la question des retraites et les évolutions des grandes confédérations.

La FSU, qui n'a jamais renoncé aux objectifs de réunification du syndicalisme, ne veut rien entreprendre qui n'aille dans le sens du rassemblement. Il n'est donc pas question pour elle d'une éventuelle confédéralisation qu'elle n'est d'ailleurs pas en mesure de mener à bien et qui en rajouterait à l'émiettement du syndicalisme français.

Le SNES propose que la FSU maintienne les contacts établis dans le CLUI. Il propose en même temps de multiplier les occasions de travail ou d'actions bilatérales ou multilatérales avec l'ensemble des confédérations, sans aucune exclusive *a priori*, ce qui pourrait à terme conduire à la possibilité de mettre en place des partenariats. Tout doit être fait pour que les personnels soient le mieux possible partie prenante de ces évolutions.

En tout état de cause, la question décisive de la reconnaissance de la représentativité de la FSU sera posée dans des délais très rapprochés par les confédérations et le gouvernement. Cette question doit faire, de toute urgence, l'objet d'initiatives de la FSU en direction des confédérations et du gouvernement.

La discussion sur les champs de syndicalisation de la FSU est évidemment fonction des évolutions que nous pourrions considérer comme souhaitables pour l'avenir de la fédération.

Il est en tout état de cause nécessaire de mettre en œuvre réellement l'extension de notre champ de syndicalisation sur les autres secteurs de la fonction publique, mandat que la fédération s'est donné depuis le congrès de Toulouse de 1997. Le congrès de la FSU devra analyser les blocages qu'il faudrait lever pour aller dans ce sens et préciser le rôle que pourraient jouer les sections départementales pour aller dans ce sens.

La fédération doit sortir d'un fonctionnement qui est souvent ressenti comme dépendant essentiellement de l'état des relations de ses principaux syndicats d'enseignants, syndicats qui donnent trop souvent à tous les autres le sentiment de monopoliser le débat. La fédération doit d'urgence trouver les moyens de donner toute leur place aux personnels non enseignants et aux personnels des ministères hors Éducation nationale. Plusieurs options devraient être étudiées par le congrès de la FSU : fonctionnement en branches (Justice, Agriculture, etc.) qui pourraient bénéficier d'une certaine marge de manœuvre et qui leur assureraient une meilleure visibilité ou même une véritable union de fédérations corres-

pondant aux différents ministères.

La FSU, de par ses statuts, est une fédération de syndicats nationaux. Elle associe, dans son fonctionnement, les syndicats nationaux, les tendances et les sections départementales. Le SNES se prononce pour que les sections départementales puissent bénéficier des moyens matériels leur permettant de mieux assumer leurs responsabilités. Le congrès de la FSU aura à approfondir la discussion sur le rôle des sections départementales et sur leur champ propre d'intervention.

Les structures régionales de la FSU doivent voir leur poids renforcé, ce que rend encore plus indispensable l'évolution du débat sur la décentralisation. Il importe aussi de capitaliser notre présence dans les CESR au profit de la fédération et de l'ensemble de ses syndicats nationaux. Le SNES se prononce pour que la structure régionale soit dotée d'un délibératif lui permettant de définir ses mandats et d'un exécutif. Il est aujourd'hui indispensable de donner à la FSU des moyens de fonctionner comparables aux autres fédérations ou unions de fédérations de fonctionnaires qui ont par ailleurs, contrairement à la FSU, la possibilité pour la plupart d'entre elles de s'appuyer sur un solide appareil confédéral. Le fonctionnement de l'exécutif fédéral doit être amélioré, notamment en associant mieux les différents secteurs au travail du secrétariat national de la FSU, sans pour autant revenir sur le fait que la FSU est une fédération de syndicats nationaux. Un secrétariat général élargi doit permettre de mieux répartir les tâches de représentation, d'animation et de réflexion sur la démarche stratégique.

Le SNES doit mieux s'impliquer dans le mouvement social et éviter que cette implication ne soit que la spécialité de quelques militants fédéraux.

Les syndiqués retraités des différents syndicats nationaux doivent trouver toute leur place dans des structures qui permettent de les rassembler et de les impliquer dans le fonctionnement de la FSU, qui se doit d'organiser leur action.

LE SNES ET LA FSU, DIMENSIONS EUROPÉENNE ET INTERNATIONALE

Le SNES et la construction européenne

- La dimension européenne est de plus en plus présente dans le contenu des décisions prises par les gouvernements de chacun des pays de l'Union européenne, qui va très probablement passer, en 2004, de 15 à 25 pays. Certains domaines, comme la monnaie, les politiques budgétaires, la recherche, la formation professionnelle, l'enseignement supérieur sont désignés dans les traités comme faisant partie de l'activité propre de l'Europe sous l'impulsion de la Commission européenne et le contrôle du Parlement européen. Des cadres très précis, voire contraignants, sont tracés, que chaque pays doit respecter, et dans lesquels il doit inscrire sa propre activité. D'autres domaines font l'objet de ce que le jargon européen désigne sous le terme de « méthode ouverte de coordination » ; non contraignante, cette méthode implique un dialogue permanent entre les États membres, un travail d'accompagnement de la Commission débouchant éventuellement sur des orientations communes, dont la mise en œuvre est laissée à l'initiative de chacun ; chaque pays présente annuellement un rapport sur cette mise en œuvre, mais il ne peut y avoir d'avertissement, ni de sanction de la Commission, comme cela peut arriver en matière de politique budgétaire. Les politiques économiques font par exemple partie de ces domaines.

- L'éducation est expressément laissée sous la souveraineté des États, dans les traités. Cependant, depuis le sommet de Lisbonne en 2000, et la décision du Conseil des chefs d'État et de gouvernement de faire de l'Europe « l'économie de la

connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale », l'éducation fait l'objet d'une intense activité dans le cadre de la méthode ouverte de coordination. Le cadre actuel est celui de la « formation tout au long de la vie », de la création d'un « espace européen de l'enseignement supérieur » et des « Objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », finalisé au sommet de Barcelone en 2002. Pour ce dernier, les trois objectifs stratégiques, subdivisés en treize objectifs connexes, sont accompagnés d'un programme de travail et de suivi extrêmement détaillé qui court jusqu'à 2004, date à laquelle un premier rapport sera présenté au Conseil européen sur la mise en œuvre des objectifs. Les dix pays candidats à l'adhésion à l'UE sont complètement associés à ce processus. Compétences de base des élèves, crise de recrutement et attractivité du métier d'enseignant, développement des filières scientifiques et techniques, accès de tous aux TIC, etc. C'est une grande partie de l'activité syndicale qui est concernée. Sans qu'il s'agisse d'une harmonisation imposée d'en haut, sur un modèle européen qu'il serait bien difficile de définir tant la diversité des systèmes prédomine et tant est grand l'attachement de chaque pays aux spécificités nationales, c'est une sorte de mise en convergence qui se dessine à travers la concertation, le dialogue, l'identification d'objectifs communs et « l'échange de bonnes pratiques ».

- Depuis de nombreuses années, le SNES considère la construction européenne comme une donnée du contexte dans lequel s'exerce son activité syndicale, et qu'il ne s'agit pas pour lui de se positionner en pour ou contre ce processus, mais d'en faire un terrain d'intervention et de lutte à la fois dans ses dimensions de contestation et de proposition. Contestation des principes libéraux qui président à sa construction (critères monétaristes en matière budgétaire, principe sacro-saint de la concurrence mettant en cause les services publics...), propositions pour une Europe au service du progrès social et d'objectifs éducatifs ambitieux. Il a considéré que ses interventions auprès des ministres et du gouvernement, dans le cadre national, devaient intégrer la dimension européenne, car dans le domaine de l'éducation, comme dans beaucoup d'autres, les décisions européennes sont prises par les ministres et le gouvernement, même s'ils cherchent souvent à s'exonérer de leurs responsabilités en s'abritant derrière la contrainte de Bruxelles. La réforme des diplômes de l'enseignement supérieur (licence, master, doctorat, ou 3-5-8) est ainsi un processus intergouvernemental initié à la Sorbonne par quatre pays de l'Union européenne, dont la France, auquel participent maintenant plus de trente pays, qui après Bologne et Prague, vont se réunir à Berlin en septembre 2003. Les contraintes de nature libérale imposées par les traités sur les politiques et les budgets publics obèrent les possibilités d'amélioration des systèmes éducatifs publics, qui subissent des réformes qui vont toutes dans le même sens : réduction des moyens, appel à des financements privés dans le cadre de partenariats ouvrant la voie à des privatisations, mise en concurrence des établissements.

Au-delà des formes diverses par lesquelles les systèmes éducatifs publics se sont construits, le SNES estime nécessaire et possible de rechercher les convergences qui nous permettent d'agir avec tous nos partenaires européens, tout en défendant fermement les principes qui ont structuré le système éducatif français : cadre national fort au niveau des structures et des programmes, haut niveau de qualification des personnels dans le cadre du statut de

la fonction publique d'État, recherche permanente de l'égalité d'accès à un enseignement de qualité sur l'ensemble du territoire pour tous les citoyens. Il fonde son activité dans le syndicalisme européen sur la défense et la promotion des mandats arrêtés par ses congrès.

• En veillant à y associer au maximum les syndiqués, le SNES, avec la FSU, doit continuer à participer à la préparation et au déroulement des forums sociaux européens et mondiaux, qui doivent rester des lieux de confrontation, de débat, de coordination d'action (par exemple préparation du G8 à Évian en juin 2003) entre des organisations très diverses, dans leur taille, leur nature, leurs modes de fonctionnement. Il cherche à y impliquer de plus en plus les organisations syndicales des différents pays d'Europe, ainsi que la CES et l'Internationale de l'Éducation. Car c'est en favorisant les convergences et l'action unie entre mouvement associatif, citoyen et mouvement syndical, que peut se construire le grand mouvement social susceptible de remettre en cause les orientations libérales prédominantes dans les politiques aux niveaux européen et mondial, et de mettre en échec les conceptions marchandes de l'éducation.

Après la réussite exceptionnelle du premier forum social européen (FSE) à Florence en novembre 2002, le SNES et la FSU, qui s'y étaient pleinement engagés, ont à relever le défi de participer à la réussite du deuxième FSE qui se déroulera à Paris et Saint-Denis en novembre 2003. Ce travail très lourd, qui nécessitera la mobilisation d'environ 600 militants de la FSU en région parisienne, est également une formidable occasion de mobiliser des syndiqués par une entrée un peu différente de l'activité syndicale plus classique, et de nouer des liens avec des organisations syndicales au-delà du champ de l'éducation. Pour réussir, il faut sans tarder élargir les réunions préparatoires à un nombre plus important de syndiqués, mieux faire connaître l'événement, les tâches à assurer, et les besoins qui en découlent. Il faut également obtenir du ministère des autorisations d'absence en nombre pour assurer le travail en amont et pendant le forum. L'organisation de forums départementaux, comme ceux organisés à Marseille et Bordeaux les 2 et 3 mai avec la participation du SNES et de la FSU, peuvent contribuer à cette réussite.

L'élargissement de l'Union européenne à dix nouveaux pays (Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Hongrie, Slovaquie, Malte, Chypre) dans lesquels la situation des enseignants et des systèmes publics d'éducation s'est considérablement dégradée, a conduit à une réflexion sur le cadre institutionnel actuel de l'Union au sein de la Convention présidée par Valéry Giscard d'Estaing. Le syndicat ne peut ignorer ce processus et son contenu. Il doit porter l'exigence d'une éducation publique, gratuite et de haut niveau pour tous les Européens. Dans un contexte marqué par les guerres, et la volonté de certaines forces politiques de faire pré-

valoir des concepts comme le choc des cultures et des civilisations, il doit mettre en valeur la modernité de l'idée de laïcité et s'efforcer de la faire partager à ses partenaires syndicaux européens.

Le SNES doit également se donner les moyens d'intervenir dans le débat initié par le Comité européen de liaison sur les services d'intérêt général et la CES sur l'inscription dans les traités de dispositions faisant du développement des services publics un élément essentiel du progrès social en Europe.

Le SNES et la FSU dans le syndicalisme européen

• Le SNES est un membre actif du Comité syndical européen de l'éducation. Il siège au bureau exécutif et assure une des trois vice-présidences. Le CSEE a été fondé en 1975. Il a été très vite reconnu comme une branche professionnelle à part entière par la Confédération européenne des syndicats. La CES est progressivement devenue le pôle de rassemblement du syndicalisme européen dans sa diversité, et elle fait depuis plusieurs années la démonstration de sa capacité de mobilisation et d'intervention pour une Europe sociale.

• La FSU, créée en 1993, n'a pas d'affiliation internationale, de même que ses syndicats qui se sont créés dans cette période. C'est un manque à gagner pour la fédération pour peser sur les orientations et les décisions prises.

• Cette situation peut difficilement perdurer. Le champ couvert par la FSU ne concerne pas seulement l'éducation et la recherche, mais également la culture, la justice ; l'adhésion du SNUTEFI ajoute une facette nouvelle à ce paysage, et d'autres évolutions ne peuvent être exclues *a priori*.

Le SNES propose que le prochain congrès de la FSU réfléchisse aux conditions de son adhésion à la CES en veillant à ce que les syndiqués puissent s'exprimer sur cette question. Dans l'immédiat, la FSU devrait inciter l'ensemble de ses syndicats à renforcer leur implication dans les structures existantes, comme le CSEE, pour ce qui concerne l'éducation, ou à prendre contact avec des structures plus directement en rapport avec leur champ d'intervention, comme la Fédération européenne des services publics.

Au niveau international, la FSU pourrait demander son affiliation à l'Internationale de l'éducation, pour les effectifs concernés par l'éducation, et à l'Internationale des services publics pour les effectifs concernés par d'autres secteurs.

L'activité européenne et internationale fédérale devrait s'appuyer sur une activité réelle de ses syndicats, avec des modalités et une organisation basée sur la participation des syndicats, seule garantie pour que les problèmes de tous les niveaux et secteurs, notamment ceux du second degré, soient bien pris en compte.

Cette activité devrait être financée, au niveau des

cotisations, des diverses initiatives (colloques, échanges,...), par une contribution spécifique de chaque syndical national, au prorata du nombre de ses adhérents.

Le SNES pour une mondialisation solidaire

• Au niveau mondial, le syndicalisme international doit faire face au problème de millions de jeunes qui sont aujourd'hui privés de l'accès à l'éducation et de tous ceux dont le seul avenir est le chômage. Dans le même temps, le syndicalisme international enseignant est confronté à la détérioration quasi générale de la situation matérielle des enseignants, au recrutement de personnels privés de formation, à la précarité.

À tous ces problèmes s'ajoutent ceux de privatisation de l'éducation, de marchandisation et d'application de l'AGCS à l'éducation. Autant de problèmes qui nécessitent d'autres politiques d'aide au développement, nationales et européenne, mais aussi des changements de politique et de pratiques dans les institutions internationales comme le FMI et la Banque mondiale. Le service public a un rôle important à jouer pour une politique de coopération et de diffusion culturelle qui réponde aux besoins des populations locales.

Les guerres, les occupations, les embargos sont aussi des questions par rapport auxquelles le SNES doit agir en vertu de notre but de contribuer à la paix dans le monde. Il agit notamment pour un développement de l'éducation à la paix, composante essentielle de la culture moderne.

• Le SNES n'est pas privé de moyens d'intervention par rapport à toutes ces questions, grâce à son engagement dans l'Internationale de l'éducation, dans le CSEE, dans le Comité syndical francophone de l'éducation et la formation (CSFEF), auprès des instances de la francophonie, ou encore dans des réseaux associatifs tels qu'ATTAC et les regroupements créés pour les actions de l'altermondialisation. Le réseau de relations bilatérales et notre coopération au développement syndical nous permettent aussi de créer des solidarités utiles.

• Pourtant les résultats ne sont pas encore à la hauteur des enjeux. Le SNES continuera à agir pour que le syndicalisme international s'appuie plus largement sur le potentiel de mobilisation de ses syndicats membres. Il développera l'information en direction des syndiqués et des personnels afin de les sensibiliser à l'ampleur de ces problèmes. Lors d'initiatives internationales, comme par exemple les manifestations organisées par la CES, le SNES et la FSU ne doivent pas se limiter à une participation formelle mais doivent se donner les moyens d'une participation réelle. ■

POUR	348
CONTRE	46
ABSTENTIONS	42
REFUS DE VOTE	0

Pour une démarche égalitaire dans une société mixte

Ces deux dernières années ont permis de continuer le travail accompli depuis les années 95/96 – lors de la réactivation du secteur femmes – tant au niveau du SNES que dans la participation aux réflexions, propositions et actions de la FSU, des mouvements associatifs et autres organisations syndicales (stages, colloques, ateliers ou conférences pour le FSE Florence).

Il nous apparaît important de relier les différents lieux de réflexion, de confronter nos analyses et de rechercher des démarches unitaires lors d'actions à mettre en place. Le constat fait est celui de la difficile mise en place de l'égalité entre filles et garçons, entre femmes et hommes, dans toutes les sphères de la société et à toutes les étapes de la vie des femmes. Même une loi ne suffit pas à garantir l'égalité, l'évolution de la place et du rôle des femmes dans la société.

La première étape est souvent la connaissance des inégalités. La mixité n'est pas toujours réalisée dans et hors l'école et nous avons plutôt cohabitation des filles et des garçons. Cette cohabitation peut même se révéler violente vis-à-vis des filles (agressions, harcèlements, viols collectifs...) ce qui révèle un réel problème de société – voire une régression – et nous interpelle fortement.

Si le machisme au quotidien n'est pas réservé à tel ou tel milieu, le SNES est particulièrement inquiet de la dégradation des rapports filles-garçons, hommes-femmes dans certains quartiers. En créant des ghettos de la misère les pouvoirs publics ont bel et bien favorisé une violence sociale qui frappe les deux sexes mais plus particulièrement les femmes et les jeunes filles. C'est à ce titre que le SNES a soutenu « la marche des femmes des cités contre les ghettos et pour l'égalité », marche qui avait pour objectif de dénoncer « l'omerta » qui sévit dans certains quartiers autour de la situation quotidienne des filles. Il

est important de combattre les replis sur des valeurs archaïques et les éléments d'un système de domination fondé sur la loi du plus fort. Dans sa version sexuelle, cette domination est en train d'éroder dangereusement les acquis du combat pour la libération des femmes. Ces régressions sont renforcées par toutes les formes d'intégrisme religieux et de communautarisme.

Nous, personnels de l'Éducation nationale, prenons souvent pour acquis la mixité scolaire à partir du moment où l'État, a réuni garçons et filles, ce qui de surcroît correspond à la scolarisation massive des filles.

Si à l'école on peut admettre que les enseignant(e)s aient ponctuellement la possibilité de séparer garçons et filles pour certaines séquences, le SNES reste très attaché à un fonctionnement de l'école fondé sur la mixité. Ce principe nous semble être une valeur républicaine à réaffirmer, d'autant qu'elle permet la confrontation et donc la construction des individus.

Toutefois cet attachement ne doit pas occulter un certain nombre de réalités. Les stéréotypes en matière d'orientation véhiculés tant par la famille que par l'école elle-même conduisent à des choix majoritaires d'orientation encore hier éloignés de la mixité. Ces choix, conjugués à un marché de l'emploi sexué et de fait discriminatoire dont le patronat tire profit, ont des conséquences néfastes en matière d'insertion et de reconnaissance des qualifications. Par ailleurs il faut aussi mesurer combien l'absence de diplôme est aujourd'hui encore plus pénalisante pour les filles que pour les garçons.

La formation des enseignants(e) s doit mieux intégrer la connaissance des mécanismes d'intériorisation de certains stéréotypes dans nos rapports aux élèves. Elle devrait également permettre de mieux comprendre à quel point notre société fonctionne

encore sur un modèle masculin de référence, affiché comme neutre. L'école a un rôle à jouer pour traquer les stéréotypes. Elle a à travailler sur la représentation des femmes et des hommes à la télévision, dans la presse ou la publicité. Elle doit aussi travailler sur le rôle et la situation des femmes dans l'histoire des sociétés.

Pour faciliter la participation de tous à la vie syndicale, il est indispensable de mieux prendre en compte les obligations familiales des collègues et leur rythme de vie (vigilance sur les horaires et les durées de réunion, prise en compte des frais de garde comme le font déjà certains S3...). Cela ne peut que favoriser une plus grande participation des femmes à la vie militante, en particulier parce qu'aujourd'hui il reste des inégalités criantes dans le partage des tâches ménagères et l'éducation des enfants.

Une réflexion sur l'organisation de la vie syndicale dans son ensemble peut aussi contribuer à développer le militantisme féminin (voir motions antérieures).

Le syndicat doit continuer à dénoncer les différences dans le déroulement des carrières. Le SNES rappelle toute son opposition à toute embauche de précaires et à tout recrutement par les chefs d'établissement. Dans la situation actuelle, il veillera cependant à ce qu'aucune femme à statut précaire, susceptible d'être en congé de maternité pendant l'année scolaire, ne soit victime de discrimination à l'embauche.

Dans la FSU et avec les autres organisations syndicales, avec le mouvement associatif, le SNES doit continuer à lutter pour que globalement et individuellement la situation des femmes ne connaisse aucune régression mais au contraire, continue de s'améliorer. ■

Droits et libertés

Lois Perben et Sarkozy

Les derniers mois ont été marqués par un discours sur l'insécurité. Dans le cadre des lois Perben et Sarkozy le gouvernement se prépare à mettre en place un certain nombre de mesures qui aboutissent à un accroissement considérable des pouvoirs de la police et empiètent sur le rôle de la justice. On aboutit ainsi à ce que le nombre de faits désormais considérés comme des délits augmente. Au cours d'une instruction, la primauté de la présomption d'innocence sur la suspicion de culpabilité est également remise en cause.

Le SNES condamne, avec l'ensemble des mouvements de défense des droits et des libertés dans notre pays, tous les dispositifs qui au lieu de lutter contre la pauvreté désignent certains groupes sociaux et plus généralement les pauvres comme boucs émissaires. Par ailleurs, les nouvelles lois soumettent chacun de nous au pouvoir discrétionnaire de l'État. Pour le SNES, lutter contre l'insécurité c'est bien sûr réprimer quand c'est nécessaire, mais c'est aussi prévenir, éduquer, rétablir partout les services publics, reconstruire la vie là où elle n'existe plus et rétablir les solidarités qui ont disparu. Il faut aussi lutter contre toutes les discriminations qui divisent les habitants de notre pays et offrir un autre cadre de vie que des quartiers devenus ghettos ou zones de non-droit et où l'on survit sans espoir. Sous la pression des organisations syndicales et humanitaires, le gouvernement est provisoirement revenu sur sa décision de diminuer le budget de l'AME (aide médicale d'État), mesure qui va priver les plus pauvres de l'accès aux soins et particulièrement les étrangers sans papiers, exclus de la CMU. Le SNES continuera de rester vigilant face à un tel projet car il y a là un enjeu de solidarité et de santé publique.

Situation des jeunes

Le SNES dénonce également la mise en place d'une politique qui tend à stigmatiser toute une partie de la jeunesse, alors qu'au cours des dernières années beaucoup de jeunes se sont retrouvés en situation de grande précarité (surexposition aux emplois précaires, difficulté à trouver un logement, nécessité de conjuguer petits boulots et études). Il dénonce aussi la création de centres fermés et la volonté gouvernementale de recourir de plus en plus systématiquement à l'incarcération des jeunes alors que le nombre des mineurs détenus en France s'est déjà considérablement accru et que leur incarcération se déroule souvent dans des conditions inadmissibles (quartiers pour mineurs inexistant, suivi scolaire insuffisant). Le SNES se prononce pour une politique de prévention privilégiant les réponses éducatives et respectant les orientations de l'ordonnance de 1945. Il réaffirme que seule une politique économique sociale ambitieuse pourra permettre d'éviter le développement ou l'enracinement de certaines conduites délinquantes ou déviantes. En ce qui concerne la scolarisation et l'insertion professionnelle des jeunes, trop d'élèves nouvellement arrivés en France sont scolarisés de manière insatisfaisante. Par ailleurs, toute la lumière doit être faite sur les difficultés rencontrées par les jeunes d'origine étrangère, diplômés ou non au moment de leur insertion professionnelle. Au sein des entreprises, les mécanismes de discrimination doivent être démontés et combattus.

Contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie, les discriminations et les replis communautaires

Le SNES réaffirme que rien ne peut justifier les actes racistes à l'égard de quiconque car nul ne doit être discriminé en raison de son origine, de ses croyances religieuses, de ses opinions ou de son orientation sexuelle. Il sera particulièrement vigilant dans le milieu scolaire. Il condamne sans réserve les actes et les propos antisémites tout comme il dénonce la stigmatisation de telle ou telle partie de la population. Pour autant il n'admettra pas que le rejet du racisme et de l'antisémitisme soit détourné au profit d'une démarche partisane de quelque nature qu'elle soit.

La lutte contre le racisme sous toutes ses formes ne peut avoir de succès que si elle est entreprise au nom de tous et nul n'est autorisé à transformer un combat universel en un repli sur la défense d'intérêts purement communautaires.

Pour le SNES l'éducation est un facteur important pour la sensibilisation aux droits de l'homme et leur promotion. C'est pourquoi il continuera de s'engager dans toutes les initiatives qui la favorisent : éducation au respect mutuel et à la tolérance, éducation contre le racisme et la xénophobie, éducation pour la paix... À ce titre, il continuera de dénoncer les dangers que représente le FN et son idéologie : la prochaine tenue du congrès de ce parti à Nice sera, pour le SNES, l'occasion parmi d'autres de s'exprimer en ce sens et de soutenir la manifestation de protestation prévue à cette occasion.

Répression syndicale

Le SNES s'inquiète et dénonce la multiplication des condamnations et des sanctions, y compris financières, que subissent des militants syndicaux dans l'exercice de leur fonction syndicale. Il a soutenu et exprime sa solidarité avec les syndicalistes qui de Besnier à Hebert, de Bové aux précaires de « Mac Do » ont subi la répression. Il demande de nouveau que José Bové soit amnistié de la peine de prison qui le menace très prochainement.

Dans notre secteur, les personnels de la vie scolaire (MI-SE, CPE, aides-éducateurs) sont fortement touchés à l'occasion de luttes en cours. Certains d'entre eux ont été confrontés à des brutalités policières. Le SNES dénonce ces dérapages, exige l'abandon de toutes les poursuites qui pourraient conduire à des sanctions contre les collègues victimes de répression pour cause d'activité syndicale.

Régularisation des sans-papiers

Les sans-papiers et demandeurs d'asile, victimes successivement des politiques de droite et des mesures très insuffisantes de régularisation par la gauche plurielle, ont vu leurs conditions d'accueil et de vie aggravées récemment par les mesures prises par N. Sarkozy. Nous sommes entrés (comme le dit le GISTI) dans « l'ère du soupçon institutionnalisé » avec une politique génératrice de xénophobie et de racisme.

D'autant plus que l'Union européenne, espace de liberté, pour les uns, est, pour les « étrangers non communautaires » le lieu de l'harmonisation des politiques sécuritaires et répressives qui se manifestent par la surveillance accrue aux frontières, avec le projet d'accoler les empreintes digitales aux

visas touristiques, l'extension des fichiers d'identification permettant la sélection des bons candidats à l'immigration, les restrictions du droit d'asile, l'allongement de la rétention et l'organisation internationale des expulsions massives par charters y compris vers des États en guerre ou dictatoriaux.

Le SNES, fidèle aux valeurs de solidarité internationale que porte l'histoire du mouvement syndical, ne peut accepter les conditions de vie et d'emploi faites aux étrangers de tous pays en situation irrégulière, véritable école de la flexibilité et de l'exploitation qui menace la situation de tous les travailleurs.

Le SNES se prononce donc pour un plan de régularisation de tous les sans-papiers, l'arrêt immédiat de toutes les expulsions, notamment des charters, la fermeture des centres de rétention là où ils existent, l'abolition de la double peine, pour le respect intégral du droit d'asile.

Cette régularisation doit se faire dans un souci de justice, d'équité et de générosité. Le gouvernement doit mettre rapidement en place une structure nationale d'accompagnement de suivi et d'évaluation des régularisations.

Au-delà de ce problème, de la régularisation des sans-papiers, le SNES doit continuer à apporter son soutien à tout ce qui peut permettre une meilleure insertion des étrangers dans notre pays : accès élargi à la nationalité française, droit de vote, défense du droit de vivre en famille, de se marier.

Lutte contre l'homophobie

Conscient de l'intolérance homophobe qui peut parfois se manifester dans nos établissements scolaires, le SNES soutient et défend les personnels qui en seraient victimes, en s'appuyant sur les lois récentes concernant les discriminations sur le lieu de travail ou le harcèlement moral. Le SNES déplore cependant qu'aucun dispositif juridique, à l'instar de ce qui peut exister en matière de discrimination liée à l'origine ethnique, ne pénalise les injures ou les actes homophobes, et soutient les initiatives diverses qui visent à doter notre pays d'une loi qui comblerait cette lacune.

Parce que les discriminations que subissent les élèves en recherche de leur identité ou de leur orientation sexuelle sont intolérables et mènent certains à adopter des comportements à risque, le SNES compte peser de tout son poids pour que l'école ne soit plus un lieu de déni et de souffrance. À cet effet, il mettra en œuvre les moyens d'intervenir dans les établissements d'enseignement, sur les contenus des programmes et des manuels scolaires, au niveau de la formation initiale et continue des enseignants, des CPE et des CO-Psy, pour faire reculer l'intolérance et le rejet. Il encouragera la diffusion de toutes les initiatives qui visent à lutter contre l'homophobie en milieu scolaire.

Le SNES préconise une éducation sexuelle qui prenne en compte la diversité des sexualités, pas seulement en terme de procréation mais également de relation affective, de désir et de plaisir.

Constatant que les homosexuels et les lesbiennes ne bénéficient pas des mêmes droits que les autres citoyens (droit au mariage, droit à l'adoption...) ou doivent subir des discriminations juridiques ou fiscales (délai d'imposition commune dans le cadre d'un PACS, taux d'imposition sur les héritages...), le

SNES souhaite œuvrer en faveur d'une telle égalité. L'homoparentalité est un fait déjà établi, y compris parmi les enseignants. Cette réalité sociale nouvelle doit susciter notre réflexion car, dans le cadre de nos pratiques professionnelles, nous accueillons des élèves issus de familles homoparentales qui, pour certains d'entre eux, sont parfois en butte à des réflexes de rejet ou à toutes sortes d'attitudes discriminatoires. Nos seulement nos fonctions nous conduisent à les protéger, mais nous sommes également sollicités pour rencontrer leurs familles, de la même manière que nous rencontrons tout parent. Le groupe de lutte contre l'homophobie se propose donc d'apporter à l'avenir des éléments pour contribuer à alimenter cette réflexion.

Enfin, le SNES s'associe aux associations syndicales, mouvements de défense des droits humains qui luttent contre la répression dont sont encore victimes, partout dans le monde, les lesbiennes, les homosexuels, les bisexuel(le)s et les transsexuel(le)s.

Pour un sommet du G8 en faveur de tous les peuples

Le G8 qui réunit les 7 pays les plus riches du monde avec la Russie tiendra son prochain sommet en France à Évian les 1^{er}, 2 et 3 juin. Créé en 1975 pour discuter des questions économiques et financières internationales, ce club des pays dominants a depuis élargi son champ de discussion à de multiples autres sujets sur lesquels il prétend aussi orienter les affaires du monde : guerre, terrorisme, Sida...

Lors de chacune de ses réunions, sa légitimité a été contestée par des mobilisations, de plus en plus importantes, de dizaines de milliers de citoyens à l'appel d'associations, d'ONG, de syndicats, de partis... Cela va encore être le cas à Évian. De nombreuses initiatives seront organisées à cette occasion. La

plus importante d'entre elles se trouvera le dimanche 1^{er} juin sous la forme d'une grande manifestation à l'appel du collectif unitaire dont fait partie la FSU. Des dizaines de milliers de manifestants y sont attendus.

Des collectifs unitaires se sont constitués dans de nombreuses villes afin de préparer les mobilisations. Une des revendications principales du collectif unitaire est l'annulation de la dette des pays pauvres pour un investissement dans l'éducation. Une première étape de mobilisations importantes aura lieu à Paris les 25 et 26 avril à l'occasion du sommet du G8 sur l'environnement. Le SNES, avec la FSU, est partie prenante de ces collectifs et des initiatives à Paris contre ce sommet.

Ils appellent à participer massivement à cette manifestation contre le G8, contre la guerre, pour d'autres rapports Nord/Sud contre la croissance des inégalités, pour de réelles mesures de protection de l'environnement. ■



JEAN-MARIE MAILLARD

Discours de clôture

Il est de tradition à ce moment de fin de congrès de remercier tous ceux qui ont contribué à ce que ce congrès se déroule dans de bonnes conditions. Je ne faillirai pas à cette tradition en m'excusant de ne pas les citer tous par leurs noms, tellement ils sont nombreux.

Merci à l'équipe des cinquante militantes et des militants de Toulouse, coordonnés par Monique Theulé et Bernard Deswarte qui se sont dépensés sans compter et qui nous ont montré que le sens de l'accueil et de la convivialité toulousaine c'est tous les jours, et de tôt le matin à tard le soir, que l'on pouvait l'apprécier. Mention particulière de la part de nos invités internationaux, entourés, bichonnés, qui m'ont chargé hier soir de transmettre leur merci. Merci à l'équipe des personnels du SNES pour qui les journées de travail, mais aussi les nuits de travail ont été longues. Elles et ils ont réussi à jongler avec la propension des rapporteurs à vouloir peaufiner leurs textes jusqu'au dernier moment, ainsi qu'avec la capacité impressionnante de chaque délégué à pondre jusqu'au dernier moment l'amendement qui, dans la nuance de l'adverbe, ou la précision de la ponctuation, donne à nos textes de congrès leur style si particulier. Là aussi, une mention particulière de nos invités internationaux, du Rio de la Plata aux rives de la Baltique, en passant par l'Afrique : ils sont impressionnés.

J'espère que les délégués, notamment les jeunes, pour qui ce congrès était le premier, eux qui se demandent souvent comment sont élaborées les positions du syndicat et prises les décisions, ont trouvé quelques réponses dans ces cinq jours de démocratie en action.

Car ce congrès a travaillé d'arrache-pied à mettre au point ce qui va être la feuille de route du syndicat pour les deux années à venir.

Il a travaillé sans jamais oublier que chaque nuit, chaque jour, des milliers de bombes et de missiles soi-disant intelligents, s'abattent sur l'Irak ; que des dizaines d'hommes, de femmes, d'enfants,

de vieillards perdent la vie chaque jour, que des centaines sont abîmés pour le reste de leur existence.

Il a travaillé au cœur d'une action syndicale qui n'a pas cessé, qu'il s'agisse des établissements et des académies en luttant reconduites ou de la journée de grève et de manifestations du 3 avril pour les retraites. Tous ces drapeaux SNES brandis par les congressistes, claquant au vent au milieu des milliers de manifestants toulousains en ont témoigné.

Toute la presse, tous les médias ont souligné le succès de cette journée, l'importance de la grève dans la fonction publique, l'éducation, les transports, etc., les centaines de milliers de manifestants dans toutes les villes de France. Tous remarquent que la rue a parlé plus haut et plus fort que le 1^{er} février.

Le Premier ministre a tenté de faire contrepoids en s'exprimant à la télévision le soir-même. Loin de la légendaire rondeur et de la bonhomie raffarinesques : il est apparu crispé, agressif. « Sur les retraites, j'irai jusqu'au bout » a-t-il déclaré.

Alignement du public sur les dégradations du privé, promises pour 2008, étape vers une dégradation ultérieure plus importante pour tous.

Le Premier ministre ferait bien de méditer l'expérience d'un de ses illustres prédécesseurs : il se disait droit dans ses bottes ; il ne voyait pas qu'il allait droit dans le mur.

Si je pouvais me permettre une raffarinade, je dirais au Premier ministre : la route est droite, mais la pente glissante et le bout incertain !

D'autant plus incertain qu'il s'entête dans une politique libérale et autiste de baisse systématique des impôts, qui privilégie les plus aisés et prive l'État des moyens d'une politique au service de tous, notamment par le biais du développement des services publics. Privé de marges de manœuvre par une croissance en berne et des rentrées fiscales amaigries, il prétend tout financer grâce à ses réformes, au premier rang desquelles, la décentralisation. Que l'Éducation nationale soit le ministère qu'il ait choisi

pour un transfert massif ne doit rien au hasard. C'est là que se trouve le plus grand nombre de fonctionnaires dont l'État pourrait se décharger sur les collectivités territoriales.

C'est là que se trouve le plus grand nombre de fonctionnaires sur le point de partir à la retraite ; et dans le gouvernement et la majorité les voix sont de plus en plus nombreuses pour exiger qu'ils ne soient pas remplacés nombre pour nombre.

Le rapport de la Cour des comptes tombe comme par hasard à pic pour parer ces mauvais coups des habits de l'expertise et de l'objectivité.

Est-ce pour éviter le télescopage avec l'action qui ne va pas manquer de se développer que le grand débat sur l'éducation est à nouveau reporté, à l'automne cette fois ?

CAR NOUS NE LAISSERONS PAS FAIRE !

Chacun au début de ce congrès est venu dire la gravité rarement égalée de l'attaque portée sur de multiples terrains, en particulier contre le service public d'éducation. Le congrès a jugé nécessaire de lancer un appel à la profession pour développer l'action. Il le confirme avec les décisions d'actions qui viennent d'être prises.

L'ampleur de l'attaque contre les personnels et le service public est également une attaque contre la jeunesse de ce pays. Le SNES, syndicat d'enseignants, d'éducateurs a une responsabilité particulière dans une situation aussi grave.

C'est pourquoi le congrès du SNES adresse un appel solennel en faveur d'une politique ambitieuse pour la jeunesse.

Cher(e)s camarades, c'est maintenant le moment de clore le congrès de Toulouse du SNES.

Que ce soit pour prendre quelque repos et se préparer à reprendre rapidement l'action, que ce soit pour poursuivre la mobilisation et l'action.

Je vous dis cordialement et fraternellement, bon retour à tous. ■



Syndicat National
des Enseignements
de Second degré

nge