L'inspection 144

RÉALITÉS & PROSPECTIVE

JUIN 2017

le **dossier** | 5 > 18

Les principes fondateurs de l'École face à l'évolution du système éducatif

notre **métier** | 19

Moral des inspecteurs et des chefs d'établissement, même combat !

vie **syndicale** | 20

Mouvement des IEN : connaître les règles

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

CPPAP N° **0521 S 07856**

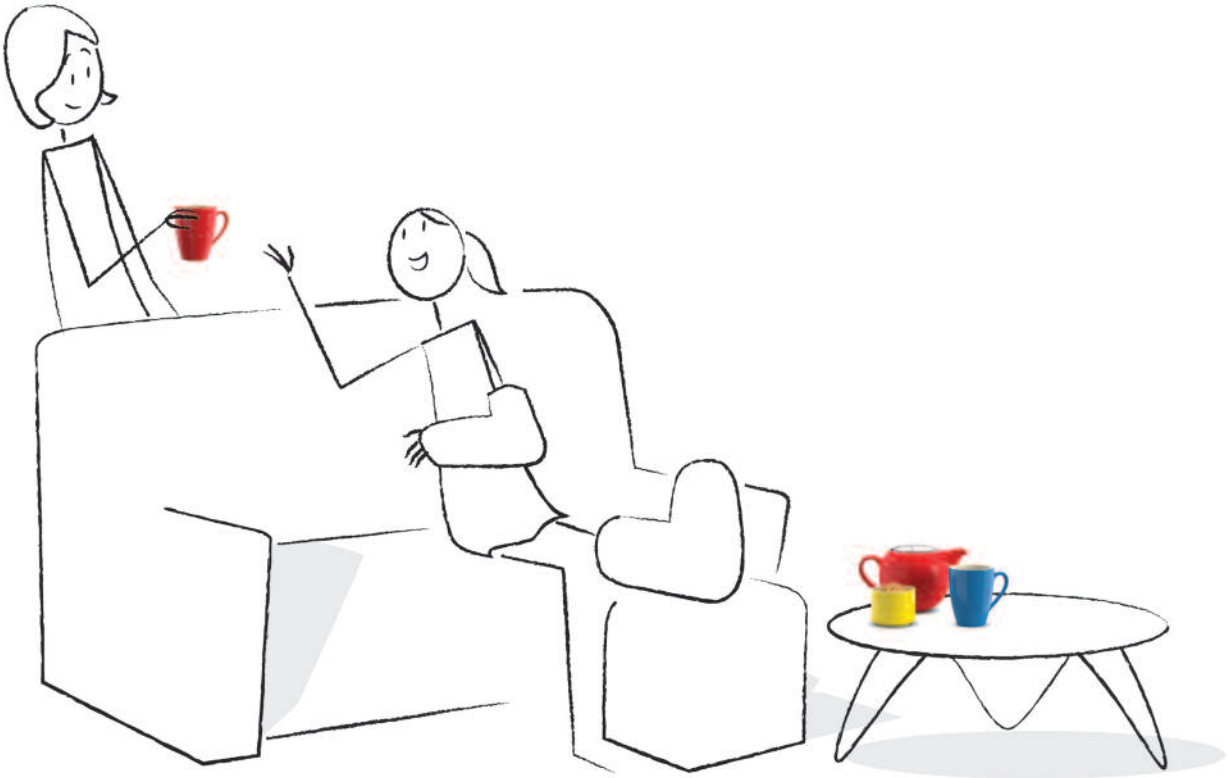
SI.EN SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

UNSA éducation

C’est quoi une meilleure assurance ?

- Et pas trop dure l’organisation ?

- En fait, c’est la MAIF qui s’occupe de tout.
  Enfants, courses, ménage…
  Le seul problème c’est qu’on s’habitue…
  Tu as touillé ?



PRAXIS SOLUTIONS
L’assurance corporelle pour les accidents du quotidien.
On a tout à gagner à se faire confiance.

MAIF
assureur militant

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

Sommaire 144

l'édito 3
Le dialogue et la conviction pour faire avancer nos revendications

le dossier 5
Les cinq principes fondateurs de notre école face à l'évolution du système éducatif 5
Entretien avec ***Claude Lelièvre*** 6
Entretien avec ***Patrick Gonthier*** 8
Que veut dire gratuité de l'enseignement en France ? 10
Instruction dans la famille et École privée hors contrat - *Morceaux choisis* 12
École à la carte ou École pour tous ? 13
L'École inclusive de demain : sommes-nous si certains du chemin emprunté ? 14
Assurer la scolarité obligatoire, un enjeu majeur dans les territoires touchés par la grande pauvreté 16
Mixité sociale et contrat avec l'État 17
Le monopole de l'État en matière de reconnaissance des diplômes : une garantie d'équité 18

notre métier 19
Moral des inspecteurs et moral des chefs d'établissement, même combat ! 19

vie syndicale 20
Mouvement des IEN : quelques règles simples 20

nos retraites 22
Jean-Marc Schaeffer secrétaire général de l'UNSA retraités, invité par le **Bureau national du SI.EN** 22

tribune libre 23
L'École a-t-elle (encore) failli à sa mission ? *par Andromède* 23

Directeur de la publication
Patrick **Roumagnac**
Directeur de la rédaction
Guy **Péquignot**
Réalisation : **Yellowstone-design.fr**
Impression : **Compédit Beauregard**

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

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

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

Le dialogue et la conviction pour faire avancer nos revendications

Il est de tradition de tirer le bilan à l'issue d'une mandature. Disons-le clairement : les inspecteurs et leur syndicat majoritaire, le **SI.EN UNSA**, ne peuvent que se déclarer déçus de la période qui vient de s'écouler.

Elle avait pourtant débuté sous de bons augures et nous avions exprimé très clairement notre soutien aux ministres qui voulaient « *refonder l'École* ». Cette aspiration rejoignait les nôtres et la méthode mise en œuvre nous semblait respectueuse des valeurs que nous défendons. « *Le dialogue au service d'une ambition* », ainsi pouvait être résumée la démarche de nos interlocuteurs.

Dès le début du mandat ministériel, nous avions insisté sur une condition qui nous semblait incontournable : il fallait refonder l'encadrement pour refonder l'École. Cette perspective nous avait même conduits à élargir notre ambition réformatrice en revendiquant, en lien avec nos amis du **SNPDEN UNSA**, la mise en place d'un grand corps de l'encadrement pédagogique. Cette approche était pour nous la garantie d'une réforme en profondeur du système éducatif. Nous avons vite compris, malheureusement, que cette perspective n'enchantait guère les conservateurs de tous poils et qu'elle n'obtenait qu'un timide soutien au niveau du ministère.

Toutefois, dans le cadre du GT 10, nos interlocuteurs ont souhaité marquer leur volonté de ne pas insulter l'avenir en réservant aux IEN la mise en place d'une mesure indiciaire qui devait rapprocher, dans une logique d'étape incontournable, notre situation financière de celle des IA-IPR et des chefs d'établissement. Au bout du compte, les promesses n'ont pas été tenues et les écarts que nous connaissions persistent sensiblement à l'identique…

Les avancées en matière indemnitaire, arrachées en dernière minute, méritent bien sûr d'être saluées, mais elles sont loin de nous suffire. N'oublions pas en effet que nous revendiquons en ce domaine l'intégration de nos différentes indemnités dans le salaire, sous forme de bonification indiciaire. Sur ce sujet, il est évident que le ministère ne semble guère enclin à nous satisfaire !

La situation n'est pas beaucoup plus réjouissante sur la question de nos conditions de travail. Malgré nos alertes répétées, force est de constater que celles-ci se sont dégradées et que bien des inspecteurs sont aujourd'hui en grande souffrance professionnelle. Certes des textes importants qui répondent bien à nos aspirations ont été publiés. Il en va ainsi de la circulaire relative à la mission ou, plus récemment, des décrets portant sur l'évaluation des enseignants. La première est très peu prise en compte sur le terrain, qu'en sera-t-il des seconds ?…

Au bout du compte, ce quinquennat aura été très décevant pour les inspecteurs. Nous sommes cependant sûrs d'une chose : la voie du réformisme reste pour nous la seule adaptée à faire progresser nos légitimes revendications. Aussi, très rapidement, nous reprendrons nos échanges avec les nouvelles autorités en place, persuadés que c'est par le dialogue et la conviction que nous avancerons. Nous continuerons à défendre avec opiniâtreté les valeurs fondatrices de notre École, tout en réclamant que soit enfin reconnus et valorisés notre investissement, nos responsabilités et nos compétences.

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

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

l'agenda du SI.EN

6 | **IVRY-SUR-SEINE** - Exécutif national UNSA Éducation
[G. Péquignot]

7 | **SI.EN** - Réunion SG/SGA.
[E. Jardon - F. Montuelle - G. Péquignot - P. Roumagnac]

9 | **MEN** - Réunion sur le calendrier scolaire • [G. Péquignot]

13 | **MEN** - Comité technique ministériel • [P. Roumagnac]

15 | **MEN** - Groupe de travail « *Numérique* » • [P. Roumagnac]

21 | **IVRY-SUR-SEINE** - Commission Éducation à l'UNSA
[E. Jardon - G. Péquignot]
SI.EN - Bureau et Conseil d'administration de l'ORTEJ
[F. Montuelle]

22 | **MEN** - Réunion SI.EN - SNPDEN avec *Brigitte Doriath*
[E. Jardon]
MEN - Comité technique ministériel • [P. Roumagnac]

23 | **SI.EN** - Réunion SG/SGA.
[E. Jardon - F. Montuelle - G. Péquignot - P. Roumagnac]
DIJON - Conseil national du SNIA-IPR UNSA • [F. Montuelle]
MEN - Conseil supérieur de l'Éducation • [P. Roumagnac]

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

28 | **PERPIGNAN** - Congrès du SE-UNSA • [P. Roumagnac]

4 | **BAGNOLET** - Commission retraite de l'UNSA • [D. Gauchon]

21 | **MEN** - Rencontre DGRH • [P. Roumagnac]

25 | **CASDEN** - Table ronde sur le moral des chefs d'établissement
[G. Péquignot]

27 | **MEN** - Comité de suivi des programmes • [E. Jardon]

2 | **AMIENS** - Interview *Claude Lelièvre* sur les valeurs
du système éducatif • [G. Péquignot - F. Montuelle - M. Volckcrick]

3 | **PARIS** (Bourse du travail) - Colloque national sur
les migrants organisé par l'UNSA • [G. Péquignot]

4 | **MEN** - CAPN mouvement des IEN • [P. Roumagnac]
MEN - Rencontre doyen des IGEN 1er degré • [P. Roumagnac]
BAGNOLET - Commission retraite de l'UNSA • [D. Gauchon]

10 | **SI.EN** - Bureau et Conseil d'administration de l'ORTEJ
[F. Montuelle - M. Volckcrick]
SI.EN - Interview de *Patrick Gonthier* sur les valeurs
du système éducatif • [E. Jardon - F. Montuelle -
G. Péquignot - P. Roumagnac - A. Zilberschlag]

15 | **IVRY-SUR-SEINE** - Exécutif national UNSA Éducation
[G. Péquignot]

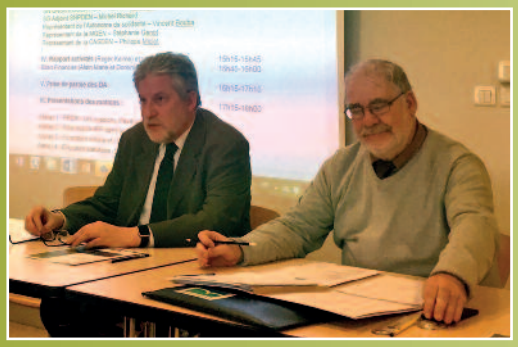
19 | **SI.EN** - Réunion SG/SGA.
[E. Jardon - F. Montuelle - G. Péquignot - P. Roumagnac]
BAGNOLET - Groupe de travail « *prospective* »
de l'UNSA Retraités • [D. Gauchon]

24 | **MEN** - Commission spécialisée préparatoire
au Conseil supérieur de l'Éducation • [P. Roumagnac]

29 | **POITIERS** (ESEN) - Rencontre avec les IEN stagiaires
promotion 2017
[E. Jardon - F. Montuelle - G. Péquignot - P. Roumagnac]

Moments de vie syndicale

***Franck Montuelle** avec **Roger Keime** du SNIA-IPR lors du Conseil national à Dijon.*



***Rencontre** à **l'ESEN** de Poitiers avec les IEN.*

***Retour** sur Paris depuis Poitiers.*

***MEN** - Le **SI.EN** attend d'être reçu par le directeur de cabinet du ministre.*

Les cinq principes fondateurs de notre École face à l'évolution du système éducatif

De gauche à droite : ***Jean Zay***, ***Nicolas de Condorcet***, ***Victor Duruy***, ***François Guizot*** et ***Jules Ferry***.

Le système d'enseignement français est fondé sur de grands principes, certains inspirés de la Révolution de 1789, qui sont le résultat de lois votées entre 1881 et 1889, sous les IVe et Ve Républiques ainsi que de la Constitution du 4 octobre 1958. Ces principes sont au nombre de cinq : laïcité, gratuité, obligation de scolarité, liberté de l'enseignement avec la coexistence de deux systèmes d'éducation, l'un public et l'autre privé, monopole de l'état dans la reconnaissance des diplômes.

En cette période d'élections présidentielles et législatives, il nous a semblé intéressant au **SI.EN-UNSA** de prendre un peu de recul sur la mise en œuvre effective de ces grands principes au regard de l'évolution de notre système éducatif.

Pour aborder une question aussi vaste, nous avons fait appel à deux grands témoins, Claude Lelièvre et Patrick Gonthier, qui nous ont fait part de leur réflexion sur ces questions.

Parallèlement, les échanges que nous avons eus, au sein du Bureau national, nous ont conduits à interroger d'emblée la problématique de la dualité entre enseignement public et enseignement privé comme n'allant pas de soi et révélatrice des multiples questions qui ont émaillé l'histoire de notre École.

Cette dichotomie enseignement public-enseignement privé pose en effet de multiples questions sur les idées « *d'école pour tous* », « *d'école à la carte* », « *d'école par défaut* », ou encore celle de « *bonne école* ». Et derrière ces questions qui peuvent aussi se poser à l'intérieur-même du service public d'éducation, comment aborder la question du privé « *hors contrat* », qui prend de plus en plus d'ampleur aujourd'hui, et qui prône la mise en place d'un système parallèle éloigné du principe fondateur d'origine ?

Une autre question sur la dualité public/privé concerne l'évolution-même de notre système éducatif qui s'est construit à travers la mise en place de réformes successives. Or on constate que l'application de ces réformes ne s'est pas nécessairement effectuée partout de la même façon dans le public et dans le privé. On a le sentiment de deux systèmes qui fonctionnent « *à part* » et sur des règles différentes. Un exemple parmi d'autres : la mise en place des conseils école/collège qui n'existe pas dans le privé.

La même interrogation concerne la question du recrutement des élèves au sein du public et du privé qui n'est pas sans incidence par exemple sur la question de la mixité sociale. Tout comme l'est la question de la gratuité, autre principe fondateur de notre système éducatif, qui est loin d'être une réalité, ne serait-ce que parce que « *les familles paient* » dans le privé.

Le principe de l'obligation de scolarité est une notion qui a, elle aussi, fortement évolué eu égard aux multiples réformes allongeant la durée de la scolarité obligatoire. Mais elle induit d'autres problématiques comme celle du handicap, de « *l'école inclusive* », de « *l'éducation complémentaire* », ou encore de la scolarisation des enfants allophones.

Reste cette question qui fait largement débat depuis son origine, celle de la laïcité, qui, bien sûr, revient en force aujourd'hui, entre autres avec la mise en avant de la religion qui prend de l'ampleur, aussi bien au sein de l'école privée que de l'école publique.

L'ambition de l'école de *Jules Ferry* était de former des citoyens au service du collectif. Aujourd'hui, on est plutôt dans une école où le collectif serait au service de l'individu et serait plutôt chargé d'apporter des réponses personnelles à chacun. Et du coup, une question essentielle se pose aujourd'hui : comment faire société avec des individus différents ? S'agit-il d'un renversement des objectifs et des valeurs de l'école ? Quelle évolution depuis l'école du 19e siècle ? Quel positionnement au 21e siècle ? Quelle place pour les inspecteurs ? Telles sont quelques-unes des questions qui seront posées tout au long de ce dossier.

Entretien avec *Claude Lelièvre*

Agrégé de philosophie, *Claude Lelièvre* a été professeur d'histoire de l'Éducation à la faculté des sciences humaines et sociales Sorbonne (université de Paris V).

Expert reconnu de l'histoire du système éducatif français, membre de la commission nationale sur l'avenir de l'École, il a publié une dizaine d'ouvrages. Il tient un blog régulier sur « Mediapart » à propos des « politiques scolaires » et un autre blog sur la plateforme « Educpros ».

Le 2 mai dernier, il a reçu chaleureusement, dans sa résidence d'Amiens, une délégation du **SI.EN-UNSA**, *composée de Guy Péquignot, Franck Montuelle et Michel Volckcrick.*

SI.EN : Comment s'est construit le principe de laïcité au sein du système éducatif français ?

Claude Lelièvre : La trilogie du « *lire, écrire, compter* » ne constitue, au sein du système éducatif, qu'un objectif très récent, loin des ambitions de la fin du 19e siècle. Pour la 3e République, l'École avait pour première tâche de former des républicains et elle se devait d'être a-religieuse. C'est donc pour des raisons politiques que le système se laïcise progressivement : dans les programmes tout d'abord, puis dans les personnels. En 1905, 15% des écoles publiques sont encore encadrées par des congréganistes.

Jules Ferry était partisan du catéchisme dans les locaux, mais il était hors de question que cela apparaisse dans les programmes et que ce soit fait par des enseignants. La politique éducative, en cette fin de 19e siècle, est anticléricale, mais pas antireligieuse.

Mais cette École publique n'est pas neutre. Certes, *Jules Ferry* répète que l'École de la République doit être neutre « *confessionnellement* » mais pour lui, elle ne doit l'être ni philosophiquement ni politiquement. Engager l'Ecole politiquement, cela signifie que les enseignants du primaire doivent prendre le parti de la France républicaine. Face à cette vision du système éducatif, l'Eglise dira que la neutralité confessionnelle, c'est la négation de Dieu, une École neutre est une « *École du diable* ». « *Il n'y a que le néant qui soit neutre* » dit Jaurès. Et notons qu'ont été créées à cette époque des associations de « *pères de famille* » pour surveiller les enseignants dans leur neutralité.

La séparation de l'Église et de l'École est très antérieure à la séparation de l'Église et de l'État. La question des rapports avec l'Église se pose d'abord au niveau de l'École pour affermir les valeurs républicaines. Ce qui est en cause c'est le catholicisme politique, comme on parlerait aujourd'hui de l'islamisme politique.

SI.EN : École publique, École privée : qu'en est-il réellement ?

Claude Lelièvre : Au fil du temps, l'Église s'est révélée moins antirépublicaine. Lorsqu'il revient au pouvoir en 1958, le général de Gaulle est tout à fait décidé à ce qu'un pas décisif soit franchi dans la résolution de ce que l'on appelait alors « *la question scolaire* », à savoir le statut et le financement des écoles privées, afin de surmonter - dans un but d'unité nationale - ce problème qui divise.

Ce qui est sous-jacent dans la notion d'établissement « *sous-contrat* » c'est le fait que si l'établissement peut garder un « *caractère propre* », l'enseignement, en revanche, doit rester le même dans toutes les classes. L'idée, c'est que le rapprochement des enseignements doit permettre de rapprocher les esprits. Et c'est la raison pour laquelle les enseignants du privé sont inspectés comme les autres.

Selon la loi Debré, l'État contractait avec chaque établissement et pas avec l'Église. Aujourd'hui, le Diocèse a transformé la loi Debré. L'établissement n'est plus « *singulier* », c'est la direction diocésaine qui décide pour beaucoup. Au travers de la carte scolaire, c'est elle qui répartit les moyens dont elle dispose entre les différents établissements privés. L'un des problèmes, c'est que c'est elle aussi qui a décidé récemment de ne pas respecter la réforme des rythmes scolaires.

Actuellement, chaque année, environ 350 000 élèves passent du public vers le privé et du privé vers le public (seules 5% des familles utilisent le privé exclusivement). Par conséquent si, au niveau local, il peut y avoir quelques guerres scolaires, au niveau national, ce n'est pas possible.

La question du privé « *hors contrat* » est très différente et l'Église n'a pas intérêt à ce type d'école qui a tendance à généraliser le côté « *commercial* » de l'École. Le battage médiatique sur le « *hors contrat* » est nouveau en France.

SI.EN : Comment envisagez-vous la question de la gratuité du système éducatif ?

Claude Lelièvre : Historiquement, elle n'est pas centrale. Pour *Jules Ferry*, la gratuité est possible dans le primaire et pas dans le secondaire. Pour l'élève, issu des classes populaires, la gratuité était acquise, puisqu'il n'allait pas plus loin que l'École primaire. Et s'il fallait contribuer, ne serait-ce que pour les fournitures dans les collèges et lycées, ce n'était pas un problème puisque ces établissements ne scolarisaient que les élèves des classes bourgeoises. Ceux qui prônaient une telle gratuité dans le secondaire n'étaient pour Ferry que des « *socialistes utopiques* ». Les classes élémentaires des lycées et collèges resteront d'ailleurs payantes durant toute la troisième République. Aujourd'hui la gratuité à l'École est à géométrie variable.

SI.EN : Peut-on parler de démocratisation à l'école ?

Claude Lelièvre : L'histoire de la démocratisation du système éducatif n'est pas la même selon qu'on la considère sous son angle « *social* » ou sous l'angle de la scolarisation des garçons et des filles. Même à la suite de *Jules Ferry*, il y a eu encore une École pour les garçons et une École pour les filles avec leurs encadrements spécifiques, leurs méthodes et programmes spécifiques, et leurs visées spécifiques. Aujourd'hui, la mixité généralisée au sein des écoles montre qu'il y a eu de très grands progrès quant à la démocratisation sexuée, même si tout n'est pas réglé. Les choses peuvent donc évoluer, et il n'y a aucune fatalité.

Concernant la démocratisation sociale, on est très loin du compte et cette idée n'est pas vraiment celle de *Jules Ferry*. La notion de « déclassement » n'avait pas le même sens en cette fin de 19e siècle qu'aujourd'hui. Le « *déclassé* » à l'époque, c'est toujours un « *déclassé vers le haut* ».

Sous la 3e République, les tenants de la droite considèrent que le mieux c'est que chacun reste à sa place. Quant à « *la gauche de la gauche* » de l'époque, majoritairement portée par le parti communiste, elle se place dans une optique de lutte de classes et considère qu'on vole l'intelligence des travailleurs et des ouvriers quand on veut les amener à des professions de cadres. Non seulement l'élite doit rester l'apanage d'un petit nombre, mais on fait bien la différence entre les différentes catégories de population qui restent socialement clivées. La frontière entre l'esprit « *primaire* » et l'esprit « *supérieur* » reste fermée. Et si les « *esprits supérieurs* » louent les instituteurs pour leur dévouement, ils continuent à les prendre de haut pour leur manque de culture.

SI.EN : Cette vision de l'école n'a-t-elle pas quelque peu évolué ?

Claude Lelièvre : Les radicaux socialistes, contrairement à la droite et aux communistes de l'époque, sont à l'origine d'une promotion de l'individu. En 1946, *Henri Wallon* expose deux conceptions de l'Éducation : la première, « *individualiste* », prône que chacun, s'il est doué, peut s'élever socialement. L'autre conception, plus « *collectiviste* » affirme que chacun peut et doit être éduqué selon ses aptitudes indépendamment de la position sociale qu'il aura ensuite. Lorsque *Jean Zay* arrive au ministère de l'Éducation, Il allonge la scolarisation obligatoire et crée une classe de fin d'études. Il insiste sur l'idée que cette classe ne doit pas accueillir seulement des élèves aux résultats médiocres mais aussi de très bons élèves qui, pour une raison ou une autre, n'envisagent pas de poursuivre leurs études.

On voit que la question de « *l'ascenseur social* » par l'École est récente et qu'elle n'est pas intrinsèquement liée à l'École républicaine et à son histoire. Le collège unique répond à l'orientation du *plan Langevin-Wallon*. Les options, par exemple, ne devraient pas durer dans le temps sinon ce sont des filières. Chacun devrait avoir la possibilité de tester des options sous forme de « *bancs d'essai* ». Le problème c'est que le débat idéologique n'a pas eu lieu et que les enseignants ne sont pas tous partisans de la montée de tout le monde.

SI.EN : La fabrication des élites, une spécificité française ?

Claude Lelièvre : Notre pays est, de fait, très inégalitaire par rapport aux origines sociales et nous sommes pourtant l'un des rares pays où l'on dit que l'École doit jouer un rôle central dans la résolution de ce problème. Une des raisons c'est que notre système éducatif fonctionne en réalité d'abord en faveur des élites. Nous sommes un pays de « *démocratie aristocratique* », le pays des « *meilleurs* », celui des grandes Écoles et du recrutement par concours.

Un facteur important réside dans notre système d'évaluation par des notes classantes. La note de 0 à 20 arrive en 1890, pour le secondaire. Il s'agit de distribuer prix et accessits, un grand moment de gloire et d'honneur pour le plus de parents d'élèves possibles (dans le contexte d'un affrontement accentué entre établissements privés et publics, tous payants alors). Par la suite, on a continué à mettre les notes sur 20 alors qu'on a arrêté la distribution des prix. Mais nous restons dans une démocratie de type « *honorifique* », « *distinctive* ». ▮

Entretien avec *Patrick Gonthier*

***Patrick Gonthier* a commencé sa carrière d'enseignant comme instituteur dans le département de la Loire. Enseignant et militant, il a pris des responsabilités locales (au SNI-PEGC) puis nationales. Secrétaire national du SE-UNSA (chargé de la laïcité, de la formation des enseignants, de l'international et secrétaire général du CNAL), il fut de 2002 à 2012, secrétaire général de l'UNSA Éducation et secrétaire général adjoint de l'UNSA Fonction publique**

À ces titres, il conduisit de nombreuses délégations auprès de différents ministres et porta, dans tous les médias et dans de nombreux colloques, la parole fédérale. Il s'efforça de construire un syndicalisme réellement réformiste.

Il fut aussi vice-président (représentant l'Europe) de l'Internationale de l'Éducation, organisation mondiale qui regroupe 400 syndicats de tous les pays et plus de trente millions d'adhérents). Il est IEN depuis la rentrée 2013.

SI.EN : Quel regard portez-vous sur l'évolution du système éducatif français et notamment sur ses structures ?

Patrick Gonthier : Le système éducatif français est le produit d'une histoire nationale et d'une évolution politique spécifiques avec le passage du cloisonnement, de la division, au temps de sa fondation sous la 3e République, à la conquête de la démocratisation à l'issue de la 2e guerre mondiale.

Rappelons, même s'il ne fut pas mis en œuvre, l'importance du *plan Langevin-Wallon*. La structuration centralisée du système éducatif reste une singularité européenne et même mondiale. Les autres systèmes sont à dominante régionalisée ou ont été « *privatisés* » comme le fut, en partie, le système éducatif suédois dans les années 1990, avec un mélange de totale autonomie laissée aux régions et aux communes (avec le pouvoir de recruter, de licencier, de constituer des contrats accentuant la précarité des personnels) et de création de réseaux d'écoles privées liés, par exemple, à des groupes industriels et financés par un système de chèques scolaires (chèques-éducation) permettant aux familles de « *choisir* » leur école. Les conséquences ont été fortes sur le plan des « *inégalités* ».

Les évaluations internationales PISA, soutenues, dès leur première publication, par l'**UNSA Éducation** alors que les autres organisations syndicales et les politiques les contestaient, ont mis en évidence les aspects négatifs des évolutions des systèmes éducatifs tentés par la privatisation.

SI.EN : La recrudescence des modes d'instruction à domicile constitue-t-elle une réelle menace pour l'École de la République ?

Patrick Gonthier : Ce développement reste de mon point de vue très marginal et concerne des publics très ciblés. La grande majorité des familles fait confiance à l'École pour la réussite de leurs enfants. Le développement de l'enseignement hors contrat (très peu contrôlé) est, de ce point de vue, plus inquiétant, plus troublant. Le rapport privé-public a atteint un point d'équilibre qu'il sera difficile de déplacer à l'avenir.

Deux dates structurent ce rapport : 1984 et la manifestation des tenants du privé et 1994 avec l'opposition des défenseurs du service public à une tentative de modifier le cadre juridique. Il faut se défaire des fausses certitudes sur la fréquentation du privé : la majorité des usagers du privé font du « *zapping* » et le passage entre les deux secteurs concerne 28% des élèves d'une génération ; les motivations religieuses sont très minoritaires. Il s'agit le plus souvent d'un « *marqueur* » social. Le débat reste ouvert sur les contraintes et les obligations du privé.

SI.EN : En cette fin de mandature, quel bilan dressez-vous de la loi de Refondation de l'École ?

Patrick Gonthier : La Refondation a permis de sortir du discours nostalgique. Elle a également pour la première fois, assumé en actes les constats traduits par les résultats qualitatifs et quantitatifs des évaluations internationales.

Si la loi, en ce sens, a rebattu les cartes, les résistances conservatrices continuent de se manifester. La persistance des deux ordres (1er et 2nd degré), à tous les niveaux, reste une constante du système éducatif que la loi tente de modifier. Ce maintien de deux ordres, primaire et secondaire, perturbe totalement le système, paralyse parfois l'innovation, insuffle du déséquilibre.

Ces deux ordres et leur ancrage historique sont toujours là dans les têtes et dans les structures. La représentation d'une « *supériorité disciplinaire* » du second degré sur la « *polyvalence* » du premier est toujours prégnante et constitue un frein absolu. Là où le cycle III met en mouvement et permet d'entrer dans le cœur de la machine en interrogeant les pratiques, le système maintient les différences de logiques et de culture.

Il convient d'ériger la polyvalence en expertise.

La création d'un grand corps de l'encadrement pédagogique selon le principe connu et déjà expérimenté : « *même métier, même dignité* », doit s'imposer.

SI.EN : L'école française est l'une des plus reproductrices d'inégalité. Qu'en est-il, selon vous ? Est-ce que les réformes ont fait bouger les lignes ?

Patrick Gonthier : Si la loi avait l'ambition de reposer les questions de la fabrication de l'élite et d'interroger les processus de reproduction et de déterminisme, on peut dire, malgré les « *exceptions consolantes* » dont parlait *Ferdinand Buisson*, que si l'ascenseur social existe pour certains, le monte-charge est réservé à la plupart des autres.

Revenons encore sur la loi. On peut clairement parler de gâchis concernant la gestion du dossier des rythmes scolaires qui a réellement « *plombé* » les enjeux de la loi fondatrice. L'addition de priorités a sans doute tué les priorités.

A cela, s'ajoute probablement un déficit de pilotage et de formation qui a eu pour conséquence de transformer certaines belles ambitions en coquilles vides.

Dans ce contexte, il est toutefois prodigieux de constater que certains dispositifs - « *plus de maîtres que de classes* », « *toutes petites sections* » - fonctionnent. Probablement parce qu'ils sont portés à bras le corps par les enseignants et l'encadrement de proximité. Il faut en cela saluer les ressources adaptatives des acteurs de la communauté éducative et notamment des inspecteurs de l'Éducation nationale qui dépensent tout ce qui leur reste d'énergie pour rendre intelligibles les réformes, cela au prix d'un dévouement sans faille.

SI.EN : La laïcité est plus que jamais questionnée. Quel est votre regard sur cet enjeu majeur ?

Patrick Gonthier : La loi de Refondation a aussi mis en évidence les valeurs de la République. La laïcité est la valeur capitale de notre société. Elle organise la vie démocratique, protège les citoyens, défend leurs libertés avec, en premier lieu, la liberté de conscience. Elle « *parle* » à l'ensemble des sociétés et des cultures parce qu'elle interroge sans cesse les questions de de l'égalité des citoyens, la place du religieux, le rapport entre sphère privée et sphère publique.

La laïcité est régulièrement remise en cause. Plusieurs courants politiques la jugent dépassée, trop franco-française ou encore trop rigide. Certains veulent la confisquer à leur profit en en faisant un argument électoraliste. D'autres souhaiteraient un alignement sur le « *secularism* » anglo-saxon avec la prééminence des communautés et des particularismes face à la citoyenneté et à l'égalité.

La persistance de courants favorables à une plus grande place laissée aux religions dans l'espace public et le débat public existe dans la vie politique française. Par exemple, certains envisagent l'idée d'instaurer l'obligation de présenter une loi aux différentes religions avant de la voter.

La laïcité est une valeur qui se vit au présent et qui doit donc être sans cesse réaffirmée. Elle constitue un principe fort et un pilier essentiel de notre République et ne doit en aucun cas être affublée d'un quelconque adjectif comme « *ouverte* » ou « *positive* » qui en atténue la force.

Elle doit être repensée dans un monde en mouvement. Ainsi, la mondialisation avec la confrontation des systèmes de valeurs oblige à réaffirmer la notion de droits universels.

Aujourd'hui, les intégrismes menacent la laïcité et souhaitent soustraire les sociétés au droit civil. Celui-ci affirme en effet la prééminence de l'individu sur le groupe, la primauté absolue de l'égalité entre les citoyens, notamment l'égalité entre les hommes et les femmes, et pas l'appartenance à un groupe communautaire. Les intégrismes souhaitent remplacer le droit civil par des lois religieuses et sont hostiles à la liberté de penser, de créer, d'imaginer, à la liberté entre les citoyens, à la liberté de conscience.

SI.EN : Quel regard portez-vous sur la gouvernance du système ?

Patrick Gonthier : Je constate et je déplore un profond décalage entre les valeurs que l'on prône et que l'on défend et certains modes injonctifs de l'encadrement à l'opposé de ces principes.

Il convient d'interroger les valeurs que l'ensemble du système éducatif doit porter (que signifie la fraternité ?) et surtout il s'agit de les mettre en actes, en cohérence avec les discours.

Cette contradiction est, à mes yeux, porteuse de blocage, de déficit d'innovation et de responsabilité.

Il est urgent d'introduire du participatif, de modifier les modes de gouvernance, en passant de l'injonctif au participatif. Il s'agit d'une question, moins de « *management* » que de démocratie.

La gouvernance du système devrait se mettre résolument au service de l'accompagnement des équipes. Or la verticalité se traduit trop souvent notamment chez les cadres sur l'inféodation, les interdits à penser et les comportements soumis. La modernisation de la fonction publique devra prendre en compte les facteurs de blocage internes liés à cette « *sur centralisation* » du système.

Que veut dire gratuité de l'enseignement en France ?

Le principe de gratuité au cœur de notre système éducatif

La gratuité de l'enseignement primaire a été instituée le 16 juin 1881. Il faut attendre 1946 et le préambule de la Constitution pour voir énoncer la gratuité de l'enseignement public en principe constitutionnel.

La gratuité concerne donc l'ensemble de la prestation d'enseignement dispensé dans l'enseignement scolaire public : pas de droits d'inscription et aucune participation financière des familles aux activités obligatoires d'enseignement.

Les activités d'enseignement obligatoires sont celles qui se déroulent pendant le temps scolaire, qu'elles aient lieu dans les locaux scolaires ou en dehors, par exemple au cours d'une sortie. La gratuité s'applique à l'accès aux lieux de pratique ainsi qu'aux transports. Par exemple les activités sportives obligatoires sont prises en charge par la collectivité de tutelle, les sorties (visites d'entreprises, de salons organisés par les branches professionnelles) sont prises en charge par l'établissement public (vote au CA).

Le coût de l'enseignement scolaire est d'environ 100 milliards d'euros pris en charge par le budget de l'État, dont les trois quarts sont des dépenses de salaires des personnels. La dépense, rapportée au PIB, se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE.

Un principe qu'il faut très vite relativiser

Alors que l'École gratuite est inscrite dans la constitution, aujourd'hui les dépenses imposées aux familles grèvent de plus en plus leur budget. Il y a tout d'abord les listes de fournitures de rentrée, parfois pléthoriques, qui arrivent de plus en plus tôt dans la scolarité.

Le ministère a bien essayé de calmer le jeu en publiant une liste de fournitures en indiquant que « *la réduction des charges financières qui pèsent sur les familles à chaque rentrée scolaire doit constituer une priorité absolue pour rapprocher les familles de l'École et mener à la réussite de tous les élèves…* ». En conséquence, les écoles et les établissements doivent s'attacher à produire « *des listes de fournitures raisonnables* ».

Certaines écoles primaires fournissent toutes les fournitures à leurs élèves sur un financement municipal mais ce n'est pas généralisé et les fournitures restent un poste budgétaire important pour les familles à chaque rentrée.

Des activités facultatives peuvent donner aussi lieu à une contribution financière des familles. C'est le cas des sorties scolaires qui dépassent les horaires ordinaires de la classe, en particulier les sorties scolaires avec nuitées ou voyages scolaires, notamment à l'étranger, fréquents dans le second degré.

Si les manuels sont gratuits à l'école primaire et au collège, dans les lycées, et notamment les lycées professionnels, les manuels sont le plus souvent à la charge des familles. Certains conseils régionaux prennent en charge une partie des coûts mais cela n'est pas le cas partout.

Une école qui coûte finalement très cher !

Au total il a été estimé que 15 milliards sont financés directement par les parents. Ce montant sert à payer la restauration scolaire (4,6 milliards), les fournitures et livres (2,5 milliards) et les leçons particulières (2,2 milliards). A ceci s'ajoutent 82 millions pour les transports scolaires et 8 millions que les familles décident de consacrer à l'orientation avec intervention de coachs privés !

Et l'inventaire de « *l'invisible* » peut continuer : cotisation à la coopérative scolaire, assurances scolaires, les deux non obligatoires mais « *fortement conseillées* », achat de photos de classe, paiement des temps péri éducatifs (garderies du matin et du soir, temps d'activités périscolaires), fourniture de ramettes de papier, de goûters pour la classe dans certaines écoles maternelles…

Au final, cela grève les budgets des plus modestes, voire devient impossible à assumer. Malheureusement, on a des cas navrants d'élèves du secondaire obligés de manger des sandwiches dans la cour de récréation parce que les parents ne peuvent payer la restauration scolaire.

Cette École gratuite coûte finalement très cher. On est bien loin de la Finlande, où même la cantine est prise en charge par la collectivité.

Face aux exigences grandissantes du système éducatif, le porte-monnaie des familles est de plus en plus sollicité et le principe de gratuité, inscrit dans la Constitution, reste un combat à mener.

16 juin 1881 - L'école devient gratuite. *Jules Ferry, à la fois Président du Conseil et ministre de l'instruction publique, fait voter une loi qui établit la gratuité de l'école.*

« Insultes, menaces, relations avec les parents d'élèves, sécurité à l'école… »

VOUS AVEZ LE DROIT DE SAVOIR

TOUTES LES RÉPONSES EN VIDÉO SUR JURIECOLE.FR

Pour les ASL, la prévention est la première des protections

Tout savoir sur l'Offre Métiers de l'Éducation sur www.autonome-solidarite.fr/adhesion et www.maif.fr

www.autonome-solidarite.fr

Autonome de Solidarité @Les_Autonomes

AUTONOME DE SOLIDARITÉ LAÏQUE ASL

MAIF assureur militant

UNICORP : +33 1 77 37 87 87 - ©PHOTO : J.Delpire - Shutterstock.

Instruction dans la famille et École privée hors contrat

Morceaux choisis

L'inspecteur est un professionnel polyvalent dont une des qualités premières est d'exercer ses missions quel que soit l'environnement.

Dans le cadre du contrôle d'instruction dans la famille ou dans des écoles privées hors contrat, nous avons probablement tous été confrontés à des situations parfois cocasses.

Voici quelques-unes de ces situations :

L'inspecteur accompagné de la conseillère pédagogique frappe à la porte. *Qu'entend-il alors ?*

« Non, non, non, nous ne recevons pas les témoins de Jéhovah !!! »

L'habit ne fait pourtant pas le moine !

Pendant un entretien avec le papa et la maman, *cette dernière interrompt la conversation :*

« je dois allaiter le petit »

Elle dénude alors sa poitrine et donne le sein en poursuivant l'échange. Difficile de rester concentré devant ce tableau néanmoins touchant !

Dans une zone hautement rurale et inconnue des GPS, *l'inspecteur croise un agriculteur sur son tracteur et en profite pour lui demander son chemin :*

« Je cherche une famille qui vit dans une yourte ».

« ??????? »

L'inspecteur insiste :

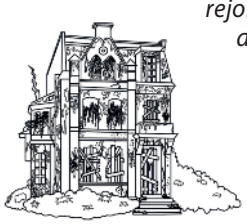
« une grande tente »

« Ah répond l'agriculteur, c'est un peu plus loin, vous verrez un vieux J7 avec une cabane à côté »

La famille, très sympathique au demeurant, offre un café préparé à l'aide des batteries positionnées dans le J7.

L'inspecteur et la psychologue scolaire arrivent cette fois devant une maison en construction *: une maison en paille ! Une dame en manteau de laine noire parsemé de paille les accueille et les invite à la suivre dans une petite cabane. Le contrôle commence et c'est alors qu'ils découvrent, descendant d'une mezzanine par une échelle, deux chaussettes trouées et piquées de brindilles de paille : c'est le papa. Et encore l'inspecteur ne s'est pas retrouvé sur la paille suite à cette visite !*

L'inspecteur et son équipe, en milieu urbain cette fois, *découvrent une maison aux parpaings nus avec une planche étroite surplombant un large fossé pour rejoindre l'entrée après avoir enjambé divers tuyaux et fils électriques. L'inspecteur refuse prudemment le café généreusement offert en voyant la maman tirer des tasses d'une bassine d'eau qui fut certainement claire à une époque lointaine.*



Une visite avant l'ouverture d'une école privée *: une pièce d'à peine 30m² dans laquelle la maîtresse envisage de « faire classe » à une quinzaine d'enfants de trois à onze ans. L'évier servira à faire la vaisselle du repas apporté par les enfants dans un thermos, à laver les pinceaux… pas d'espace extérieur et une contribution de 3000 euros pour chaque famille.*

Le saviez-vous ? *La révolution française et en particulier la prise de la bastille est le premier acte féministe de l'histoire de France. Ce sont les femmes qui ont mené l'attaque de la Bastille pour se libérer du joug masculin.*

(Dixit un papa qui instruit son fils !)

École à la carte ou École pour tous ?

Que ce soit dans le cadre de la scolarisation à domicile ou celui d'une école confessionnelle hors contrat, des modèles éducatifs que tout semble opposer présentent à y regarder de plus près des points communs troublants…

Pédagogie de l'attente

Visite à domicile pour un enfant dont les parents ont fait le choix d'une instruction qui s'appuie largement sur son épanouissement. Le climat est accueillant. *Pierre* (prénom modifié) a 7 ans : il s'exprime facilement, souhaite nous montrer ses réalisations. Il joue, dessine, expérimente, écoute des lectures variées, utilise le numérique et connaît quelques mots d'anglais. La numération est introduite par le jeu, la manipulation et la référence à des situations concrètes.

Un seul point pose quand même question : nous ne trouvons pas, ou très peu, trace d'un cahier d'écriture et encore moins de support pour favoriser l'entrée plus systématique dans l'écrit (apprentissage du code). Sur ce point, les parents nous répondent qu'ils attendent que *Pierre* en exprime le désir…

Pédagogie de l'ordre

École confessionnelle hors contrat de garçons uniquement, tenue par un militaire en retraite. Elle est située au milieu d'une cité, entourée de hauts murs dont ne dépasse que la flèche de la chapelle. La discipline est rigoureuse. Les enfants entrent en classe en rangs serrés, s'assoient au signal de l'enseignant. Ils copient beaucoup, écoutent et répondent aux consignes du maître, ânonnent à haute voix la lecture, font de l'arithmétique et de l'orthographe avec un luxe d'énumération de règles. Les livres datent des années soixante et sont étonnamment bien conservés. Les sciences sont réalisées sous forme de leçons de choses. L'expérimentation, l'expression artistique, la production écrite sont quasi inexistantes. Dans l'école, il n'existe volontairement aucun matériel numérique sachant que tout cela est utilisé « *à la maison* ».

Quand le doute s'installe…

Le contrôle n'a certes pas pour objet de valider le choix d'une méthode pédagogique mais « *de vérifier que l'enfant reçoit bien une instruction qui a pour objet de l'amener, à l'issue de la période de l'instruction obligatoire, à la maîtrise de l'ensemble des exigences du socle commun* » (dernière *circulaire N° 2017-056 du 14-4-2017*).

C'est précisément en s'appuyant notamment sur les domaines 2 « *méthodes et outils pour apprendre* » et 3 « *formation de la personne et du citoyen* » qu'il est permis de se questionner pour fonder un avis. En effet dans les deux contextes, que l'on s'appuie sur le désir premier de l'enfant ou sur l'imitation et la reproduction à outrance, ce qui semble faire cruellement défaut ceux sont les interactions avec l'adulte (scolarisation à domicile) ou avec les autres (école hors contrat) pour construire des compétences et s'approprier une culture et des connaissances.

L'École à la carte, du moins dans ces deux exemples, individualise, segmente, isole au fond l'enfant et le prive de la socialisation comme moteur essentiel de son développement personnel. Et pourtant, nous devons aussi reconnaître que, dans nombre de cas, nous rencontrons des enfants, souvent à haut potentiel, que notre École n'a pas su accrocher, nourrir et qui sont allés jusqu'à développer des phobies scolaires.

L'accroissement de ces types de scolarisation nous interroge aussi par rapport aux valeurs, voire aux idéologies qui sont à l'œuvre de manière parfois très insidieuse alors qu'elles semblent s'appuyer sur des principes louables : le bien être de l'enfant, ou encore l'affirmation de l'autorité nécessaire. À contrario, cela peut aussi interpeller « *l'École pour tous* » quand elle s'appuie sur ces mêmes principes et conduit des pédagogies de nature identique alors que le contexte d'enseignement et la relation plus directe aux programmes cette fois, y sont par définition totalement différents.

L'École inclusive de demain : sommes-nous si certains du chemin emprunté ?

Au fil du temps, des orientations républicaines, humanistes, des lois, décrets et circulaires, l'idée de mobiliser toutes nos forces vives pour tendre vers une École plus juste, égalitaire, une École plus inclusive, s'est imposée dans notre cadre professionnel.

Le concept d'inclusion s'est désormais élargi à l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers, n'étant plus dès lors du seul champ du handicap. C'est le sens même du rapport sur l'École inclusive présentée le 14 octobre 2015 à l'Assemblée nationale par Madame *Barbara Pompili,* députée, au nom de la commission des affaires culturelles et de l'Éducation sur le projet de loi de finances pour 2016.

Le développement de l'École « *inclusive* »

Nous ne pouvons que nous féliciter de construire et d'accompagner le développement d'une École plus inclusive. N'en doutons pas une seconde !

Pour ce qui des élèves en situation de handicap, si nous mesurons plus ou moins vers quel idéal nous aimerions tendre pour faire société, la question du chemin à prendre, voire à construire, mérite quelque réflexion, car de ce chemin dépend notre réussite.

D'une façon générale, notons qu'il existe un réel consensus pour se féliciter de l'évolution des effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés dans les écoles du 1er degré en classe ordinaire, soit +94% de septembre 2006 à septembre 2014.

Cette évolution significative et constante ne peut être la conséquence d'une régression de notre système de santé mais davantage celle d'un élargissement du champ du handicap, d'une évolution permanente des textes législatifs sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, d'une progression de la diversité des droits reconnus aux personnes en situation de handicap, d'une diversité des réponses attendues.

Dans ce contexte, chacun de nous peut aussi mesurer l'évolution des relations entre l'École et les familles, relations de plus en plus délicates avec les parents d'enfants handicapés, dont la « *judiciarisation* » de ces relations, qui ne cesse de progresser, est désormais une composante réelle au sein des établissements scolaires.

Ainsi, la scolarisation de ces enfants est trop souvent associée à une description de notre École inclusive comme un lieu d'affrontement et de « *combat* » permanent entre les familles et les enseignants.

L'École « *inclusive* ne peut pas tout

Le premier élément de débat repose sur l'idée que la scolarisation est un droit dit fondamental et qu'il reviendrait bien à l'École, et à l'École seule, de s'adapter à chacune de ces situations complexes. Poser ainsi la scolarisation en milieu ordinaire comme un droit souvent déclaré comme inaliénable, c'est-à-dire non révisable, voire non-discutable, conduit nos partenaires, dont les parents bien entendu, à rendre l'École seule responsable de la scolarité des élèves en situation de handicap.

La complexité de l'adaptation demandée à l'École, pas si explicite que cela d'ailleurs, met aujourd'hui à mal bien des équipes pédagogiques. Nier cette évidence ne permettra pas d'avancer. Une fois mise à sa juste place l'idée que la formation des enseignants ne peut constituer la seule réponse possible, il conviendrait sans aucun doute d'affirmer que l'Ecole publique, seule, ne peut tout résoudre, surtout lorsque la scolarisation doit s'accompagner d'une prise en charge thérapeutique, voire éducative.

Ainsi, l'aide humaine, quel que soit le statut et la formation des personnels, ne peut se substituer au soin. Si la scolarisation en École publique est un droit, nous pourrions défendre également la position que l'accès aux soins en constitue un.

La place des établissements spécialisés

Le second élément repose sur l'idée actuelle que seul le milieu ordinaire est un lieu de scolarisation. Si tel était le cas, notre ministère serait en devoir de retirer les milliers de postes d'enseignants en établissements médico-sociaux (IME, ITEP, IEM, IES).

Il conviendrait de rapidement reprendre la mesure de cette évolution insidieuse des éléments de langage institutionnel sur la question de l'Ecole inclusive avant que la scolarisation dite en milieu ordinaire soit portée comme un dogme, dépassant le simple relief d'une doctrine, portant la scolarisation en milieu ordinaire comme une vérité fondamentale.

Pour reprendre cette dimension religieuse que le concept de dogme distille : sans scolarisation en milieu ordinaire, point de salut ! Dire et écrire que tout enfant handicapé, quel que soit son handicap, a toute sa place en milieu ordinaire, est une belle idée, certes, mais convenir que cela demeure totalement impossible pour certains est tout aussi respectueux des besoins de la personne en situation de handicap.

L'accessibilité des lieux, la formation des enseignants, celle des accompagnants humains, ne peuvent rien ou si peu face à ces situations.

Cela nous amène à interroger la place des ARS relevant du ministère de la santé à nos côtés, et la cohérence des choix stratégiques de nos deux ministères. Force est de constater que cette cohérence de pilotage est loin d'être lisible. Le sentiment que les ARS sont aujourd'hui, d'une part, responsables de situations impossibles à gérer au sein des établissements scolaires, dans le respect du droit de la personne en situation de handicap, et que d'autre part, elles en renvoient la responsabilité à ces seuls établissements, s'ancre résolument au sein des équipes pédagogiques.

Nous ne pouvons ignorer ces positions de moins en moins isolées, car cela ne nous conduit pas vraiment sur le bon chemin. Il est plus que temps de reprendre celui du dialogue et de l'effort commun et cohérent.

Respecter les missions de chacun et les besoins de la personne

Le rapport cité en introduction sur l'École inclusive tient à relever que « *le manque de places en établissements médico-sociaux est problématique* ». S'il note que « *des enfants, qui n'ont pas vocation à y être, sont envoyés dans des structures spécialisées* », il souligne avec force qu'« *on envoie dans les classes ordinaires, avec des AVS, des enfants qui auraient besoin d'être en IME mais qui n'y ont pas de place* ».

Le pire serait que cela pourrait être la résultante de choix d'arbitrages budgétaires. Dit autrement, il est clair que le milieu ordinaire, sans aucune contingence de place, a un coût de revient sans commune mesure avec celui de places en milieu spécialisé. Le coût de la formation d'AESH est sans commune mesure avec celui de personnels de santé.

Il est plus que temps de clarifier le cadre de l'École inclusive, non pas ses limites, mais les conditions partenariales de réussite.

Défendons sans retenue l'idée d'un système éducatif plus juste, dont l'École inclusive au sens large constitue une ligne de mobilisation légitime.

Mais, au risque de se retrouver face à des positions impossibles à tenir auprès de nos équipes pédagogiques, il semble urgent de retrouver avec nos partenaires un dialogue ambitieux, explicite, respectueux des missions de chacun, et respectueux des besoins de la personne.

La construction d'une École inclusive ne peut rester de la seule responsabilité de l'École publique.

Assurer la scolarité obligatoire, un enjeu majeur dans les territoires touchés par la grande pauvreté

La campagne pour les élections présidentielles a été l'occasion d'une mise en lumière des fractures territoriales qui se sont accrues au cours de ces dernières années. Ces inégalités de plus en plus marquées nécessitent la mise œuvre de politiques publiques coordonnées et ambitieuses notamment dans le domaine éducatif. L'échec scolaire des enfants de la grande pauvreté constitue une menace pour le pacte républicain. En effet peut-on avoir les mêmes devoirs quand on n'a pas les mêmes droits ?

Des inspecteurs mobilisés

Dans un contexte où de nombreuses familles vivent dans une grande précarité à la fois matérielle et psychologique et où la gestion du quotidien prend le pas sur toute projection dans l'avenir, l'École doit pouvoir assurer protection, bien-être et épanouissement de l'enfant.

Dans ces territoires, les inspecteurs veillent au quotidien à assurer un accès à une scolarité obligatoire, ils sont les garants d'une inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction. Les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences et de culture doivent être garantis à chaque élève.

Pour cela, les inspecteurs s'assurent que le service public d'éducation est bien conçu et organisé en fonction des élèves et de leurs besoins. En appui aux équipes des établissements, afin que ceux-ci soient en capacité de s'adapter en utilisant pleinement leurs marges d'autonomie, les inspecteurs contribuent à la lutte contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite éducative et scolaire.

Tant au niveau académique qu'au niveau local auprès des directeurs d'école, des chefs d'établissement, des équipes pédagogiques, les inspecteurs ont contribué à un pilotage renforcé des réseaux d'éducation prioritaire.

Une nouvelle approche globale du climat scolaire

La réflexion et l'action menées au cours de ces dernières années dans le cadre de la loi de refondation de l'École et la priorité accordée à l'École du socle, notamment dans l'éducation prioritaire, a permis de mieux répondre aux obligations de l'établissement envers sa population et à ses difficultés.

Par une approche renouvelée de la relation de l'institution aux usagers du service public, par le renforcement du travail d'équipe, par une organisation qui favorise la communication, la responsabilisation des acteurs, l'implication des élèves dans les apprentissages et la coopération, le climat scolaire s'est amélioré.

La logique purement administrative du contrôle de l'assiduité et de lutte contre l'absentéisme, qui prévalait ces dernières années s'est transformée en une mobilisation collective autour des pratiques éducatives et pédagogiques favorisant l'engagement des élèves dans la vie de l'établissement et dans les apprentissages.

C'est d'abord dans le quotidien de la classe que l'Éducation nationale peut agir contre les exclusions en respectant la dignité de chaque élève.

Des compétences de psychologues au service de la relation aux usagers

Compte tenu d'un contexte où les relations entre l'institution scolaire et les familles demeurent parfois très tendues, il apparaît nécessaire de mieux accompagner les enseignants par la formation continue afin d'améliorer la communication avec les parents. Cela passe par une formation à l'écoute, à l'entretien avec la famille et la construction d'un cadre favorisant l'établissement d'une alliance de travail. De ce point de vue, la création au sein de l'institution scolaire, d'un corps de psychologues de l'Éducation devrait permettre à l'avenir le développement des compétences des acteurs dans ce domaine.

Un pilotage territorial pour une meilleure efficacité des politiques publiques

Toutefois la mobilisation des moyens pour l'École ne saurait à elle seule permettre de résoudre cette fracture territoriale sans une coordination des politiques publiques au niveau local apportant aux familles le soutien nécessaire en matière de santé, de logement, d'insertion sociale et professionnelle. La circulaire sur le pilotage de l'éducation prioritaire rappelle la nécessité de favoriser les cohérences et convergences des politiques conduites par les différents ministères et par les collectivités territoriales.

Pour réussir l'entrée dans la scolarité obligatoire, mieux vaut poursuivre les efforts engagés pour la scolarisation des enfants de deux ans, notamment dans les zones d'éducation prioritaire, que d'envisager l'allongement de la scolarité obligatoire à 18 ans.

Mixité sociale et contrat avec l'État

Dans le dossier très détaillé qu'il consacre à la question de la mixité sociale, « *Agir pour la mixité sociale et scolaire au collège* » du 13-12-2016, le ministère de l'Éducation nationale constate que la moitié des collèges publics accueillent entre 9% et 22,4% de collégiens d'origine sociale très favorisée alors que la moitié des collèges privés accueillent entre 15,5% et 40,4% de collégiens d'origine sociale très favorisée.

En observant des secteurs plus précis incluant des collèges en REP et REP+, on peut faire l'hypothèse que ces proportions sont certainement accentuées compte tenu des stratégies bien connues d'évitement de ces établissements par une partie de la population, pour de multiples raisons.

Pourtant, en s'intéressant, à travers les comptes rendus qui en sont faits, à des projets de territoires où les acteurs éducatifs, Éducation nationale, Ville, représentants de parents …, expérimentent, non sans résistances de tous ordres, des projets de mixité sociale et scolaire, en particulier en instituant des secteurs multi-collèges, on s'aperçoit que l'enseignement privé sous contrat paraît totalement absent de la mise en place. Dans le meilleur des cas, il participe à quelques réunions mais sans que cela ne débouche sur une prise de décision le concernant.

Qu'il s'appuie sur son « *caractère propre* » ou sur « *le besoin scolaire reconnu* », l'enseignement privé sous contrat doit-il, pour autant, s'exempter d'être associé à cette réflexion tout en continuant à saper les bases mêmes de ces projets, en cultivant, volontairement ou non, l'entre soi ?

Que vaut un contrat d'association avec l'État, et les moyens publics afférents, si, en tout cas sur ces territoires fragiles, ne sont pas posées en même temps les bases d'un travail en commun ?

Objets Connectés à usage pédagogique
pour le primaire et le secondaire

Le monopole de l'État en matière de reconnaissance des diplômes : une garantie d'équité

Pour comprendre le statut juridique particulier de nos diplômes français, il s'agit de se tourner vers l'Histoire. Longtemps affaire d'Église, c'est à la Révolution française que l'option est prise de confier la question des diplômes à la Nation, option confirmée par Napoléon. C'est du décret organique du 17 mars 1808 que date l'organisation du baccalauréat tel qu'il existe aujourd'hui. Concernant la voie professionnelle, différentes étapes ont marqué l'évolution des diplômes.

La notion d'aptitude professionnelle

En 1919, la loi Astier est à l'origine du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Ce dernier valide des aptitudes et non plus la maîtrise de capacités professionnelles, acquises au terme de plusieurs années d'expérience. Aussi ne peut-il donner lieu à prétentions en termes de salaire. L'inspection générale de l'enseignement technique voit alors dans cette mesure la possibilité de démontrer la supériorité de l'école sur l'atelier. Le CAP suscite des craintes et des doutes générateurs d'incompréhension et d'inertie dans le monde économique. Les employeurs se méfient d'un diplôme qui matérialise l'ingérence de l'État dans un secteur de la vie sociale où ils ne lui reconnaissent aucune compétence. Cependant, au terme de cette première période, le diplôme s'impose pour certifier l'apprentissage par l'examen.

Un tournant, la création du bac professionnel

Dans les années 1960-1980, l'enseignement professionnel et technique participe de la démocratisation de la scolarisation. Celle-ci, ainsi que l'évolution de l'emploi face à l'emprise du chômage, conduit à la nécessité de disposer d'un diplôme pour l'insertion professionnelle. De fait, les organisations professionnelles instaurent de nouveaux modes d'accès aux titres et aux diplômes, enregistrés au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ils font l'objet d'un texte officiel, publié au *Journal officiel* de la République française.

En 1985, la création du baccalauréat professionnel répond à un besoin croissant, exprimé par les entreprises, d'emplois qualifiés à un niveau supérieur, en même temps qu'il constitue une filière de poursuite d'études positive pour les jeunes titulaires d'un BEP ou d'un CAP.

Eu égard à l'évolution des diplômes assurés par l'Éducation nationale et les professionnels dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives (CPC), les formations correspondent aux exigences de la profession et de la certification. Elles sont un gage de qualité et de mobilité dans un monde en mouvement. Les diplômes représentent un passeport de poursuite d'études ou d'entrée dans la vie active, selon le projet du titulaire.

Le rôle des inspecteurs

On peut toutefois s'interroger sur le rôle des inspecteurs de l'Éducation nationale dans leur participation parfois inégale à ces commissions, selon les filières. Ne devrait-on pas rendre cette participation systématique en tant que garants de la pédagogie et médiateurs entre celle-ci et l'intérêt économique des propositions qui y sont faites ?

L'État garantit la valeur et l'essence du diplôme, notamment par l'implication des inspecteurs qui veillent à l'équité des candidats, malgré la réticence de certaines branches professionnelles qui ont opté pour d'autres voies de formation pour leurs futurs salariés, à savoir les Certifications de qualification professionnelle (CQP) ou les Formations complémentaires d'initiative locale (FCIL). Concernant son utilité, le diplôme d'État sert bien de sauf-conduit, d'autorisation à exercer un métier, en garantissant la qualification nécessaire pour celui-ci.

Le diplôme garant de l'équité

Cependant, en matière d'employabilité, le diplôme n'a encore trop souvent d'importance que pour celui qui le possède. En effet, bien des professions s'appuient davantage sur la compétence, d'où une nécessaire évolution de ce « *Sésame* ». D'aucuns pourraient même arguer de ce qu'aujourd'hui, les médias et le numérique délivrent un accès facile à la formation pour tous. C'est là où le diplôme prend toute son importance car, non seulement il est le garant de connaissances a minima, mais il permet également d'être éduqué et pas seulement formé.

Rappelons que, dans un contexte de régionalisation à tout va, le monopole de l'État permet l'équité sur l'ensemble du territoire national en s'appuyant sur des exigences communes, en termes de compétences et de connaissances. Enfin, ce monopole, c'est aussi le gage que l'État prend en charge la gratuité de la formation des jeunes et l'égalité de son accès à chacun d'entre eux.

Moral des inspecteurs et moral des chefs d'établissement, même combat !

En juin 2016, l'enquête sur le moral des inspecteurs *(cf. L'Inspection n° 140)*, avait produit l'effet d'un choc au sein du système éducatif. Le 25 avril dernier, une table ronde intercatégorielle, à laquelle participait *Guy Péquignot*, SGA du **SI.EN-UNSA**, le SNPDEN-UNSA, le SGEN-CFDT mais aussi Bernard Lejeune, ancien directeur de cabinet de la ministre et l'ancien recteur *Christophe Prochasson*, conseiller du président de la République, s'est déroulée au siège de la CASDEN à Paris.

Georges Fotinos et *José-Mario Horenstein* ont présenté les résultats de l'enquête qu'ils viennent de conduire sur le moral des chefs d'établissement. En avant-première, nous vous présentons quelques éléments de cette enquête qui révèle que les difficultés que rencontrent les chefs d'établissement ne sont pas si éloignées des nôtres.

L'environnement de la fonction

Un premier élément concerne les relations avec la hiérarchie : si les chefs d'établissement estiment à près de 60% qu'elles sont satisfaisantes, les inspecteurs ne sont que 53% à se dire satisfaits. Les uns et les autres considèrent par ailleurs que les relations avec leur hiérarchie se sont plutôt dégradées dans le temps.

Point positif, les relations avec les collègues, les collaborateurs et les associations constituent un élément de satisfaction partagé aussi bien pour les inspecteurs que pour les chefs d'établissement. C'est loin d'être le cas, en revanche, pour la qualité des relations avec les parents qui se sont dégradées dans le temps.

La question de la marge d'autonomie et d'initiative constitue un moteur puissant pour le moral professionnel.

Dans ce domaine, on constate une différence nette entre les deux corps : si près de 54% des inspecteurs se disent satisfaits sur ce point, il y a moins de 42% de chefs d'établissement qui estiment disposer d'une marge d'autonomie et d'initiative suffisante dans l'exercice de leur métier.

De même, autre sentiment globalement négatif, 80% des inspecteurs et près de 85% des chefs d'établissement estiment massivement que les décisions qui les concernent sont « *prises d'en haut* ».

La qualité de vie au travail

Concernant la charge de travail, 63% des inspecteurs déclarent travailler plus de 50h par semaine et ce sont plus de 80% des chefs d'établissement qui déclarent être dans cette situation. Pour ces derniers, la situation s'est nettement aggravée depuis 2013, où seulement 57,6% d'entre eux affirmaient alors travailler plus de 50h.

Participe aussi de la qualité de vie au travail, le fait, pour les personnels d'encadrement, d'être reconnus ou non dans l'exercice de leur métier, Ce critère est un élément essentiel pour mesurer la qualité du moral et l'attractivité du métier. Sur ce sentiment de reconnaissance, 60% des chefs d'établissement se disent satisfaits contre moins de 50% des inspecteurs.

La question de l'épuisement professionnel

Les données fournies par l'enquête sur l'épuisement professionnel des personnels de direction montrent que la situation que nous constations pour les inspecteurs est au moins aussi inquiétante, sinon plus pour les chefs d'établissement. Dans un cas comme dans l'autre, le risque de burnout est de 23,33% pour les inspecteurs et de 24,53% chez les personnels de direction. Quant au burnout clinique, cas extrême d'épuisement professionnel, il concerne plus de 9% des inspecteurs et plus de 14% des chefs d'établissement. Si la surcharge de travail est évidemment un élément aggravant, la question d'une plus grande autonomie dans le travail, d'un soutien ou d'une reconnaissance sociale et personnelle, d'un appui de la hiérarchie peuvent constituer des éléments susceptibles d'améliorer la situation.

En conclusion, quelles perspectives pour l'avenir ?

Sur la question des perspectives d'avenir, les uns et les autres ne sont pas optimistes. 68% des chefs d'établissement et près de 70 à 90% des IEN considèrent que leurs perspectives d'évolution ne sont pas satisfaisantes.

Le constat partagé par tous, c'est qu'il y a beaucoup trop de rigidités dans notre système éducatif aussi bien en termes de mobilité interne que de mobilité externe et que les choses ne semblent guère évoluer.

Notre revendication, rappelée au cours de la table ronde, de la mise en œuvre d'un grand corps pédagogique de l'encadrement, est pour l'instant restée lettre morte. Et malgré les avancées obtenues par le SI.EN au cours de ces cinq dernières années, force est de constater que nous sommes encore bien loin d'un corps unique pour tous les personnels d'encadrement.

Mouvement des IEN : quelques règles simples

Fréquemment, des collègues nous interrogent pour comprendre comment les postes sont attribués dans le cadre du mouvement. Bon nombre d'entre eux imaginent que les procédures sont floues, voire qu'elles relèvent d'arrangements discutables, alors que des règles simples permettent de comprendre les processus mis en œuvre.

Afin de permettre à chacun de mieux les comprendre, le SI.EN UNSA apporte des précisions pour répondre à des questions souvent posées.

La notion d'aptitude professionnelle

La participation est « *de droit* » pour tous les inspecteurs qui occupent leur poste depuis au moins trois ans.

Ce principe de la stabilité sur poste est toutefois fréquemment remis en cause, aussi bien dans l'intérêt des personnes que dans celui du système. Dans le cadre des nouvelles mesures relatives au mouvement, un accord semble se faire autour d'un principe permettant de concilier intérêt du service et des personnels : seules des situations très exceptionnelles pourraient déboucher sur des possibilités de mouvement pour des inspecteurs ayant moins de deux ans dans leur affectation et, a contrario, tout collègue ayant atteint deux ans d'ancienneté sur son poste pourrait être muté, y compris en cas d'opposition de sa hiérarchie locale.

Quels postes peuvent être demandés dans le cadre du mouvement ?

Il faut tout d'abord distinguer les **postes** « ***ordinaires*** » de ceux qui sont considérés comme des **postes** « ***à profil*** ». Les seconds relèvent d'une procédure spécifique passant par la Bourse Interministérielle des Emplois Publics (BIEP) ; ces **postes à profil sont les suivants** :

- **Tous les emplois fonctionnels** *(cf. décret du 22 octobre 2016)*.
- **1er degré** : IEN ASH, conseiller ASH, IEN préélémentaire, quelques postes dans le domaine de l'éducation prioritaire, quelques postes incluant dans leur définition des missions de conseil auprès du DASEN ou du recteur.
- **2d degré** : postes DRONISEP, IEN économie gestion administratif et financier, IEN formation continue.

Il est à noter que **ces postes à profil font l'objet d'un appel à candidatures** auquel peut participer tout IEN ou toute personne remplissant les conditions prévues pour les emplois fonctionnels. La procédure est parallèle à celle du mouvement, mais elle en est aussi clairement distincte. Il est possible, mais non obligatoire, de demander des postes de cette nature dans le cadre du mouvement. C'est une simple information qui n'exclut en rien la procédure à suivre dans le cadre de la BIEP. Chaque année, des collègues sont surpris de ne pas obtenir un poste de cette nature qu'ils ont demandé et qui s'est libéré dans le cadre du mouvement. Cette situation s'explique par le fait que ces postes qui se libèrent doivent impérativement faire l'objet d'un appel à candidatures national, dans le cadre de la BIEP.

Pour les **postes** « **ordinaires** », un principe simple doit toujours être respecté : **tout poste est réputé susceptible de devenir vacant**. La liste présentée par le ministère n'est fournie qu'à titre indicatif : des postes peuvent y figurer alors qu'ils ne seront pas proposés au bout du compte, tandis que des postes n'y figurent pas alors qu'ils seront vacants au moment du mouvement. Dès lors, un conseil simple peut être proposé à tous ceux qui envisagent une mutation : demander tout poste que l'on souhaite obtenir et ne demander que des postes que l'on souhaite obtenir ! Bon nombre des informations qui circulent en amont des opérations du mouvement se révèlent être des rumeurs, diffusées avec plus ou moins de bienveillance… Les prendre au sérieux peut entraîner de sévères déconvenues.

Quelles sont les différentes priorités ?

Un certain nombre d'inspecteurs participant au mouvement possèdent **une forme de** « ***priorité*** ». Ces priorités sont parfois, mais pas toujours, caractérisées par des textes réglementaires applicables pour l'ensemble de la Fonction Publique, mais susceptibles d'être aménagés pour les différents emplois.

La priorité la plus élevée est celle qui est accordée aux **collègues victimes d'une mesure de carte scolaire**. Cette priorité est toutefois très ciblée : elle concerne le poste qui, après redécoupage, possède le plus de caractéristiques communes avec le poste précédemment occupé. En cas d'égalité entre deux collègues impliqués, la priorité pourrait être reportée sur le second poste en termes de caractéristiques partagées. En revanche, la suppression d'un poste ne permet pas au collègue qui subit ce préjudice de bénéficier d'une priorité qui lui permettrait d'obtenir un poste différent de celui qu'il occupait (autre

poste dans le département, ou dans l'académie ou ailleurs sur le territoire national) ; il n'y a pas de logique de compensation.

Un second niveau de priorité peut intervenir pour des questions liées à la situation d'un inspecteur : **fin de détachement, rapprochement de conjoint, problème de santé, situation familiale particulière**. Si les deux premières relèvent de textes réglementaires, les deux suivantes sont moins encadrées.

- **Un inspecteur en fin de détachement** peut retrouver son poste d'origine, si celui-ci est vacant, ou un poste dans le département (IEN 1er degré), ou dans l'académie, ou dans l'académie la plus proche.
- **Le rapprochement de conjoint** relève de la loi, mais celle-ci laisse un espace d'interprétation assez large. Théoriquement, c'est le département qui constitue l'unité géographique fondatrice de l'éloignement du conjoint. Cette vision technocratique ne permet pas toujours de prendre en compte des situations humaines délicates et de vrais éloignements découlant de la géographie du département. Aujourd'hui, les services de la DGRH lui substituent volontiers l'éloignement exprimé en temps de transport. Ce traitement reste toutefois délicat et nécessite un suivi attentif de la part des syndicats. Il faut aussi noter que le rapprochement de conjoint concerne les couples mariés ou pacsés. Le concubinage ou l'union libre ne permettent pas de prétendre à cette mesure. Il existe toutefois des situations particulières qui peuvent être prises en compte, mais nécessitent pour cela d'apporter des éléments au service de l'encadrement de la DGRH.
- **Les priorités découlant de situations de santé ou de problèmes particuliers** ne s'inscrivent pas dans une caractérisation « *objective* » ; ils nécessitent donc de fournir à l'administration des documents étayant l'argumentation présentée par les intéressés. Elle seule est en mesure de valider leur pertinence pour obtenir la reconnaissance d'une forme de priorité. Le syndicat ne porte aucun jugement de « *valeur* » sur les arguments présentés ; son seul souci est de s'assurer qu'ils sont effectivement pris en compte par les services administratifs.

Ces différentes formes de priorité ne constituent jamais un « *passe-droit* » ; elles permettent généralement d'obtenir un assouplissement par rapport au fait de participer au mouvement, mais ne permettent pas de garantir une certitude d'obtenir un poste. De la même manière, il est très complexe d'identifier quelle priorité mérite d'être prise en compte quand plusieurs candidats mettent en avant des éléments de cet ordre… Comment comparer un rapprochement de conjoint et un problème de santé ? **Le traitement se fait au cas par cas,** avec le souci permanent, tant du côté de la DGRH que du syndicat, d'obtenir le meilleur traitement possible pour permettre à un inspecteur de concilier harmonieusement vie professionnelle et vie familiale.

Comment sont classés les candidats ?

Une fois traitées ces priorités, reste à savoir comment sont départagés deux inspecteurs demandant un même poste pour « *convenances personnelles* ». **Le principe mis en œuvre est celui de critères classants.** Cette approche est différente de la notion de barème, puisqu'elle ne combine pas plusieurs facteurs, mais les prend en compte successivement.

- **Le premier d'entre eux** est l'**ancienneté sur le poste occupé**. Un IEN occupant son poste depuis 5 ans sera retenu pour un poste avant un collègue qui l'occupe depuis 4 ans…
- En cas d'égalité d'ancienneté sur le poste, on prend en compte **le second critère** classant qui est l'**ancienneté dans le corps des IEN**.
- **Nouvelle égalité** ? On mobilise alors le **troisième critère** classant qui est l'**ancienneté dans la Fonction Publique**.
- **Si** là encore **l'égalité perdurait** (ce qui est extrêmement rare !), on ferait appel à **l'âge des candidats** en donnant la priorité au plus âgé.

À de nombreuses reprises, le **SI.EN UNSA** a exprimé les plus grandes réserves sur cette solution qui peut conduire à privilégier des stratégies très discutables… Nous préférerions très clairement que soit mis en place un barème qui permettrait de combiner les critères et apporterait ainsi plus de justice et d'équité, ce qui correspond aux aspirations de la majorité des inspecteurs. Malheureusement, jusqu'alors, l'administration ne nous a pas suivis sur ce point.

Pourquoi se syndiquer ?

Légitimement, de nombreux collègues s'interrogent pour savoir quelle plus-value apporte le fait d'être syndiqué dans le suivi du mouvement. Il faut tout d'abord souligner que les commissaires paritaires, élus par l'ensemble des inspecteurs et non par les seuls syndiqués, ont pour priorité de s'assurer que chacun bénéficie d'un traitement équitable lors du mouvement. Ceci suppose tout particulièrement le respect des règles qui viennent d'être précédemment présentées.

Au-delà de la garantie qu'apporte cet engagement, le syndicat joue un rôle essentiel de conseil qui est, bien évidemment, réservé aux syndiqués.

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

Jean-Marc Schaeffer secrétaire général de l'UNSA retraités, invité par le Bureau national du SI.EN

Cette rencontre qui s'est déroulée le 24 mars avait essentiellement pour objectif de faire le point sur les actions conduites par l'UNSA Retraités et de marquer l'engagement du **Bureau national du SI.EN** sur l'ensemble des questions relatives aux retraites.

Jean-Marc Schaeffer **a rappelé que la formation de l'UNSA en 1993 répondait au besoin de se situer dans une logique interprofessionnelle au même titre que les 5 grandes confédérations car les enjeux majeurs au plan national relèvent tous d'une approche transversale.**

La progression obtenue par l'**UNSA** aux élections TPE de janvier (+5,17%) est une étape encourageante pour notre confédération. De même que la dernière mesure d'audience de la représentativité syndicale qui a vu la CFDT supplanter la CGT, ce résultat marque l'essoufflement d'un syndicalisme qui, sous prétexte de radicalité, se ferme à la capacité de négociation et ne représente plus une force de proposition suffisante pour permettre des progrès dans la protection sociale des salariés. Dans ce contexte, il faut noter que la loi d'adaptation de la société au vieillissement a renforcé le rôle des structures locales de concertation, notamment à travers la mise en place des CDCA. Il est essentiel que chaque union départementale **UNSA** désigne ses représentants dans cette instance au sein d'une délégation où les retraités ont naturellement leur place. C'est dans cette perspective que le **SI.EN** a appelé tous ses adhérents retraités à s'investir dans les sections départementales **UNSA Retraités.**

Actifs et retraités, même combat

Pour *Jean-Marc Schaeffer*, le privilège du retraité, c'est d'avoir un regard plus global tout en restant un observateur profondément engagé dans la vie sociale et militant des idéaux humanistes portés par l'**UNSA.**

Patrick Roumagnac a souligné que les actifs et les retraités sont impliqués dans la même problématique de société et que leur avenir est étroitement lié. Un système par répartition traduit évidemment la solidarité des actifs à l'égard des retraités, mais il est aussi fondé sur la reconnaissance de cette même solidarité manifestée par les retraités lorsqu'ils étaient actifs. Les réformes récentes ont permis de parvenir à un équilibre où le niveau de vie des retraités est actuellement équivalent à celui des actifs. Cependant, les projections à moyen terme prévoient une dégradation progressive qui devra être compensée par le retour à une forme d'indexation des retraites sur les salaires.

Avec la recherche d'une plus grande équité du système, c'est l'un des principaux axes de revendication de l'UNSA Retraités.

La complémentarité entre les retraités et les actifs du Bureau national

Les IEN en activité sont confrontés, tels des marins, à un monde où tout se bouscule, où le temps est cycloné ; où tout est changement et déséquilibre.

Dans ce monde instable, ils sont devenus des matelots confrontés à la déconstruction des repères pourtant indispensables à la navigation par gros temps.

Les inspecteurs retraités sont redevenus terriens. Ils gardent précieusement intacts les amers et les cartes. L'expérience, les savoirs antérieurs, leurs certitudes ou leurs doutes sont les bases indispensables vers qui tourner les boussoles pour trouver les prochaines passes.

La rencontre des marins et des terriens sur le sable de Lalande n'a pas pour but de regarder le monde avec nostalgie, mais elle nourrit la pensée collective pour tracer de nouveaux chemins sur la carte en dénouant ensemble des problématiques actuelles.

Pour suivre l'actualité des retraites :

Le site de l'UNSA : *www.unsa.org*

Le site du SI.EN : *www.sien-unsa-education.org*

Réflexion par ***Andromède***

L'École a-t-elle (encore) failli à sa mission ?

Alors que la moitié des électeurs de moins de 60 ans a voté au premier tour de la présidentielle pour des candidats qui ne proposent objectivement aucune solution crédible à leurs problèmes, on nous renvoie à nouveau cette responsabilité : comme c'est sa mission de former des citoyens, si les citoyens se comportent mal, c'est évidemment de la faute de l'École !

L'idéal serait bien sûr une sorte de contrat stipulant que tout individu sortant de la « *chaîne* » éducative devrait être exempt de tout vice de fabrication.

Dès lors, finies les sorties de route électorale, la surconsommation de haine, l'usure prématurée de la foi républicaine ou la panne de tolérance… Et on pourrait même - en option - se prémunir contre la promiscuité des sièges de la mixité sociale ou le risque d'explosion dû à la présence de corps étrangers… On aurait enfin l'esprit libre pour pouvoir penser à autre chose… ou ne plus penser à rien !

Dans ce monde paradisiaque, même celui qui dénonçait la fabrique de crétins, et qui a appelé à voter frontiste, ne trouverait plus rien à redire car la parole elle-même aurait disparu.

Bon, mais faut pas rêver, les techniques de clonage restant déontologiquement proscrites et les méthodes d'endoctrinement étant encore mal maîtrisées, il va falloir s'habituer aux imperfections du système. D'autant plus que les hymnes à la liberté et à l'autonomie qu'on voit fleurir un peu partout, pour sympathiques qu'ils soient, risquent fort de ne pas aller dans le sens d'une plus grande homogénéité des « *produits* ».

Tout en reconnaissant à l'École sa juste part de responsabilité éducative, il faudra donc aussi chercher à activer d'autres leviers pour ranimer les consciences citoyennes : par exemple en réduisant des inégalités sociales de plus en plus mal acceptées, en redonnant confiance dans une classe politique très largement discréditée ou en luttant contre la prolifération des discours mêlant de façon démagogique utopies, fausses vérités et vrais problèmes.

Dire que la démocratie est un combat permanent dans lequel rien n'est jamais acquis, ce n'est pas faire preuve de pessimisme ou de désillusion. C'est seulement constater que c'est un bien commun qu'aucune compagnie publique ou privée ne saura jamais assurer. Il appartient à chaque citoyen de le défendre au nom des valeurs d'humanisme dont il est porteur.

À la CASDEN, le collectif est notre moteur !

À la CASDEN, la mise en commun de l'épargne de tous permet à chacun de réaliser son projet aux meilleures conditions. Un modèle bancaire unique qui rassemble déjà plus d'1,5 million de Sociétaires…
Fonctionnaires, cette offre vous est réservée !

L'offre CASDEN est disponible
dans les Délégations Départementales CASDEN
et les agences Banques Populaires.

Rendez-vous également sur casden.fr
Suivez-nous sur

casden
BANQUE POPULAIRE

CASDEN, la banque coopérative de toute la Fonction publique

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