



ACTUALITÉ

Formation des enseignants : y a-t-il un pilote ?

MONDES UNIVERSITAIRES

Réforme du lycée : quels changements sur les contenus enseignés ?

INTERNATIONAL

Sommet de la Terre, sommet des Peuples

ENTRETIEN

Jocelyne Dakhliya

MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR - N° 608 OCTOBRE 2012

e s n e s u p

DOSSIER

L'échec en licence : une fatalité ?

UNIVERSITÉ

Recherche

PROXIMITÉ
CONFIANCE
ENGAGEMENT
ENTRAÏDE



La CASDEN affirme ses valeurs d'entraide et de solidarité
et donne à tous les personnels de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture
la possibilité de réaliser leurs projets dans les meilleures conditions.
Partager avec vous une relation de confiance, à la CASDEN c'est une priorité.

Un réseau de Chargées de Relation Enseignement
Supérieur et Recherche est à votre disposition.
Coordonnées disponibles sur www.casden.fr



CASDEN, la banque coopérative de l'éducation, de la recherche et de la culture

CASDEN Banque Populaire - Société Anonyme Coopérative de Banque Populaire à capital variable, Siège social : 91 Cours des Roches - 77166 Meaux
Siret n° 704 275 718 00042 - RCS Meaux - immatriculation ORIAS n° 07 007 138 - ● Avis de Remplacement - Illustration : M. Müller

Assises, budget, formation des enseignants... des rendez-vous manqués ?

→ par Stéphane Tassel,
secrétaire général du SNESUP-FSU

Le temps universitaire, ces dernières semaines, est très dense. En plus d'emplois du temps surchargés, les conditions de pénurie dans lesquelles nous enseignons, faisons avancer nos travaux de recherche, débattons, travaillons dans des locaux souvent indignes... rendent ce début d'année particulièrement difficile.

Le climat d'austérité budgétaire nous renvoie à la récente adoption du TSCG, alors que le climat économique et social se tend dans le pays en Europe... Le projet de budget de la MIRE, certes stable en valeur, mais qui, incluant le compte d'affectation spéciale pension, risque de produire de nouvelles coupes claires dans les établissements. La création annoncée de 1 000 emplois pour améliorer la réussite des étudiants est à comparer avec les 1 500 emplois estimés gelés dans les établissements. Cela nous conduit à agir : d'ores et déjà, nous avons interpellé les parlementaires. Le CNESER budgétaire doit avoir lieu en décembre et non en janvier, et nous communiquer le détail lisible et sincère des dotations des établissements et des financements extra-budgétaires. Nous voulons également être consultés sur un modèle de répartition de ces dotations sur des bases vérifiables.

Le mois dernier, le président de la République s'est exprimé lors de la remise du rapport sur la refondation



Stéphane Tassel
secrétaire général

de l'école, immédiatement relayé par le ministre de l'Éducation nationale au Conseil supérieur de l'éducation. Parmi les effets immédiats de la prochaine loi d'orientation et de programmation pour l'École, la formation des enseignants est en première ligne. La création, dès septembre 2013, des ESPE, «ni Iufm, ni école normale», pour reprendre les termes de F. Hollande, et les deux vagues de concours de recrutement d'enseignants en novembre 2012 et juin 2013, posent de lourdes questions dans les établissements, pour les équipes, pour les étudiants. Elles risquent d'obérer une réforme attendue, qui arrive sur un terrain dévasté par le gouvernement précédent. Traitée en marge du MESR, la formation des enseignants est aussi absente des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche, comme de nombreuses questions au cœur des préoccupations (carrières, arrêt des idex...). Les Assises régionales, à l'organisation territorialement hétérogène, se montrent peu enclines à la participation des personnels.

Les premières conclusions partielles se révèlent décevantes devant l'ampleur des décisions attendues. Dans le prolongement du travail engagé et formulé dans le livret « Au-delà des thèmes imposés, le SNESUP propose », surtout nos pesons et pèserons pour le service public, pour les personnels, pour la jeunesse, pour la société...

ACTUALITÉ 5

- Le projet de budget : le **retour au totem des 3 %** pourrait nuire à la reprise
- Enseignement supérieur : **une austérité injustifiée**
- **Formation des enseignants** : y a-t-il un pilote ?

VOIX DES ÉTABLISSEMENTS 7

MÉTIER 16

- **Abrogation attendue** du décret « réorientation professionnelle »
- **CHS-CT** : un départ à ne pas manquer

MONDES UNIVERSITAIRES 17

- S'impliquer dans le **congrès de la FSU**

DOSSIER 9

L'échec en licence : une fatalité ?

La réussite en licence est une obsession pour les responsables politiques. Ce « problème » auquel s'attaquent, ou feignent de s'attaquer, les différents gouvernements suppose d'accepter un certain nombre d'évidences, au premier rang desquelles le taux d'échec.

Pourtant, avec 15% d'étudiant(e)s n'obtenant pas leur licence, la France se classe parmi les bons élèves de l'OCDE (moyenne 30%). On lira, à ce sujet, l'analyse générale de Nathalie Beaupère et les enseignements d'une enquête récente à laquelle a participé Jacques Broda. De même, en matière d'insertion professionnelle, le diplôme demeure la meilleure assurance contre le chômage, même si des évolutions restent nécessaires, comme l'indique Laurence Pérennès.



© DR

- Réforme du lycée : **quels changements** sur les contenus enseignés ?
- L'exception Sciences-Po : **Un exemple** à ne pas suivre ?

INTERNATIONAL 20

- Sommet de la **Terre**, sommet des **Peuples**
- Entretien avec **Amadou Tiéoulé DIARRA**

ENTRETIEN 21

- avec **Jocelyne Dakhli**

CULTURE 22

- **Une utile réflexion** sur les sciences sociales : *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*

ÉPHÉMÉRIDE

24 OCTOBRE - 22 NOVEMBRE

Conseil supérieur de l'éducation

25 OCTOBRE (16 HEURES)

Clôture des inscriptions Galaxie

pour demandes de qualification
maîtres de conférences ou professeurs

25 OCTOBRE

Rencontre intersyndicale

ESR/MESR sur précarité

30 OCTOBRE

2^e audition FSU-SNESUP-SNCS-

SNES-SNASUB par le comité

de pilotage des Assises

30 OCTOBRE

Réunion pour avis de la commission

affaires culturelles à l'Assemblée

nationale sur PLF 2013 sur Recherche

et Enseignement supérieur et vie

étudiante

9 NOVEMBRE

Séance publique Assemblée

nationale : vote sur les crédits de la

mission recherche et enseignement

supérieur

15 NOVEMBRE

Commission administrative

19 NOVEMBRE

CNESER

21 NOVEMBRE

Conseil Supérieur plénier de la

Fonction Publique d'État

24-25 NOVEMBRE

18^e université d'autome

de la Ligue des Droits de l'Homme

26-27 NOVEMBRE

Assises nationales Enseignement

Supérieur-Recherche

La rédaction remercie Jean Fabbri
du travail accompli, durant ces deux
dernières années, en son sein.

SECOND DEGRÉ

Affectations sur Galaxie

Le 1^{er} octobre, date officielle de fermeture de l'application informatique, environ 2/3 des postes habituellement publiés chaque année étaient visibles. La campagne de publication a donc, comme l'an passé, pris du retard, révélateur d'un calendrier trop serré ne permettant pas aux CT et CA d'établissements de se réunir dans les temps. Une prolongation sera nécessaire mais une solution pérenne devra être trouvée.

À noter aussi une dérive inquiétante : alors que la note de service 2012-103 du 3/07/2012 indique comme à l'accoutumée que les postes sont indifférenciés, de trop nombreux établissements indiquent un corps d'appartenance (PLP, PRCE, PRAG), limitant ainsi anormalement les candidatures pourtant recevables de nombreux candidats. Rappelons que beaucoup de certifiés, souvent très diplômés, n'ont pas pu être agrégés, faute de places au concours d'agrégation ! Il est donc anormal que les établissements se privent de candidatures potentiellement valables et nous demandons que le ministère respecte sa propre circulaire...

Enfin, quelques postes apparaissent sans discipline, ce qui ne manque pas d'interroger. ●

Gérard Tollet

CP-CNU

Une motion sur l'évaluation

Le 5 octobre, la CP-CNU votait la motion suivante :

« Prenant appui sur la consultation des sections, la CP-CNU affirme son opposition à la mise en place d'une quelconque procédure individuelle, systématique et récurrente, tant locale que nationale, d'évaluation des enseignants-chercheurs. En effet, chaque universitaire est déjà évalué à travers les qualifications, les promotions, les publications.

Elle demande en conséquence la suppression de l'article 7.1 du décret Pécresse n° 2009-460 instaurant l'évaluation quadriennale des enseignants-chercheurs. La CP-CNU est engagée dans la réflexion sur un dispositif d'accompagnement de carrière qui permettrait aux enseignants-chercheurs, sur la base du volontariat, d'être informés et conseillés sur leurs conditions de carrière et d'être soutenus dans l'exercice de leur métier. » ●

UN DISCOURS DE LA MINISTRE

Geneviève Fioraso
et la démocratie universitaire

Le 2 octobre dernier, lors d'un discours devant la Conférence des directeurs d'écoles françaises d'ingénieurs, la ministre a affirmé que « dans la prochaine réforme de la loi LRU, il faudra mettre un terme au non-droit de vote des personnalités extérieures dans les CA des universités » pour l'élection du président. Chacun appréciera la modalité injonctive du propos, alors que les Assises de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sont supposées débattre en ce moment même des propositions de modification de la loi LRU. Trois brefs commentaires doivent être faits.

Depuis la mise en place la loi LRU et l'imposition aux universités de la politique dite d'« excellence », les universitaires sont largement dépossédés de leur capacité de décision. Beaucoup, dont la ministre, conviennent du caractère délétère de ces dérives anti-démocratiques.

Mais si maintenant elle entend modifier la loi électorale des universités en déposant un peu plus les universitaires du droit d'élire leur président, il est assuré qu'elle rencontrera une ferme opposition dans la communauté universitaire.

Ce faisant, la ministre montre que, sur cette question, les Assises ne constituent qu'un simple paravent pour valider des mesures déjà prises. ●

Pascal Maillard

le snesup

MENSUEL
DU SYNDICAT
NATIONAL DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,
75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr

Directeur de la publication : Guy Odent

Coordination des publications : Thierry Astruc

Rédaction exécutive :

Thierry Astruc, Annlièse Nef,
Christophe Pébarthe, Alain Policar

Secrétariat de rédaction :

Latifa Rochdi

Tél. : 01 44 79 96 23

CPPAP : 0 III S07698 D 73

ISSN : 0245 9663

Conception et réalisation : C.A.G., Paris

Impression :

SIPÉ, 10 ter, rue J.-J. Rousseau, 91350 Grigny

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,
Clotilde Poitevin. Tél. : 05 55 24 14 03
contact@comdhabitude.fr

Prix au numéro : 0,90 € • Abonnement : 12 €/an

Illustration de couverture : © DR

LE PROJET DE BUDGET : ORIENTATIONS GÉNÉRALES

Le retour au totem des 3 % pourrait nuire à la reprise

→ par Mickaël Clévenot, MCF, université de Bourgogne

Il aurait fallu une politique visant à maintenir les investissements publics afin d'accroître la croissance potentielle.

Compte tenu de la volonté du gouvernement de se conformer aux critères du Pacte de stabilité, 30 milliards d'économies devraient être réalisés afin de repasser en dessous du seuil des 3 % de déficit public d'ici la fin de 2013. Ce montant est composé d'accroissements d'impôts pour environ 20 milliards, répartis entre les ménages aisés et les plus grandes entreprises, les 10 milliards restants étant constitués de réduction de dépenses. La progressivité de l'impôt est renforcée, ce qui va dans le sens d'un renforcement de l'équité fiscale et de l'efficacité économique. Néanmoins la question du respect du Pacte de stabilité dans cette période de remontée du chômage mérite d'être posée.

Actuellement, les taux d'intérêt appliqués à la dette française sont à des niveaux historiquement bas, ce qui a permis une réduction de 700 millions

d'euros sur le coût de l'endettement de l'État. Ces niveaux expriment la confiance des marchés dans la capacité de la France à rembourser sa dette. Il va de soi qu'un retournement de cette confiance pourrait conduire à une situation catastrophique. C'est cette menace qui est régulièrement brandie par le gouvernement pour justifier une réduction rapide du déficit public.

Mais cette stratégie comporte un risque tout aussi important : l'affaiblissement d'une croissance déjà très faible. La contraction trop rapide des dépenses publiques pourrait *in fine* peser sur l'équilibre budgétaire en raison des mécanismes d'amortisseurs automatiques : la montée des dépenses sociales face à une réduction des recettes de l'État. La question du rythme de la stabilisation est donc cruciale. Les marchés pourraient aussi perdre confiance dans

la capacité de remboursement de l'État en raison d'une politique d'austérité trop marquée qui interdirait un retour rapide à une croissance suffisante. Risque d'autant plus marqué que des politiques de rigueur sont conduites simultanément dans la plupart des États européens. Le gouvernement tente de le limiter en faisant porter l'augmentation de la fiscalité sur ceux qui disposent des capacités contributives les plus élevées. Toutefois, en ces périodes d'incertitude, le maintien d'investissements publics susceptibles d'accroître la croissance potentielle et de limiter la dégradation de l'activité aurait dû être le choix privilégié, quitte à retarder le retour sous les 3 % du déficit public. En effet, ce PLF pour 2013 représente malgré tout une contraction de près de 2 points de PIB. Un tel choc, même appliqué à ceux qui ont le plus de ressources, peut nuire à la reprise de l'activité. ●

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Une austérité injustifiée

→ par Stéphane Tassel

Un projet de budget insuffisant au regard des besoins et des attentes.

Le projet de budget 2013, soumis à de fragiles hypothèses de croissance en cette période de crise profonde, a été présenté en Conseil des ministres avant d'être débattu au Parlement. Celui de la Mission Interministérielle Recherche et Enseignement Supérieur (MIREs), d'un montant de 25,64 milliards d'€, en hausse de 2,2 % par rapport au budget 2012, lui-même en recul par rapport à 2011, soit à peine plus que l'inflation, est présenté stable en valeur.

Malgré la suppression nette de 204 emplois supprimés au niveau MIREs et des économies de 0,3 milliard d'euros annoncés au PLF 2013, il semble être largement épargné par les coupes que connaissent la plupart des autres ministères. Cependant, les créations de postes prévues, notamment dans l'enseignement scolaire et supérieur, conduisent à réduire le nombre global de fonctionnaires. Les 1 000 créations pour l'enseignement supérieur sont confirmées (1/3 EC, 1/3 PRAG, 1/3 BIATOSS) ; elles sont à relativiser face

au gel de près de 1 500 postes. En outre, elles sont loin de rattraper les plus de 3 000 emplois supprimés depuis 2008¹. Si cette répartition était confirmée et que ce nombre de 1 000 emplois n'était pas rapidement rehaussé, le lien enseignement-recherche en 1er cycle ne manquerait pas d'être fragilisé. Si la légère diminution des crédits ANR permet une augmentation minimale des crédits de fonctionnement des organismes, il n'est prévu aucune création d'emplois. L'immobilier universitaire bénéficie d'une augmentation, essentiellement consacrée à l'achèvement de travaux en cours et à des PPP. Enfin, l'absence d'amélioration du nombre des bourses ou d'allocation d'études relativise l'effort consenti pour le logement étudiant.

Des ressources sont disponibles. Il est possible de les affecter au budget de la MIREs. En effet, le Crédit Impôt Recherche, dont le montant (3,35 milliards d'euros, près de 14 % du budget de la MIREs) est devenu la première niche

fiscale depuis la suppression de la défiscalisation des heures supplémentaires, doit être réorienté. Le modeste transfert d'une partie du budget de l'ANR, au budget de fonctionnement des organismes, démontre la faisabilité de nos revendications pour y puiser les ressources pour combler les déficits des établissements, pour préserver les formations et la recherche et pourvoir les emplois gelés. Ce projet de budget d'austérité demeure insuffisant au regard de l'ampleur des besoins et des attentes de la communauté universitaire. Sa répartition ne peut une fois de plus être renvoyée à l'autonomie budgétaire des établissements, aux marges de manœuvre déléguées de la loi LRU et aux responsabilités et compétences élargies. Un mécanisme transparent de régulation nationale est à concevoir sans délai. ●

1. Selon le rapport de la Cour des comptes de mai 2012 sur l'exécution du budget 2011 de la MIREs, le nombre d'emplois sous plafond (intégrant la totalité des emplois statutaires) a diminué de 3 013 ETP depuis 2008.

Formation des enseignants : y a-t-il un pilote ?

→ par Thierry Astruc, coresponsable du collectif FDE

Que ce soit du côté de la refondation ou des mesures d'urgence, le manque de coordination entre les deux ministères est criant. Il augure mal d'une démocratisation réelle de l'accès aux métiers du professorat.

François Hollande a présenté le 9 octobre le rapport issu de la concertation (<http://www.refondonslecole.gouv.fr/actualite/conference-de-presse-du-comite-de-pilotage-de-la-concertation/>). Ce rapport, s'il présente de nombreuses avancées pour la Formation des Enseignants, laisse beaucoup de questions ouvertes¹. Celles du statut des futures Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) ou de la place du concours ne sont pas les moindres. Dans le même temps, la consultation est organisée au niveau académique dans des conditions plus que discutables (thèmes réducteurs dans certaines académies, organisations syndicales non invitées dans d'autres, etc.). La consultation nationale aura lieu du 15 au 19 octobre. Le cahier des charges de la formation des enseignants et CPE devrait être publié début novembre. Les organisations syndicales devraient découvrir ce texte en CSE et CNESER, sans négociation. Or ce cahier des charges aura nécessairement une influence sur la future loi, puis sur la partie réglementaire. Le statut des futures ÉSPÉ sera déterminé par la Loi sur l'ESR, c'est-à-dire après l'adoption de la loi sur la refondation.

Pendant ce temps, l'actualité sur les mesures transitoires et les mesures d'urgence est brûlante. Le MEN a décidé de maintenir le concours 2014 intact, en avançant les écrits de l'automne au mois

de juin². Si ceci est positif pour les étudiants en M2, qui pourront tenter deux fois le concours sans redoubler, elle plonge les étudiants de M1 dans la perplexité. Cette mesure permettra d'envoyer en établissement scolaire les admissibles aux concours. Ils seront payés moins de 800 € pour un tiers de service, ce qui est lourd.

Il s'agit purement et simplement d'imposer les masters en alternance, que le recteur Boissinot avait imaginés et tenter de mettre en place sous le précédent gouvernement. Le coût en est de 8000 emplois (le chiffre de 40 000 correspond à un effet d'annonce digne de N. Sarkozy), mais le gain est appréciable pour le MEN. Des étudiants transformés en moyens d'enseignement, voilà qui n'augure guère de la suite. Il reste à voir si cette nouvelle mesure aura plus de succès que les tentatives précédentes. Elle va surtout obliger les universitaires à modifier les maquettes de M2 : les premiers mois étaient consacrés aux écrits du concours.

En revanche, devant l'importance du temps consacré à ces « stages en responsabilité », il faudra regrouper les emplois du temps sur 2 jours fixes, ce qui risque aussi d'être un casse-tête pour les rectorats et les établissements d'accueil. L'intégration des stages dans les maquettes semble être laissée à l'échelon académique. Elle sera difficile car longue à organiser. Réduire les maquettes se fera sûrement au détriment de l'initiation à la recherche. Un courrier de la DGESIP laisse en tout cas carte blanche aux uni-

versités pour modifier ces maquettes « en conservant les équilibres », mais sans contrôle du MESR.

Les étudiants qui seront le plus victimes de cette mesure seront les étudiants non admissibles : soit qu'ils aient échoué au concours, soit qu'ils suivent les cours de master sans passer le concours.

Vincent Peillon avait annoncé que les professeurs lauréats des sessions 2010 et 2011, qui avaient été envoyés dans leurs établissements sans la moindre formation professionnelle, bénéficieraient d'un complément de formation par le biais de la formation continue. Rien ne s'est visiblement passé depuis.

Du côté du niveau B2 de langue (rappelez que le CLES est loin d'être l'unique moyen de certification) et du C2i2e, nous nous dirigeons vers le même schéma que l'an dernier : une mesure prise tardivement³ qui évitera à la majorité d'avoir à les produire mais qui laissera un grand nombre d'étudiants dans une situation excessivement difficile pour avoir ces certifications en plus de tout le reste. La FSU avait alerté les ministères dès le printemps dernier. Une pétition sera lancée au moment où vous lirez ces lignes.

Que ce soit du côté de la refondation ou des mesures pour les sessions 2013 et 2014, il apparaît de plus en plus un manque de coordination entre les deux ministères. Personne ne souhaite revivre les relations pour le moins houleuses qui existaient en 2009 et 2010. Un travail collectif est une condition sine qua non pour que nous nous dotions d'une Formation des Enseignants moderne, permettant une démocratisation réelle de l'accès à ces études. ●

Personne ne souhaite revivre les relations pour le moins houleuses qui existaient en 2009 et 2010.

Qui tient les commandes ?



1. Voir le communiqué FSU : <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6432&ptid=5&cid=240>

2. Voir aussi le communiqué du SNESUP : <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6433&ptid=5&cid=240>

3. Publiée le 11/10/2012



Élections annulées à La Réunion, mais le président et ses VP restent...

Aboutissement du recours introduit par la liste « Refonder l'Université » contre l'élection de M. Rochdi, président sortant soutenu par le groupe « Démocratie, Partage et Service Public », le jugement du TA a totalement annulé les élections des personnels aux conseils centraux de l'université de la Réunion.

Parmi les griefs rapportés, le TA a retenu le plus simple : le défaut d'affichage des listes électorales, qui s'était accompagné d'un nombre très important d'inscriptions de dernière minute.

En toute logique, nous attendions la nomination d'un administrateur provisoire. Or, dix jours après, le président, élu par le CA invalidé depuis, nous informait de la régularité juridique de son élection et de son maintien en poste pour 4 ans... Il y aura bien de nouvelles élections, les conseils n'auraient simplement pas à élire le président ni les VP qui le sont déjà !

Notre recteur (en poste depuis 4 ans) se proposait de créer une commission électorale « neutre » présidée par une personnalité extérieure : ex-président de l'UR ! Et la liste adverse de contester. Le recteur abandonne alors l'option jugeant les bases juridiques de la dite commission trop fragiles. Mais, contrairement au précédent de l'université de Bourgogne, le recteur ne considère pas que « l'annulation des élections affecte la sincérité du scrutin relatif à l'élection du président ».

Et tout ça pour quoi ?

S'il était démissionnaire, M. Rochdi, élu déjà deux fois, ne pourrait, selon la LRU, prétendre à un troisième mandat ! Et, s'il n'était plus majoritaire après les nouvelles élections ? Ce serait, somme toute, la « cohabitation » à l'UR !

Notre position syndicale reste d'actualité : le SNESUP Réunion n'entend pas être associé à une équipe présidentielle dans le système électoral imposé par la LRU et ne soutient aucune des deux listes. ●

Richard Topczynski, secrétaire de section



Université Aix-Marseille, 9 mois après la fusion

Les effets de la fusion ne se ressentent pas encore pleinement et la première rentrée de l'université d'Aix-Marseille s'est plutôt bien passée, grâce notamment au travail dévoué des collègues. Toutefois des enseignements ont dû être décalés d'une quinzaine de jours dans certaines filières en raison du retard pris dans la campagne d'ATER et des contrats doctoraux avec mission d'enseignement. La situation financière découverte au mois de juillet (- 6 M€ prélevés sur le fonds de roulement) se traduit par la réduction des dépenses (campagne d'emploi minimaliste prévue en décembre (!), nomination d'ATER sur des supports d'enseignant-chercheur), une politique de développement des ressources propres (apprentissage, formation continue) et un frein dans les investissements. Certaines composantes se sont déjà vu signifier qu'aucun poste d'enseignant-chercheur ne serait publié mais pourvu par des ATER et/ou des contractuels.

C'est donc dans ce contexte d'austérité que s'annoncent les Assises locales de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Comme partout leur organisation n'est pas satisfaisante avec trois journées prévues au sein de l'université entre personnes « initiées » : membres des conseils, directeurs de composante, écoles, instituts, vice-présidents. Celles-ci devant conduire à une contribution de l'université aux Assises du 13 octobre (Marseille) et 25 octobre (Nice). La FSU-Paca, le SNESUP, le SNCS et le SNASUB d'Aix-Marseille ont demandé à participer ès qualités à ces journées régionales. Ils y porteront leurs revendications, en insistant en particulier sur l'organisation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche qu'implique un service public, sur la formation des enseignants, la place des IUFM et des IUT dans les universités, l'augmentation de la précarité qu'entraîne une recherche sur projet... Autant de sujets sur lesquels - sans être dupes du simulacre de concertation que constituent ces Assises - nous ne pouvons pas rester muets ! ●

Caroline Mauriat, secrétaire de section



À Angers l'austérité c'est maintenant !

L'exécution du budget 2012 conduit à la rentrée universitaire la plus catastrophique depuis l'autonomie de l'université : non-renouvellement de CDD, personnels BIATSS surchargés, heures complémentaires des enseignants non payées ou payées en retard, dotations de fonctionnement des composantes réduites de 15 % par rapport à 2011, investissements reportés, parcours habilités non ouverts, maquettes pédagogiques rognées, heures de cours en autonomie sans enseignant et déficit prévisionnel de plus de 2 M€ !

L'université de France la plus mal dotée par le ministère (4 M€ de sous-dotation et sous-encadrement de 311 postes), alors qu'il lui reconnaît une efficacité remarquable organise une rentrée universitaire sous tension pour l'ensemble des parties prenantes. À l'heure de la construction du budget prévisionnel 2013, les perspectives proposées par l'équipe pré-

sidentielle sont de continuer à fonctionner avec le même budget contraint.

Comme « l'autonomie » a été instaurée pour imposer l'austérité aux universités, l'équipe présidentielle angevine se propose de répercuter au niveau local la même recette. Les COM (Contrat d'Objectifs et de Moyens) visent à rendre « autonome et responsable » les composantes qui vont devoir négocier leur dotation sous réserve de satisfaire des indicateurs de performance cohérents avec le projet d'établissement. Alors qu'elle a démontré ces limites et ces ravages, la gestion culpabilisatrice de l'austérité gagne encore du terrain au détriment d'une gestion solidaire et confiante.

La section SNESUP de l'université d'Angers jugera l'équipe présidentielle locale sur ces actes. Au-delà des « Assises », elle reste mobilisée et vigilante sur les propositions de loi qui pourront être déposées par le gouvernement et les efforts budgétaires nécessaires pour arrêter la casse du service public de l'Enseignement Supérieur et de la recherche. ●

Hervé Christofol, secrétaire de section

Assises Limousin

Le SNESUP et le SNASUB réunis le 18 septembre, ont rappelé les exigences suivantes :

1. Assurer la réussite de tous les étudiants, ce qui passe par le maintien du cadrage national des diplômes, la réaffirmation de la présence des contenus disciplinaires dans les formations, en lien dès la L1 avec la recherche menée à l'université et l'engagement d'une réflexion sur le calendrier universitaire.
2. Maintenir un ancrage territorial, ce qui suppose proposer en Limousin une offre de formation universitaire complète et que l'État assume son rôle de principal financeur de l'enseignement et de la recherche en région, sans se défaire sur les collectivités locales, les PRES ne devant pas être les prétextes d'un déshabillage (en termes d'emplois et de formations) des universités.
3. Dessiner un nouveau paysage de l'enseignement supérieur



et de la recherche, ce qui implique l'abrogation de la loi LRU et la rédaction d'une nouvelle loi ne se contentant pas d'aménager une autonomie qui est un échec, la révision complète du mode d'élection du Conseil d'Administration et du président

de l'université, afin d'assurer une véritable représentativité de tous les personnels et des usagers, le recentrage sur les missions d'enseignement et de recherche pour les enseignants-chercheurs, le recrutement de personnels BIATSS en nombre suffisant, la réaffirmation de la liberté et de l'indépendance de la recherche, la sortie des logiques concurrentielles (suppression de la prime d'excellence scientifique, suppression de l'AERES et de l'ANR, suppression des prétendues « chaires d'excellence »).



Une parodie de débat pour solde d'Assises !

À l'université de Bordeaux 3, l'enthousiasme institutionnel pour les Assises s'affiche à travers deux réunions de deux heures, en présence du rapporteur officiel pour l'Aquitaine. Dès avant la première, le cadre avait été délimité avec précision. Pas question d'intervenir sur la loi LRU, trop technique. Il fallait du concret, s'inscrivant immédiatement dans les trois thèmes ministériels, des propositions originales certes, mais pouvant être entendues par la ministre. Il était difficile de faire une plus nette invitation à l'auto-censure, cette couverture bien connue de l'ordre établi, se montrer raisonnable, ne pas aller trop loin. En bref, il convenait de dire ce qu'il était prévu de dire, de façon concise.

La mise en scène adoptée pour la première réunion, ainsi que son déroulement, ont été à la hauteur de l'ambition initiale. Trois autorités à la tribune d'un amphithéâtre, le rapporteur, l'administrateur provisoire et le collègue chargé du rapport local, un micro, trois discours introductifs et des personnels leur faisant face, sans micro. Chaque prise de parole fut ponctuée de questions et d'interventions de la tribune, dessinant à gros trait la bonne position, le stylo du rapporteur officiel ne s'abaissant à prendre des notes seulement lorsque les propos qu'il entendait lui semblaient raisonnables. Alors que la souffrance au travail fut abordée au sujet de la réussite des étudiant(e)s, comme les conditions de travail, le compte rendu n'en dit mot. Il ne fallait surtout pas que la question des moyens, en particulier humains, viennent déranger une telle mécanique. Du concret qu'ils disaient... ●

Christophe Pébarthe, secrétaire de section

Cure d'austérité à l'université de Strasbourg

La première de la classe en matière d'innovations en tous genres subit de plein fouet les conséquences de sa gestion imprévoyante. Pourtant, en raison de ses nombreuses réussites au concours de la politique d'excellence, l'université de Strasbourg devrait afficher une bonne santé financière. Les crédits annuels supplémentaires issus des intérêts du Grand Emprunt approcheront les 30 M€. Mais l'université paye au prix fort une politique d'investissement particulièrement euphorique et une gestion erratique de ses finances. En trois ans, l'université a prélevé sur ses réserves 51 M€ consacrés aux investissements. En 2012, le fonds de roulement s'établit à 26 M€ alors que le seuil légal est de 32 M€. Résultat : sans être mise officiellement sous tutelle, l'université est étroitement contrôlée par le rectorat et chaque décision budgétaire importante est soumise à son autorisation. Autrement dit, une mise sous tutelle qui n'en porte pas le nom.

Malgré les alertes répétées de l'intersyndicale Agir Ensemble et du SNESUP en particulier, l'équipe présidentielle n'a pris la mesure de la gravité de la situation que cette année. La Lettre d'orientation budgétaire du président annonçait en juin dernier un plan d'économies drastique : gel de tous les investissements, non renouvellement des CDD sur missions temporaires, réduction massive de l'offre de formation, gel de postes (au moins 50 à ce jour). Après une diminution en 2011 de 25 000 heures de cours, ce sont 40 000 heures supplémentaires d'enseignement qui devraient être supprimées cette année (soit 8 % de l'offre de formation). Conséquences en chaîne : suppressions de groupes de TD, disparition d'une semaine d'enseignement en faculté de droit, enseignements obligatoires qui passent carrément à la trappe. Comme si cela ne suffisait pas le référentiel d'activité des EC se voit appliqué un coefficient de réduction de 0,8. Il n'y aura plus qu'une HETD par mémoire de M2 encadré, au lieu d'une fourchette allant de 2 à 5.

Le second levier qui a été activé par la présidence pour faire des économies est la réduction de la masse salariale de l'établissement. Les emplois sur ressources propres de l'établissement font l'objet d'une règle simple : tout CDD qui ne relève pas de missions pérennes est conduit à disparaître. Ce sont des dizaines de contrats qui ne sont pas renouvelés. L'intersyndicale a récemment déploré que de telles mesures fussent prises alors que par ailleurs les vice-présidents refusaient de participer à l'effort collectif : bien que le Comité technique d'Etablissement (CTE) ait voté contre les primes des VP (11 000 euros), le CA a validé ce montant, contre la demande des élus d'Agir Ensemble qui proposaient de les diminuer de 2000 euros. La rigueur n'est pas pour tout le monde ! ●

Pascal Maillard, Secrétaire académique

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
UNIVERSITÉ D'ARTOIS

LICENCE PROFESSIONNELLE

Vu le code de l'éducation ;
 Vu le décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 modifié relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;
 Vu le décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux ;
 Vu l'arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle ;
 Vu l'arrêté du 23 avril 2002 modifié relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence ;
 Vu l'arrêté ministériel du 16 octobre 2007 relatif à l'habilitation de l'Université d'Artois à délivrer des diplômes nationaux ;
 Vu les pièces justificatives produites par M. [REDACTED], né le 26 mars 1988 à VALENCIENNES (059), en vue de son inscription à la Licence Professionnelle ;
 Vu les procès-verbaux du jury attestant que l'intéressé a satisfait au contrôle des connaissances et des aptitudes prévu par les textes réglementaires ;

Le diplôme de LICENCE PROFESSIONNELLE MÉCANIQUE, spécialité MOTEURS THERMIQUES ET VIBRATIONS ACOUSTIQUES, dans le domaine SCIENCES ET TECHNOLOGIE, mention bien

est délivré à [REDACTED]
 au titre de l'année universitaire 2008-2009
 et confère le grade de licence,
 pour en jouir avec les droits et prérogatives qui y sont attachés.

Fait à Lille, le 23 février 2010

Le Titulaire

Le Président

Le Recteur d'Académie,
Chancelier des universités

L'échec en licence : une fatalité ?

→ Dossier coordonné par Christophe Pébarthe et Alain Policar

La réussite en licence est une obsession pour les responsables politiques. Ce « problème » auquel s'attaquent, ou feignent de s'attaquer, les différents gouvernements suppose d'accepter un certain nombre d'évidences, au premier rang desquelles le taux d'échec. Pourtant, avec 15 % d'étudiant(e)s n'obtenant pas leur licence, la France se classe parmi les bons élèves de l'OCDE (moyenne 30 %). On lira, à ce sujet, l'analyse générale de Nathalie Beaupère et les enseignements d'une enquête récente à laquelle a participé Jacques Broda. De même, en matière d'insertion professionnelle, le diplôme demeure la meilleure assurance contre le chômage, même si des évolutions restent nécessaires, comme l'indique Laurence Pérennès.

Ce double constat invite à avoir une idée précise des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, sur lesquelles Gilles Pinte porte un regard éclairé, et à interroger à nouveaux frais les intentions affichées des réformateurs du moment : l'interdisciplinarité, thématique sur laquelle se penche Christophe Pébarthe, la professionnalisation, etc.

Dans cette perspective, il convient d'explorer la piste de la formation en alternance (Christine Duprat et Michelle Lauton) et également de démocratiser l'accès aux métiers d'enseignant (Thierry Astruc).



LES INÉGALITÉS D'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le processus de Bologne a-t-il renforcé les inégalités ?

→ par Gilles Pinte, MCF en sciences de l'éducation, université de Bretagne Sud

La massification, qu'il ne faut pas confondre avec la démocratisation, a renforcé la hiérarchisation des filières. Il faut rendre plus lisible l'offre de formation et renforcer les liens entre lycée et université.

Le tout récent rapport de l'OCDE « Regards sur l'éducation » rappelle l'importance des enjeux de l'enseignement supérieur sur le PIB d'un pays et sur les conditions de vie des diplômés en termes d'emploi, de carrière et d'avantages sociaux. Les diplômés du supérieur en France gagnent en moyenne 47 % de plus que les autres salariés. Leurs trajectoires de carrières, si elles ne sont plus linéaires, sont moins heurtées que les autres. La massification de l'enseignement supérieur a longtemps été confondue avec sa démocratisation. Pourtant l'inflation scolaire, telle que l'a définie Marie Duru-Bellat peut-être source de désillusion, de sentiment de déclassement.

Massification et hiérarchisation des filières

On peut même avancer que la massification a renforcé la hiérarchisation des filières de l'enseignement secondaire et supérieur. Pour s'en convaincre, il suffit de voir la part des enfants d'ouvriers ou d'employés diminuer dans les Grandes Écoles ou les classes prépa. Les filières sélectives de l'université, tels que les IUT, ont été détournées de leurs objectifs qui étaient de former des élèves des bacs technologiques et professionnels. Malgré les injonctions des derniers ministres de l'Enseignement supérieur, ces filières restent investies par des étudiants de filières générales qui les utilisent principalement comme des passerelles vers les écoles d'ingénieurs ou de commerce. La hiérarchisation des filières est d'autant plus forte en France que la place du diplôme va déterminer très jeune la hiérarchie professionnelle.

Si les facteurs d'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur sont bien sûr très nombreux et pour certains bien connus, un nouveau facteur a été introduit par la réforme du LMD qui a accentué la différenciation poussée à l'extrême du système éducatif. Le processus de Bologne qui a amené la réforme



Bologne : des parcours de plus en plus complexes

des cycles universitaires, le fameux LMD, devait rendre la lecture du système éducatif plus simple et plus lisible, notamment à des fins de comparaison européenne. Quelques années après, cela semble bien être le contraire qui s'est produit avec un doublement, selon les experts, du nombre des diplômés...

Le nombre de spécialités de formations, évidemment différentes d'une université à une autre, a explosé. Rajoutons la multiplicité des « parcours » pour les licences et des « mentions » pour les masters, puis des « domaines » pour les universités et la complexité de lecture sera insurmontable pour nombre de jeunes et leurs parents, voire de conseillers d'orientation. Ainsi, cette différenciation

du système éducatif profite essentiellement aux familles les plus informées et donc les mieux dotées, dirait Bourdieu, en capital culturel, social et financier. De plus en plus d'officines privées d'orientation proposent pour 500 euros des prestations d'orientation (qui vont jusqu'à l'aide à l'inscription sur Admission Post Bac) pour des étudiants et des parents désemparés dans le maquis des formations supérieures.

La différenciation du système éducatif profite essentiellement aux familles les plus informées et donc les mieux dotées en capital culturel, social et financier.

Simplifier l'offre de formation et renforcer les liens entre lycée et université

Aussi, pour ne pas en rester qu'aux constats, paraît-il important de jouer sur deux leviers : le premier est celui de la lisibilité des formations à travers une simplification de l'offre de formation qui rendrait les formations de L1 plus compréhensibles pour des lycéens. Mais cela ne suffirait pas si une offre de formation plus lisible n'était pas couplée à une meilleure interpénétration des relations entre le lycée et l'université dès la seconde ou tout au moins la première à travers des échanges entre enseignants du secondaire et du supérieur, mais aussi à la possibilité pour des lycéens de filières technologiques ou professionnelles, de suivre quelques cours à l'université. Il existe déjà des expériences qu'il faudrait généraliser : les classes passerelles qui permettent à des étudiants de suivre quelques cours d'une filière universitaire, voire de valider par anticipation certaines matières, mais aussi des possibilités de suivre des cours à l'université.

Les remèdes existent pour faire en sorte que la première année ne soit pas l'année de tous les dangers pour les étudiants et pour lutter contre le darwinisme social de la première année où les plus faibles et les moins informés sont exclus. C'est sur le dialogue entre le lycée et l'université que les acteurs de l'éducation doivent porter leur effort pour généraliser ces expérimentations. ●

Sortir sans diplôme et après...

→ par Nathalie Beaupère,
Chargée d'études CAR Céreq Bretagne

L'échec à l'université est multifactoriel. Il concerne les bacheliers les moins préparés à la poursuite d'études et les moins informés sur les différentes passerelles entre les formations.

Toutes filières confondues 15 % des sortants de l'enseignement supérieur en 2007 quittent la formation commencée sans diplôme (Céreq, enquête 2010). Ces abandons très commentés dépendent de multiples facteurs liés au parcours scolaire antérieur des bacheliers mais également à leurs projets¹.

Si certains abandons semblent relativement prévisibles, d'autres en revanche sont vécus comme une surprise par les jeunes bacheliers qui peinent à s'affilier et à quitter leur métier d'élève pour endosser celui d'étudiant. Mais, qu'elle soit envisagée ou non, la sortie sans diplôme de l'université nécessite une bifurcation impliquant de réévaluer les projets et d'envisager des alternatives. C'est une nouvelle étape d'orientation qui s'ouvre pour les jeunes concernés et qui va nécessiter des arbitrages en faveur de la reprise de formation ou d'une entrée sur le marché du travail.

Des vœux formulés en terminale... aux bancs de l'université

Les nouveaux entrants à l'université (IUT compris) à la rentrée 2010-2011 sont pour les trois quarts d'entre eux titulaires d'un baccalauréat général, 16,8 % sont titulaires d'un baccalauréat technologique, 5,9 % ont été dispensés sur titre et seulement 4,2 % sont des bacheliers professionnels (RERS 2012). Comme le pointait S. Lemaire en 2007, ces derniers sont souvent en grande difficulté à l'université (Education et formation, n° 75), mais ils ne sont pas les seuls à quitter l'université sans diplôme.

De nombreux travaux des observatoires du supérieur ou des enquêtes nationales montrent que les vœux d'inscriptions à l'université sont plus souvent le fait des bacheliers généraux que ceux des bacheliers technologiques et professionnels (le plus souvent issus des spé-

cialités tertiaires), inscrits à l'université par défaut, ou dans une situation d'attente. S'il n'est donc pas utile de revenir sur ce constat, il faut rappeler que certains jeunes bacheliers technologiques et professionnels s'inscrivent à l'université par « défi du rattrapage » ; écartés des séries générales lors de leur scolarité, ils ont le projet de retrouver la « voie normale » après avoir obtenu le baccalauréat qui représente pour eux un sésame d'entrée à l'université. Ces orientations subies dans le secondaire, parfois détachées des aspirations de ces élèves, interrogent car elles ne proposent pas toujours de concrétiser les projets initiaux de ces élèves. Ce sont les plus stratégiques et les plus informés qui parviennent le mieux à emprunter les chemins de traverse qui leur permettent parfois de retrouver le fil initial de leurs projets. L'échec à l'université concerne donc les bacheliers d'une part les moins préparés à cette poursuite d'études et d'autre part les moins informés sur les différentes passerelles entre les formations. Prévisibles ou imprévisibles, les sorties sans diplôme sont rarement le fait d'une seule cause mais bien plus souvent de plusieurs comme le sont la plupart des bifurcations. Les notes aux examens sont cependant le révélateur d'une situation latente qui décide l'étudiant à quitter l'université. Pour certains, cette décision survient rapidement, dès les premiers mois, pour d'autres elle est différée, quand ils se donnent une seconde chance, se réinscrivent dans la même filière ou dans une autre.

Des parcours itératifs vers l'emploi ou vers la reprise de formation

Qu'ils aient des carrières tracées et décidées depuis des années ou des parcours itératifs, la plupart des jeunes construisent leur parcours de formation et d'insertion professionnelle de

manière progressive ; les bifurcations sont parfois nombreuses et il importe que ces jeunes puissent être guidés. La capacité à mobiliser de nouvelles ressources pour se réorienter distingue aussi ces jeunes sortants. Par exemple, durant les mois qui suivent leur sortie de l'université, les titulaires d'un baccalauréat général sont plus souvent en reprise d'études que les bacheliers technologiques et professionnels. Le moment de « crise » qui précède la décision de quitter l'université et la bifurcation impliquent un arbitrage entre la recherche d'un emploi et la formation. Pour des jeunes ayant intégré l'idée que les diplômes sont un atout sur le marché du travail, il peut être difficile de se résoudre à chercher un emploi qui les mettra en concurrence avec de nombreux autres jeunes plus qualifiés qu'eux. Mais la reprise d'une formation implique d'emblée qu'ils puissent être conseillés, accompagnés dans des démarches qui ne relèvent pas forcément des dispositifs existants, dont les finalités sont avant tout de favoriser l'insertion professionnelle et qui ne répondent pas toujours à leurs aspirations.

Alors que le début de la vie étudiante correspond aussi à l'entrée dans la vie adulte, où l'accès à l'autonomie n'est pas le moindre des changements de conditions de vie des jeunes bacheliers, les bifurcations imprévues ou prévues, semblent d'autant plus compliquées que les cartes sont souvent brouillées pour des jeunes qui doutent désormais de la valeur des diplômes sur le marché du travail et plus encore de leur possibilité de s'insérer durablement. ●

1. Beaupère, Boudesseul (2009), *Sortir sans diplôme de l'université*, Paris, la Documentation française, Etudes et Recherches.

QUELQUES CHIFFRES SUR LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(Source principale : Gérard Aschiéri, *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*, rapport au Conseil Économique, Social et Environnemental, 27 juin 2012).

État des lieux

- 43 % des 30-34 ans sont diplômés de l'Université (bac non compris) comme au Royaume-Uni, 2 à 3 points en dessous des pays d'Europe du Nord (Allemagne 30 %). Les principales évolutions :
 - Un mouvement vers le bac+3 s'observe avec le processus de Bologne. L'intention de s'anrêter à bac+2 pour les étudiants en formation courte passe de 24% à 16% entre 2002 et 2008.
 - La proportion des étudiants à l'Université stricto sensu baisse : 56 % des étudiants à l'Université contre 75 % en 1970. Seuls 46 % des bacheliers généraux y sont contre 56 % en 1996.
 - La tendance est à éviter les universités au profit de filières dites sélectives. La chute du nombre d'entrées en licence n'est pas liée aux CPGE, IUT et STS mais au développement des écoles de commerce, écoles d'ingénieurs à « prépa intégrée », écoles artistiques, paramédicales, etc. 12 % des bacheliers généraux contre 5 % des bac techno et 1 % des bac pro y sont présents.

La démocratisation

- Un facteur déterminant, le parcours de formation antérieur à la licence. 28 %

des inscrits 2006 ont leur licence en trois ans. Au-delà, 90 % des pro, 75 % des technos et 35 % des généraux n'ont pas leur licence. Mais la prise en compte des réorientations modifie le tableau global. Ceci explique que selon la DGESIP du ministère, 15 % des étudiants qui entrent dans le supérieur (toutes filières confondues) en sortent sans diplôme, l'un des taux les plus bas de l'OCDE (30 % en moyenne).

- La sélection sociale demeure. Entre les nés dans les années 1930 et ceux nés dans les années 1970, les diplômés de l'Université sont passés de 38 à 77 % pour les enfants de cadres, de 2 à 25 % pour ceux d'ouvriers. Mais les catégories sociales des parents affectent le type de baccalauréat passé. Or, presque 100% des bacheliers généraux accèdent à l'enseignement supérieur, 80% bac techno, 50% bac pro. Ce constat se décline également lorsqu'on regarde l'accès aux différentes formations universitaires.

En somme, la sélection sociale se maintient mais elle s'est déplacée. Elle se fait désormais à l'intérieur du groupe des bacheliers. Il conviendrait d'ajouter trois autres inégalités qui s'ajoutent aux inégalités sociales : genre, territoriales et handicap.

Christophe Pébarthe, MCF à Bordeaux 3

Spécificités du décrochage universitaire

→ par Jacques Broda, professeur de sociologie, IUT d'Aix-en-Provence

À partir d'une enquête récente, l'auteur distingue différentes formes de décrochage et propose des moyens d'y remédier.

Toutes les études, enquêtes, analyses du décrochage scolaire pointent en ligne de fond les conditions sociales des familles, l'exclusion, les difficultés du suivi des apprentissages, l'exclusion des enfants issus des classes populaires. Y-a-t-il une spécificité du décrochage universitaire, sous prétexte qu'il s'agit le plus souvent d'adultes, orientés, motivés ? Nous avons pris à bras le corps cette question dans le premier séminaire inter-universitaire consacré au décrochage, à l'I.U.T d'Aix-en-Provence, trois séances retranscrites avec retour, sur la période 2010-2011. Près de trente personnes ont suivi le travail : des enseignants, des étudiants, des personnels de la formation continue, des responsables de C.D.I, des instits... Je donne ci-dessous le résumé de nos conclusions¹.

Décrochage voulu/Décrochage subi

Des intervenants insistent sur le droit à l'erreur, le droit à l'errance, la liberté du choix, celle de passer d'une formation à l'autre, la polyvalence. Les mêmes affirment : « Les enseignants enseignent, ce ne sont pas des travailleurs sociaux... ». On reconnaît là l'idéologie néolibérale qui dénie les déterminants sociaux, le poids du réel, les conditions pédagogiques. Refoulés les points de fixation du décrochage subi, celui où l'étudiant motivé, décidé, n'en peut plus, s'épuise, entre petits boulots, Mac Do,

familles en souffrances, lui-même en souffrance. Une enseignante affirme « un étudiant qui souffre ne peut apprendre ». Tout discours sur le décrochage qui occulte le poids du réel, s'y accomode, s'y plie, signe l'impossible de son efficacité.

Décrochage inconscient/ Décrochage intérieur

Le décrochage inconscient doit être entendu à double sens, le décrochage dont on ne se rend pas compte et celui qui a des causes inconscientes. Dans le premier sens, l'étudiant ne perçoit pas qu'il est « largué », livré à lui-même et il ne prend pas réellement conscience de la baisse de ses résultats. Le second sens renvoie à ses causes inconscientes : incapacité à se projeter, intériorisation de l'exclusion symbolique dominante, inhibitions intellectuelles, sexuelles... Quant au décrochage intérieur, Stéphane Bonnery pointe la difficulté de compréhension de la consigne, blocage dans la pensée². De nombreux étudiants et enseignants soulignent la catastrophe méthodologique pour les lycéens devenus étudiants sans organisation du travail et de leur temps. Ici la pédagogie de proximité avec des enseignants, ou des tuteurs

formés, est impérative. L'analyse ne suffit pas. Il nous faut innover, inventer des formes de prévention, de luttes, de rattrapages contre les gâchis incommensurables du décrochage. Pour de nombreux étudiants, celui-ci signifie la fin de l'espoir universitaire, aussi tenu soit-il, comme porte

d'entrée vers l'emploi.

La pédagogie intersticielle s'appuie sur les temps de présence réels, et non formels, temps où sont présents dans l'acte d'enseigner et celui d'apprendre étudiants et profs, moments privilégiés, où l'attention est soutenue, le savoir transmis, la relation accomplie.

Beaucoup d'étudiants ont du mal à exprimer leur désarroi, leurs difficultés, voire leurs détresses. Décrocher ici est un signe, un appel, qui peut devenir pour la suite un symptôme. Redonner confiance, écouter, orienter l'étudiant dans son parcours prend du temps. Toute la communauté éducative est convoquée afin d'affirmer la centralité étudiante. Cette dernière doit être la priorité éthique des enseignants. ●

1. Le recueil *Premier séminaire interuniversitaire sur le décrochage scolaire*, co-écrit avec Hélène Garnier peut-être obtenu en nous contactant à l'I.U.T d'Aix-en-Provence.

2. Bonnery, S ; *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2007.

▼
Il nous faut innover,
inventer des formes de
prévention, de luttes, de
rattrapages contre les
gâchis incommensurables
du décrochage.
▲

L'UNIVERSITÉ ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS

Une évolution nécessaire avec ses effets délétères

→ par Laurence Pérennès, directrice adjointe du SUIOIP, université de Bretagne Sud

L'intégration des diplômés pose la question du juste équilibre à préserver entre l'autonomie des universitaires et leur responsabilité de répondre aux attentes de la société.

Dans un contexte économique de plus en plus tendu ces dernières années, les politiques européennes et nationales ont amené les universités dans le cadre de la loi sur l'autonomie des universités (LRU) à introduire, outre leurs missions traditionnelles de recherche et formation, la mission d'orientation et d'insertion professionnelle. Les responsables politiques de nombreux

pays voient dans les universités le socle du développement des connaissances indispensables à l'économie du savoir et reconnaissent le rôle fondamental que les universités jouent dans l'économie, car elles constituent un puissant moteur de l'innovation et du changement économique. Le débat sur ce sujet se déroule avec pour toile de fond le constat selon lequel la production de connaissances

et la contribution de ces établissements au développement de l'économie ainsi que du prestige et de l'influence des pays sont en train de transformer rapidement un système d'enseignement supérieur autrefois désintéressé en un marché concurrentiel¹.

Après les larges efforts conduits depuis 30 ans pour faire face à la massification des effectifs étudiants, le rapport Hetzel en 2006 insiste

sur la nécessité d'un engagement de l'Université pour une meilleure insertion des jeunes diplômés dans le monde du travail. Le diplôme apparaît finalement « de plus en plus nécessaire mais pas toujours suffisant », pour reprendre la formule du rapport Proglgio (2006).

Le fondement de l'Université, la transmission du savoir, se voit désormais quasiment relégué au second plan. Or si tant est que cette mission est louable et légitime au regard du contexte économique, elle pose un problème sociétal crucial. Elle questionne l'identité de l'Université et sa place comme production de savoirs. Une société dans laquelle les penseurs et les théoriciens diminuent au profit des praticiens est une société qui s'appauvrit et ne se renouvelle pas dans ses idées.

Dans ce contexte, quelles sont les limites à ne pas franchir afin de préserver l'originalité de l'Université ?

Le concept d'employabilité prend en effet le pas sur le diplôme en tant que tel, l'entreprise s'attend à ce que le jeune soit déjà compétent². En 2006, la communication de la commission *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation* (Communication des communautés européennes, Bruxelles le 10/05/2006, COM (2006)) propose un train de réformes indispensables pour assurer la compétitivité

européenne et l'employabilité des diplômés. L'enseignement supérieur doit fournir la diversité des savoir-faire et des compétences dont a besoin le marché du travail. Pour ce faire, « les cursus universitaires devraient être structurés de telle manière qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés » (p. 7).

Il s'agit d'innover dans les cursus et les méthodes d'enseignement – combiner des compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences disciplinaires spécifiques – favoriser une culture entrepreneuriale. Il est rappelé que « si l'intégration des diplômés sur le marché du travail est une responsabilité partagée des employeurs, des organisations professionnelles et des gouvernements, l'accès au marché du travail devrait constituer un indicateur (parmi d'autres) de la qualité et de la performance des universités » (p. 8).

Cela pose inévitablement la question du juste équilibre à préserver entre l'autonomie des universitaires et leur responsabilité de répondre aux attentes de la société en matière d'insertion professionnelle.

Il est évident qu'un enseignement qui se limiterait à transmettre les connaissances réclamées par le marché de l'emploi ou une

recherche qui se limiterait à développer les technologies utiles aux entreprises serait sans rapport avec le savoir critique et avec l'institution universitaire³ (Ségal, 1997). Car, la production et la diffusion d'un savoir critique définissent l'université.

Or, il n'est pas de savoir critique sans liberté. La liberté universitaire fut liée dès l'origine à la liberté de pensée et elle en dérive maintenant. Savoir critique et logique marchande sont peu compatibles. L'autonomie du savoir garantie par la liberté et la solidarité d'un corps d'intellectuels est-

elle en voie de disparaître ? Et s'il s'agit bien des deux piliers de l'institution universitaire, ne pourrait-on en conclure que l'université comme institution appartient plus à notre passé qu'à notre avenir ? ●

1. Kitagawa F., « Les universités et l'innovation dans l'économie du savoir : l'expérience des régions anglaises », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* 3/2004 (no 16), 2004, p. 61-87.

2. Parlier M., « La construction des parcours professionnels », *Education permanente*, 2009.

3. Ségal, A., « L'université ou le savoir comme enjeu social » in *Culture, institution et savoir. Culture française d'Amérique*, Les Presses de l'Université Laval, 1997, pp. 25-43.

▼
La liberté
universitaire fut liée
dès l'origine
à la liberté de pensée
et elle en dérive
maintenant.
▲

PRIORITÉ JEUNESSE

Et la formation en alternance dans tout ça ?

→ par Christine Duprat, MCF, IUT de Toulouse 3 - Michelle Lauton, responsable du secteur Formations

Développer l'alternance, l'apprentissage dans l'enseignement supérieur... sont des modalités de formation souvent avancées. Qu'en est-il vraiment ? Quelles garanties exiger ?

Sans évoquer le cas de la formation des enseignants, il existe plusieurs modalités de formation en alternance, diplômantes ou non. Le dernier avis du CESE sur la jeunesse (27 septembre) propose de « développer et améliorer les dispositifs en apprentissage ». Ici, nous nous restreindrons aux formations en alternance régies par des dispositifs réglementaires – contrats d'apprentissage (formation initiale) et de professionnalisation (formation continue) –. Peuvent-elles, partiellement et avec les garanties adéquates, permettre d'atteindre, voire dépasser, l'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômée au niveau licence ?

Ce type de formation, notamment diplômante, peut paraître intéressant :

- il peut convenir à certains étudiants, en rupture avec le type d'approches et d'activités proposées en formation initiale « classique », quel que soit le baccalauréat obtenu ;
- l'étudiant est garanti par un véritable contrat

de travail avec tous les droits sociaux attachés université et monde socio-économique se rencontrent, notamment pour la définition du parcours de formation de l'étudiant-salarié et pour son suivi, et également pour des échanges sur les aspects recherche et innovation (PME/PMI) ;

- cela peut permettre aux étudiants, de plus en plus nombreux à travailler pour financer leurs études, de combiner financement et projet de formation.

Mais n'est-il pas du rôle d'une société d'investir dans sa jeunesse et de proposer des financements permettant de réussir des études sans devoir se salarier (cf. allocation d'autonomie demandée par SNESUP et UNEF) ?

Cela conduit à s'interroger sur les points suivants :

- l'étranglement budgétaire des universités peut les amener à proposer ces parcours de formation pour obtenir des ressources

propres et non pour des objectifs pédagogiques. En même temps, des entreprises multiplient ces contrats sans embaucher ensuite en emploi stable (CDI) ;

- la conception de ces formations, même si elle s'adosse à une formation initiale existante, nécessite un profond travail de réflexion pédagogique : sur les attendus, sur les compétences acquises en entreprise. Il faut aussi former l'étudiant à l'esprit critique, et avec suffisamment de bases disciplinaires et professionnelles pour qu'il puisse évoluer dans sa vie professionnelle et citoyenne. Doit-on envisager sur tout un parcours de formation (le DUT, la licence, le master) ou sur toute la durée d'études ? Un dialogue avec le tuteur en entreprise doit permettre, que les objectifs pédagogiques soient définis et mis en œuvre, y compris sur le lieu de travail. Il faut également réfléchir sur le parcours de formation adapté, non seulement à l'alternance stricto sensu, mais aussi prenant ▶▶

► en compte la diversité des postes de travail des étudiants-salariés. Il faut donc du temps, cette denrée devenue si rare dans l'enseignement supérieur et la recherche... ;

- la viabilité de ces formations repose sur les besoins de qualification et sur la politique des régions. Pourtant, des formations s'ouvrent entièrement en apprentissage, alors même qu'une des richesses de ce type de formation pourrait être l'intégration de ces étudiants-salariés dans des parcours de formation initiale. De plus, les régions ont souvent fait le choix de privilégier le financement des formations en apprentissage, au détriment des reprises d'études en formation continue diplômante ;

- si ce type de formation est utile dans le paysage des cursus, il ne doit pas échapper à la qualité exigée par les formations initiales « classiques ». L'apprentissage dans le supérieur est assez élitiste, exigeant plus de travail de la part des étudiants. Actuellement aucune évaluation correcte, prenant vraiment en compte les caractéristiques et la dynamique propres à l'alternance, n'est correctement menée. Cette évaluation pourrait être dévolue par exemple à un Conseil Régional de l'Enseignement

Supérieur et de la Recherche (CRESER), en lien avec le CNESER ;

- à l'heure où l'exigence de formation des enseignants-chercheurs commence enfin à

être prise en compte (Services Universitaires de Pédagogie...), il faudrait que l'on soit formé au tutorat en entreprise, afin de pouvoir bien encadrer tous les stagiaires, et que cette activité soit prise en compte.

Au-delà de ces formations, de nombreux jeunes salariés voulant reprendre des études (master, par exemple) se heurtent à des problèmes de financement (droits élevés demandés par les universités), de faisabilité (emplois du temps incompatibles)... Les dispositifs du type DIF ont montré leur insuffisance. Il nous faut faire des propositions.

Les formations en alternance doivent être ouvertes à tous et non pas pensées comme réservées à des publics particuliers (bacheliers professionnels ou technologiques, étudiants ne pouvant financer seuls leurs études...). Elles doivent être le résultat d'une démarche personnelle de l'étudiant. ●

▼
Les formations en alternance doivent être ouvertes à tous et non pas pensées comme réservées à des publics particuliers.
 ▲

Pour une licence indisciplinée

→ par Christophe Pébarthe

Contrairement à une opinion largement partagée, le modèle de pluridisciplinarité proposé par les CPGE repose sur une conception dépassée et conduit, en les naturalisant, à justifier les inégalités sociales.

Air du temps et mantra de certaines organisations étudiantes, voilà donc que la réussite ou l'échec en licence des étudiant(e)s, du moins en sciences humaines et sociales (SHS), dépendrait du caractère disciplinaire ou non de la formation. Dans sa contribution aux Assises de l'enseignement supérieur, l'UNEF ne craint pas d'affirmer que « l'échec universitaire est en grande partie la conséquence de cette inadaptation des formations au besoin des étudiants de découvrir différentes approches avant de se spécialiser. Les filières qui connaissent les meilleurs taux de réussite sont d'ailleurs celles qui allient un très bon taux d'encadrement avec une forte pluridisciplinarité (à l'image des CPGE) ». De même, lors de l'audition de Sauvons l'Université ! (SLU) par le comité de pilotage des dites Assises, sa présidente s'est inscrite dans une démarche similaire : « En ce qui concerne la pluridisciplinarité, ce que nous refusons c'est une pluridisciplinarité au rabais ; en classe prépa, il s'agit de 6 heures/semaine de chaque discipline, dans les maquettes des universités, il s'agit de 1 h 30, 2 heures dans le meilleur des cas, par semaine ! La véritable pluridisciplinarité a une temporalité différente, elle ne peut se construire qu'après l'approfondissement dans une ou plusieurs disciplines ».

L'argumentation repose sur deux présupposés. 1) Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont un modèle en suivre en matière de pluridisciplinarité. 2) La pluridisciplinarité

est à renforcer. Le seul désaccord porte sur l'architecture des formations, une spécialisation progressive ou une spécialisation initiale débouchant sur la pluridisciplinarité. Par ailleurs, la présidente de SLU souligne un obstacle pratique, celui du volume horaire hebdomadaire.

Les CPGE, un modèle ?

Le système français d'enseignement supérieur comporte une singularité, les CPGE et leur débouché affiché, les grandes écoles. Il est significatif que les réformateurs de l'Université, toujours prompts à opposer l'exemple étranger et la nécessaire mise en conformité européenne, se gardent de demander la suppression de cette anomalie française qui semble être le plus bel héritage de la République inégalitaire. Sélection, concours, toute la méritocratie républicaine, c'est-à-dire la justification/naturalisation des inégalités sociales, s'y concentre. Un modèle, vraiment ?

D'abord, en matière de grandes écoles, une enquête récente (2010) montre que 45 % des élèves entrant dans les grandes écoles ne sont pas issus des CPGE. Ces dernières servent surtout à échapper à tout ou partie du cycle licence. Est-ce seulement en raison d'une recherche effrénée de pluridisciplinarité ? Poser

la question, c'est y répondre. Mais les CPGE n'accueillent-elles pas néanmoins les « meilleurs », auxquels il faudrait réserver une « bonne » formation, conforme à leurs aptitudes préalables ? En tous les cas, la pédagogie qui s'y pratique n'est pas la plus innovante et sa

finalité n'est pas l'émancipation individuelle. En outre, si l'on en croit François Azouvi, président de la section 35 (CNRS), « nous sommes conduits à recruter presque exclusivement des « bons élèves » dont le profil-type – École Normale, agrégation, thèse – est rassurant mais pas toujours indicatif de réelles aptitudes à la recherche ». Cette excellence se situerait-elle donc plus du côté du conformisme que de l'innovation intellectuelle ?

▼
Les enseignements de licence devraient offrir plus de réflexivité aux étudiant(e)s, notamment en analysant de plus près la construction historique des disciplines et en faisant plus de place à l'épistémologie.
 ▲

Trans, pluri ou uni ?

Comme « cela va de soi », nul ne semble se préoccuper de ce que serait un enseignement pluri ou transdisciplinaire. Rappelons au préalable que nombre de formations actuelles, sinon la totalité, ne sont pas stricto sensu monodisciplinaires. Telle licence d'histoire comporte un tiers de géographie, une initiation à la sociologie, à l'économie ou à la démographie. Telle licence de mathématique contient des enseignements de physique, d'in-



© DR

Formation des enseignants : un cas édifiant

→ par Thierry Astruc, co-responsable du collectif FDE

Les pré-recrutements comme moyen de redonner une attractivité au métier, tout en permettant aux étudiants les moins aisés de poursuivre leurs études.

formatique, etc. Et que dire des langues vivantes ? La critique actuelle et la réforme qui s'annonce concerneraient donc plutôt les volumes horaires respectifs, dans un cadre contraint par le financement des universités et par la contrainte horaire liée au travail étudiant. Convenons avec SLU que, dans le système existant, de telles modifications entraîneraient avant tout une course effrénée au bachotage. Aux deux heures par semaine et par discipline, s'ajouteraient les effets désastreux de la semestrialisation et de la multiplication des UE et donc des évaluations.

Mais plus fondamentalement, parce qu'impensée, en sciences humaines et sociales au moins, cette approche repose sur une conception surannée, celle des « humanités ». Comme Durkheim le disait dans *L'Évolution pédagogique en France*, « on ne pouvait donc, en sortant de l'école, concevoir la nature humaine autrement que comme une sorte de réalité éternelle, immuable, invariable, indépendante du temps et de l'espace, parce que la diversité des lieux et des conditions ne l'affecte pas ». Au-delà de cette conception qui défend l'ordre établi des savoirs, et sans maintenir en l'état un enseignement disciplinaire en partie dépassé, deux pistes pourraient être ouvertes.

D'abord, partons des recherches en cours et non de quelques vagues injonctions. En SHS, nombre de travaux ont avancé des propositions sur ce thème (cf. par exemple le livre de Bernard Lahire recensé dans ce numéro). André Orléan, économiste, parle ainsi d'unidisciplinarité, une démarche qui vise à déconstruire la naturalisation des contextes sociaux, à passer des sciences sociales à la science sociale. Ensuite, les enseignements de licence devraient offrir plus de réflexivité aux étudiant(e)s, notamment en analysant de plus près la construction historique des disciplines et en faisant plus de place à l'épistémologie. En rappelant que l'Université, l'enseignement et la recherche ont une histoire, il devient possible d'ouvrir un espace critique et de participer à l'émancipation individuelle. La licence ne devrait-elle pas former des étudiant(e)s indiscipliné(e)s ? ●

Le SNESUP demande la création d'une allocation d'autonomie pour tous, sans condition de ressources en plus du logement étudiant et de l'accès aux soins. Cette allocation peut sembler un bond quantitatif important par rapport à l'existant. Il ne s'agit en réalité que de rattraper le retard pris.

L'exemple du cursus Formation des Maîtres est saisissant. Le MEN est le principal employeur dans ce cursus, ce qui en fait sa particularité.

À la fin des années 80, il est décidé la mise en extinction du corps des instituteurs au profit de celui nouvellement créé des professeurs des écoles. Outre les aspects carrières (grille de rémunération, âge de départ à la retraite...), le concours avait lieu désormais à BAC+4, avec un niveau licence exigé. Cela permettait un alignement des concours second degré (hors agrégation) et premier degré.

Un des prix à payer pour les étudiants concernés fut le fait que les trois premières années d'études étaient désormais à leur charge. Ainsi que l'année de préparation au concours. Les contre-réformes de 2009 ont encore accentué ce phénomène. La 5^e année, qui correspond maintenant à la deuxième année de master est à la charge financière des étudiants. La démocratisation de l'accès à la Formation des Maîtres est en net recul. Cela se constate depuis 2 ans dans les universités. La lisibilité des cursus a depuis, en effet, complètement disparu. Entre réformes permanentes et grandes annonces, il est quasiment impossible à un bachelier et à sa famille de connaître la meilleure voie pour atteindre les concours. Beaucoup se sont découragés et ont opté pour une meilleure « sécurité » en choisissant un autre parcours, souvent plus court. Même les professionnels (enseignants, conseillers d'orientation, etc.) s'y perdent. Et il vaudrait mieux éviter que ces futurs bacheliers demandent à un de nos étudiants en master. L'exemple de cette année est emblématique.

Les étudiants entrant en septembre dernier dans un des masters enseignement ont attaqué l'année dans un master calibré pour un concours en plein milieu avec des épreuves

disciplinaires. Début octobre, ils ont appris que les écrits de leur concours seraient avancés en juin, avec une alternance non prévue dans les maquettes à hauteur probablement d'un tiers de service payé un peu moins de 800 € par mois (contractuel).

La crise des viviers est présente. La FSU, comme le candidat/président Hollande, a une réponse : les pré-recrutements¹. Ils redonnent pour tous une attractivité pour ce cursus, tant

du point de vue pécuniaire que du simple point de vue des carrières, notamment en termes d'annuités de retraite. Ils permettent aux étudiants les moins aisés de poursuivre leurs études. Nul ne peut ignorer que l'apprentissage du métier d'enseignant, qui est avant tout un concepteur, est

long. Trois années de pré-professionnalisation et deux années de master ne sauraient y suffire. Et pourtant, à l'issue du master, les nouveaux enseignants seront en classe en responsabilité. Dès lors, même en dehors de la préparation aux concours, le programme de ces masters est particulièrement copieux. Il devrait comprendre un travail autour de la recherche (en éducation et disciplinaire) en plus de stages, longs, sur le terrain et d'un mémoire à soutenir. La comparaison avec la situation d'avant 2009 incite à penser qu'aucun étudiant salarié ne pourra tout mener de front. Ces situations existent dans les autres cursus. Mais l'État, futur employeur d'une grande partie de ces étudiants, a une responsabilité encore plus grande du fait de cette mission de service public. Et la démocratisation de l'accès aux métiers d'enseignant est un des meilleurs moyens d'aller vers plus de mixité sociale. ●

1. Il n'est pas sûr que le candidat Hollande accorde au mot la même signification que nous.

▼
La démocratisation de l'accès aux métiers d'enseignant est un des meilleurs moyens d'aller vers plus de mixité sociale.
▲



© Deligne

S'impliquer dans le congrès

→ par Michelle Lauton, secrétaire nationale

En cette rentrée 2012, commence la préparation du congrès de la FSU (du 11 février au 15 février 2013 à Poitiers). Après le changement de majorité et la mise en place du nouveau gouvernement, les enjeux sont d'importance.

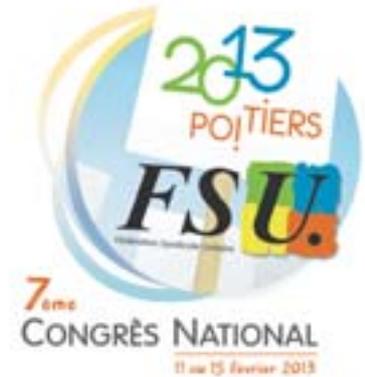
Conférence Sociale, concertation sur la Refondation de l'École, Assises de l'ESR, voilà des concertations gouvernementales où le SNESUP intervient avec sa fédération, la FSU. Face aux attaques gouvernementales, c'est avec la FSU que le SNESUP s'est battu contre la réforme des retraites. C'est au niveau de la FSU que se discutent des questions générales comme les salaires ou la résorption de la précarité. C'est dans la FSU que le SNESUP peut partager son expérience avec les autres syndicats représentant les personnels des autres ministères ou des collectivités locales : ainsi, le gouvernement Sarkozy s'appuyait sur les réformes imposées dans le Sup (loi LRU) pour proposer sa réforme du lycée augmentant les pouvoirs des proviseurs. C'est aussi grâce à la représentativité qu'a acquise la FSU qu'elle peut intervenir de tout son poids pour défendre les personnels et le service public. En ce sens, l'objectif à atteindre serait que la FSU redevienne la première organisation de la Fonction Publique en 2014, ce qui exige que tous les syndicats nationaux – en articulation avec les sections départementales et la fédération – contribuent à la réussite des prochaines élections.

Le congrès sera l'occasion de discuter de questions de fond, dont les documents

préparatoires parviendront dans un *Pour Spécial* ou seront disponibles sur le site de la FSU (www.fsu.fr). Par exemple, nous sommes particulièrement concernés par la formation des enseignants, où il serait en effet nécessaire que syndicats de formateurs et de formés convergent. Autre question sur laquelle avancer lors de ce congrès : les rôles respectifs des chercheurs et de la société pour déterminer les grands choix politiques en matière de recherche, notamment concernant les questions de santé, d'énergies, d'OGM... ou la politique de la ville.

D'autre part, suite au nouveau rôle imparti aux syndicats avec la loi dite de « représentativité syndicale » et excluant la présence de deux syndicats de la fédération sur un même champ, des modifications du paysage syndical se profilent. Ainsi, des regroupements de syndicats ont déjà eu lieu dans la FSU et un autre est en cours entre SnuACTE (ex UNATOS) et SNUCLIAS, qui tous deux interviennent sur le champ des collectivités territoriales.

Pour participer à ce congrès, la FSU mettra à la disposition de ses adhérents deux numéros spéciaux de *Pour* : un comportant le rapport d'activité et les textes d'orientation sur lesquels chaque adhérent aura à se prononcer du 8 au 29



novembre 2012, un deuxième comportant les textes mandatant la FSU pour les trois ans à venir, et qui seront discutés lors des congrès départementaux et votés – après amendements – au congrès national. Le SNESUP publiera fin octobre un supplément au mensuel, où les courants de pensée du SNESUP – différents de ceux de la FSU – s'exprimeront. Les modalités pratiques de vote parviendront ultérieurement à chaque syndiqué et seront sur le site du SNESUP (www.snesup.fr).

Voter pour le congrès de la FSU, c'est montrer l'importance que chacun porte à la fédération et à son rôle dans la vie économique et sociale. Participer aux congrès départementaux, c'est agir pour renforcer le poids des propositions du SNESUP dans la fédération. ●

RÉFORME DU LYCÉE

Quels changements sur les contenus enseignés ?

→ par Gisèle Jean (avec le concours du groupe contenus du Snes-FSU)

La réforme des lycées prend effet en terminale à cette rentrée : nouvelles structures, nouveaux horaires plus « light », nouveaux programmes et nouveaux types d'épreuves au baccalauréat. Ces modifications auront un impact sur les acquis des étudiants à la prochaine rentrée car ils s'inscrivent dans le cadre de l'autonomie des établissements : les conditions de mise en œuvre des programmes sont laissées au choix des lycées.

PAS DE CHANGEMENTS DE CONTENUS EN LANGUES ET PHILOSOPHIE MAIS DES CONDITIONS DE TRAVAIL MODIFIÉES

Les enseignants de langues vivantes du cycle Terminale sont confrontés à des difficultés croissantes pour réaliser un pro-

gramme réduit en fait à quatre notions sur deux ans, commun à toutes les langues, évacuant toute référence aux constituants de la langue. Outre la question des effectifs, les enseignants se confrontent à une évaluation constante des cinq acti-

vités langagières, au détriment du temps d'apprentissage (déjà limité par un horaire insuffisant) et aux problèmes d'articulation entre le programme et le CECRL. La conséquence en est un enseignement morcelé et moins porteur de sens. ►►

► Pour la philo, pas de changement de programmes mais avec la suppression du cadrage national des dédoublements (en séries « S » et technologiques industrielles), on constate une diminution des heures de philo par lycée et une augmentation du nombre de classes (dont les effectifs sont portés à 35 élèves) pour chaque enseignant.

POUR CERTAINES DISCIPLINES LES CHANGEMENTS SONT IMPORTANTS

En SVT, les nouveaux programmes sont écrits sous la forme de trois thèmes : « La Terre dans l'univers, la vie, l'évolution du vivant », qui occupe environ 50 % du programme, se veut construire une culture scientifique commune, et préparer à la poursuite d'études scientifiques ; « Enjeux planétaires contemporains » montre comment la discipline permet de comprendre les questions vives (agriculture et alimentation, ressources énergétiques, etc.) ; « Corps humain et santé », environ 30 % du programme, vise à comprendre le fonctionnement de l'organisme, mais aussi à développer la responsabilité individuelle en matière de santé, et à préparer aux études médicales.

Cette architecture politique avant d'être scientifique conduit à un certain nombre de redondances et de contorsions qui ne facilitent pas la construction des cours pour les enseignants, et probablement pas non plus la construction de sens pour les élèves. La question de l'alimentation de l'humanité, certes centrale, est traitée en SVT en Seconde et en Première, mais aussi en géographie, au risque de lasser.

En positif : l'entrée de l'histoire des sciences (Première S, sur la tectonique des plaques), ainsi que davantage de biologie végétale. En outre, tous les élèves de la voie générale ont un enseignement scientifique sur la sexualité.

Les programmes de mathématiques, quant à eux, montrent un recul en matière de conception de l'enseignement des mathématiques, alors qu'auparavant celles-ci s'efforçaient de « coller » aux réels besoins des diverses séries dans l'intérêt des élèves.

La place des probabilités-statistiques s'est fortement accrue au détriment de l'analyse et en particulier de la géométrie. De plus, les conditions d'enseignement sont fragilisées avec le renvoi au local du dédoublement et de l'accompagnement personnalisé. Sans garantie de grille nationale et de réglementation, comment ne pas aboutir à une sévère hiérarchisation des établissements ? En série L, il n'y a plus d'enseignement de mathématiques après la seconde. Les quelques élèves qui auront choisi de poursuivre les mathématiques, comme enseignement spécifique obligatoire au choix, le feront pour la plupart regroupés avec ceux de la série ES. On constate dans ces évolutions une uniformisation des contenus sur l'ensemble des séries. On est revenu à une conception dépassée des programmes, conçus comme des sous-programmes de la série S.

En histoire-géographie, un programme de première pléthorique et inaccessible pour beaucoup d'élèves. Les enseignants qui l'ont mis en œuvre l'an dernier l'ont confirmé et demandaient que des mesures d'urgence soient prises, en attendant une révision partielle. Le ministère de l'Éducation nationale a confirmé travailler à des allègements en première, à une modification transitoire pour la session de juin 2013 des épreuves anticipées, ainsi qu'au rétablissement de cet enseignement en terminale S.

En français, comparé à celui de seconde, centré sur des moments de l'histoire littéraire, le programme de première est flou. Les entrées se font par genres, autour de problématiques vagues : écriture poétique et quête du sens, le personnage de roman, le texte théâtral et sa représentation et la question de l'homme dans les genres de

l'argumentation. S'ajoutent en L, l'étude de l'humanisme et celle des réécritures. L'entrée dans les textes par les registres n'est plus au programme (ce qui n'a pas empêché un des sujets de l'EAF de la session de juin de porter sur la dimension satirique des textes du corpus !) et les problématiques de genre ne sont plus vraiment abordées non plus. L'histoire de l'art et un vernis de culture antique ont fait irruption dans les programmes de français.

En terminale L, l'horaire hebdomadaire n'est plus que de deux heures et deux œuvres sont au programme : *Lorenzaccio* et *Zazie dans le métro* (Que-neau et Louis Malle). Deux domaines d'étude sont envisagés : d'une part, littérature et langage de l'image et, d'autre part, lire-écrire-publier.

SES : DES CHOIX TRÈS CONTESTÉS

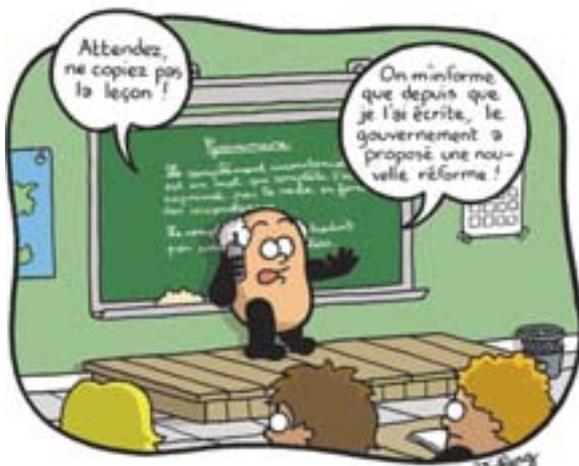
La disparition en terminale, comme aux autres niveaux, de l'étude du travail, de son organisation, alors que c'est une question centrale dans le débat public, est des plus dommageables et reflète la portion congrue laissée à la sociologie. Les programmes sont en rupture avec l'un des objectifs fondateurs de SES : l'étude des concepts et outils invite

plus à les étudier pour eux-mêmes qu'à comprendre comment ils peuvent être utiles pour traiter les « questions sociales vives ». Les SES deviennent un enseignement organisé à partir de thèmes et de démarches (mentionnées dans les indications complémentaires) qui sont « calqués » sur ceux du supérieur, niant les spécificités de l'enseignement secondaire. L'absence de discussion à partir des thèmes des programmes conduit à une dérive techniciste : la quasi-totalité des libellés sont descriptifs. Par ailleurs, la vision très « orthodoxe » de l'économie et la démarche très « académique » qui prévaut en sociologie peuvent conduire à limiter le pluralisme des approches théoriques. L'évolution des épreuves du bac conduisent à un bachotage de notions.

EN SÉRIES TECHNOLOGIQUES : DES DIFFÉRENCES SELON LES BACCALURÉATS

En STI, qui devient STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable), l'évolution majeure concerne l'intégralité du cycle de vie du

▼
C'est la conception même de la construction des programmes qui est à reconstruire, sur un mode plus démocratique.
▲



Sommet de la Terre, sommet des Peuples

→ par Jean-Paul Lainé et Marc Delepouve, membres du secteur International

Le SNESUP avec la FSU était à Rio en juin, d'abord à une assemblée syndicale internationale, puis au Sommet des peuples.

Le Sommet de la Terre, Rio + 20, a confirmé une situation de blocage. Aucune décision s'imposant aux États n'y a été prise, ni réglementaire, ni financière, ni en faveur de l'accès aux technologies vertes. Les pays riches refusent d'opérer les indispensables transferts financiers et technologiques. Quant aux pays émergents, ils ont encore chacun une partie importante de leur population dans la grande misère, ils estiment ne pouvoir accepter de contraintes institutionnelles internationales qui mettraient en péril leur développement social. La situation est pire pour les pays dits en développement et pour les pays dits les moins avancés (PMA). Ces pays refusent donc toute contrainte qui ne serait pas accompagnée de transferts financiers et technologiques. Les pays riches, y compris européens, s'arc-boutent. Les conséquences en sont un environnement de plus en plus dégradé et menaçant.

Les multinationales ont été à la manœuvre, avant et pendant le sommet, que ce soit dans le secteur de l'énergie (comme Exxon, BP, Chevron, Shell, Total), de l'agro-industrie (Unilever, Cargill, DuPont, Monsanto, Procter & Gamble), des industries pharmaceutiques (Roche, Merck). Il

s'agit pour elles de s'approprier les biens communs (terre, eau, etc.). L'environnement, l'économie « verte » sont la promesse de marchés juteux.

En parallèle, sinon en opposition, s'est déroulé un rassemblement altermondialiste, le Sommet des peuples. Durant une semaine se sont succédé les ateliers, séminaires et les assemblées générales/bilan. Quatre axes principaux correspondaient à quatre ensembles de chapiteaux et tentes : les Droits de l'Homme et des peuples, les Fondamentaux éthiques et philosophiques, l'accès aux richesses et biens communs et les questions des pouvoirs et de la démocratie avec comme fil conducteur commun, la justice sociale et environnementale.

Les militants rassemblés ont eu la responsabilité de décrire, de dénoncer et de proposer des solutions alternatives. Ces trois temps étaient bien identifiés par les organisateurs. Des propositions d'axes de lutte ont été émises, contre la militarisation des États et des territoires, les multinationales, la criminalisation des mouvements sociaux, la dette, la violence faite aux femmes, pour la garantie et la conquête des droits, le contrôle des biens communs, la souveraineté alimentaire, la soli-



darité entre les peuples et jusqu'à une journée mondiale de grève !

Pour conclure, alors que les puissants de ce monde sont défaillants sinon complices ou même acteurs de la dégradation de nos conditions de vie, la nécessaire résistance collective des peuples est trop faible. Chacun lutte de son côté, au coup par coup, le plus souvent sans perspective. Il importe que le mouvement syndical comme le mouvement social en général se mobilisent pour imposer les mesures nécessaires à la justice sociale et environnementale. La déclaration finale de l'assemblée syndicale marque un tournant en ce sens (<http://www.ituc-csi.org/resolution-2nde-assemblee.html?lang=fr>). Il revient à chaque syndicat de lui donner corps. ●

Entretien avec Amadou Tiéoulé DIARRA

PRÉSIDENT DE LA LIGUE POUR LA JUSTICE, LE DÉVELOPPEMENT ET LES DROITS DE L'HOMME AU MALI (L.J.D.H)

Lors de sa venue en France début septembre, Amadou Tiéoulé DIARRA a pris le temps de venir au siège du SNESUP. Il nous fait part de la situation dramatique des Maliens et de sa vision des relations de coopération possibles pour l'ESR entre son pays et la France.

Dans quel état se trouvent les universités maliennes alors que le pays est littéralement coupé en deux ?

Depuis le 22 mars 2012, le Mali traverse une double crise. À Bamako les militaires ont renversé le Président Amadou Toumani Touré. Dans le nord du pays, les rebelles touaregs et des groupes islamistes ont pris les trois principales villes de la région, Kidal, Gao et Tombouctou et imposent la charia, chaque jour un peu plus, à ce qu'il reste d'une population qui n'a pas encore pu s'enfuir.

Actuellement, tout est fermé au Nord du pays et les élèves des classes de terminale, pour ceux qui avaient pu fuir à Bamako en juillet dernier, ont passé leur bac dans des conditions intolérables. Pour les autres, une session en octobre est prévue. Toujours est-il que le taux de réussite, 12 % cette année, est le plus faible jamais enregistré et que les lycéens et étudiants restent au Sud dorénavant.

Au Nord, l'école de formation des maîtres, les lycées, les collèges, les écoles primaires... tout est fermé ! Seules les écoles coraniques demeurent ouvertes, mais restent elles aussi sous pression des rebelles touaregs et des groupes islamistes qui tentent, en vain, de faire revenir les personnels administratifs pour faire fonctionner un semblant d'appareil d'État.



Mais la charia commence aussi à s'étendre au Sud. Dans ces conditions, comment garantir un enseignement laïque ? Comment se prévenir contre une régression moyenâgeuse ? Un retour à l'empire soudano-sahélien ?

Hélas, ce n'est pas le seul mal qui ronge l'université au Mali. Avant 2011, il n'y avait qu'une université publique mais la privatisation de l'ESR s'installe ! Depuis 3 ans, 20 instituts privés ont été créés, surtout des écoles de management et de business entreprise, dont les diplômés sont

désormais reconnus par l'État. Leurs frais d'inscription sont de l'ordre du million de FCFA/an ! Et depuis les réformes de décentralisation, des universités ont été créées dans les régions mais sans recrutement d'enseignants. Par conséquent, les étudiants, sous-encadrés, ne peuvent soutenir faute de professeur en nombre suffisant !

Comment imaginez-vous les futures coopérations entre l'université du Mali et la France ?

Je rêve d'une coopération basée sur l'amitié, la transparence, l'égalité, sans esprit de domination, entre nos deux peuples. Une coopération qui nous apporterait les outils et les moyens de la prise en charge du destin de notre pays.

Propos recueillis par Pierre Chantelot

LES MUSULMANS DANS L'HISTOIRE DE L'EUROPE

ENTRETIEN AVEC **Jocelyne Dakhli**

Directrice d'études à l'EHESS

Contrairement aux idées reçues, les historiens ont pu documenter récemment une présence ancienne et constante, longtemps passée inaperçue, de populations musulmanes en Europe occidentale.

Les recherches que vous avez dirigées au cours des dernières années (dont les premiers fruits sont publiés dans « Les musulmans dans l'histoire de l'Europe. Une intégration invisible » (Paris, Albin Michel, 2011), ouvrage qui sera suivi d'un second volume en janvier 2013) établissent que la présence des musulmans en Europe a été plus importante et plus ancienne qu'on ne le pense généralement.

En effet, on pense communément que la présence de musulmans dans un pays comme la France ne commence que très tardivement dans l'histoire, après la colonisation. Dans le cas de la France, on fait souvent remonter cette présence au mieux à la fin du XIX^e siècle et au début du recours à une main d'œuvre immigrée dans l'industrie, et le plus souvent on la date de la première guerre mondiale, avec le recours aux colonies. Mais, en réalité, il y eut un processus constant d'apport de populations musulmanes en Europe occidentale, tant par la Méditerranée que par les frontières terrestres de l'empire ottoman, qui englobait d'ailleurs des régions aujourd'hui européennes.

Ce processus est longtemps passé inaperçu pour diverses raisons : un rapport géopolitique conflictuel avec le monde de l'Islam qui conduisait à se représenter les musulmans comme une force nécessairement extérieure à la société, ou encore un tabou historiographique, puisque pour une grande part, cette présence de musulmans en Europe s'explique par le recours de l'Europe à des pratiques esclavagistes, tant au Moyen Âge que dans des périodes plus tardives. C'est une réalité que les historiens sont en train de réévaluer, et qui ne concernait pas seulement la traite atlantique mais aussi des populations recrutées, raptées, achetées, à partir du bassin méditerranéen ou des captifs à rançon. Les galères notamment rassemblaient dans l'épreuve de véritables communautés musulmanes qu'on retrouve en Italie, en Espagne, en France, et même dans le nord de l'Europe... Les mêmes pratiques avaient cours réciproquement dans les sociétés musulmanes.



© DRH

Une coexistence consciente avec des musulmans est bel et bien avérée dans l'histoire.

Au-delà de cette présence, ces études mettent en évidence des relations sociales plus fluides qu'on ne l'a souvent supposé entre les musulmans et les sociétés européennes à l'époque moderne. Peut-on parler d'intégration ? d'assimilation ?

La réciprocité que je viens d'évoquer peut expliquer dans une certaine mesure cette fluidité. Entre sociétés d'Europe et d'Islam, il y avait de part et d'autre des « transferts » forcés, par la captivité ou la réduction en esclavage, mais aussi des pratiques réciproques d'asile, une hospitalité marchande, une familiarité liée à la proximité et à l'intensité des interactions, pacifiques ou non. Sur le territoire français ainsi, les incidents liés à cette présence sont très rares, exceptionnels. Nous étudions deux cas de révoltes visant des « Turcs » ou musulmans, mais ce sont les deux seuls cas identifiés. Même dans la péninsule ibérique, si l'on a affaire à une histoire souvent plus heurtée et violente à cet égard, il y a des pratiques continues d'accueil

de fugitifs, de réfugiés venus du monde musulman, de recrutement de soldats, ou une circulation et une installation de marchands originaires des sociétés islamiques. À partir de ce cas de la France, il me semble que paradoxalement, pour notre regard d'aujourd'hui, ce sont les XVI^e et du XVII^e siècles, où le phénomène connaît un accroissement important, qui sont des périodes d'assimilation. En effet, baptisés ou non, on observe souvent que dans cette période, ces individus prennent ou reçoivent des noms chrétiens et deviennent « invisibles », disparaissent facilement au moins sur le plan documentaire. Puis, principalement au XVIII^e siècle, on évolue vers une présence que décrirait mieux le terme d'intégration. En effet, ces étrangers, baptisés ou non, se voient alors, de gré ou de force, plus facilement marqués du sceau d'une différence, conservent leur nom initial musulman et des attributs vestimentaires qui les renvoient à leurs origines. Cela s'explique sans doute par le fait que l'Islam dans ce moment ne fait plus peur, que l'empire ottoman, notamment, n'est plus perçu comme une menace.

Les sociétés européennes de la fin du Moyen Âge et de l'époque moderne ne sont pas des sociétés laïques. On pourrait imaginer que cela freine l'intégration des musulmans. Est-ce le cas ?

De fait, à quelques rares exceptions près de mosquées ou lieux de cultes musulmans tolérés dans le paysage social ou discrètement maintenus par convention diplomatique avec des Etats musulmans (pour les galériens...), la pratique publique d'un culte musulman n'est pas quelque chose qui a marqué l'histoire de l'Europe. On peut penser que selon les périodes et les contextes, la majorité de ces individus, soit finissaient par demander le baptême, soit pratiquaient leur foi comme ils pouvaient, dans leur for intérieur ou en privé. Mais comme on observe la présence de « Turcs » isolés jusque dans de petites villes ou villages, ou dans des garnisons militaires, on se dit qu'une coexistence consciente de ces communautés avec des musulmans est bel et bien avérée dans l'histoire. ●

Propos recueillis par Annliese Nef

Une utile réflexion sur les sciences sociales

→ par Christophe Pébarthe, MCF Histoire, Bordeaux 3

Pourquoi et comment les hommes agissent comme ils agissent.

Dans *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales* (Paris, Le Seuil, 2012), le sociologue Bernard Lahire veut rompre avec les cloisonnements disciplinaires des sciences sociales. S'il entend renouer avec ses prédécesseurs, Durkheim ou Weber, il ne prétend pas élaborer une théorie unifiée du social. Il affiche une ambition plus modeste, chercher à comprendre pourquoi les humains agissent comme ils agissent. Il répond par une équation simple : « Passé incorporé + Contexte d'action présent = Pratiques observables ». Cette formule rappelle que les chercheurs observent des pratiques à un moment donné qui témoignent du passé des acteurs. « Penser l'histoire et les sociétés en tenant compte des acteurs qui les font, replacer les acteurs, qui ont une histoire, dans l'histoire et dans les cadres sociaux de leurs actions : voilà sans doute ce vers quoi devraient tendre les sciences humaines et sociales » (p. 57). Il invite donc à tenir compte aussi bien du passé des acteurs qu'ils ont incorporé, ce qui correspond à la socialisation, que de la multiplicité des espaces sociaux dans lesquels ces dispositions agissent.

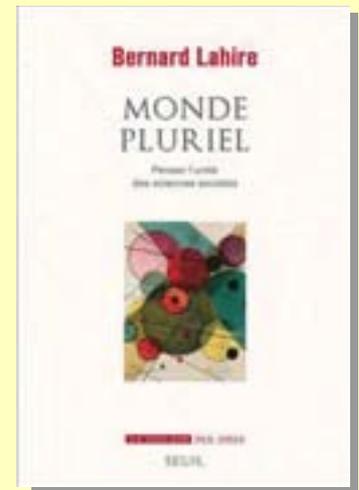
La prise en compte du contexte suppose une double approche. La première est réaliste et historique. Les divers courants sociologiques reconnaissent tous un mouvement général diachronique de différenciation sociale des activités. À juste titre, le sociologue souligne le paradoxe qu'il y a à utiliser des catégories comme l'économie ou la politique

qui sont une conséquence de la différenciation. Mais il ne dit rien de la situation *ante*, la société indifférenciée, sinon que les fonctions sociales sont confondues, alors même qu'elles n'existent pas encore. De ce fait, la description de la différenciation sociale des fonctions repose sur des fondements incertains. Quoi qu'il en soit, ce processus aboutit lorsqu'il est possible d'énoncer une tautologie comme « les affaires sont les affaires », règle de base du champ économique. Le concept de champ emprunté à Pierre Bourdieu est toutefois longuement critiqué car il ne parviendrait pas à expliquer à lui seul l'ensemble des pratiques sociales. Tout contexte d'action n'est pas un champ

▼
L'établissement du contexte est une construction. La contextualisation est de ce fait une opération majeure des pratiques scientifiques.
▲

selon Lahire.

La deuxième approche est nominaliste. Les chercheurs sont amenés à faire des choix qui ne leur sont pas dictés par la réalité sociale – une autre contextualisation – que perçoivent les individus qu'ils étudient. Ici, « le contexte est ce qui va permettre au chercheur d'interpréter correctement ce qu'il observe, en l'obligeant



à chercher, dans la réalité sociale étudiée, les ensembles pertinents dans lesquels s'inscrivent les actions des individus, plutôt que de croire comprendre immédiatement ces actions en les ramenant, sans le savoir, à son propre contexte (national, historique, scientifique, personnel, etc.) » (p. 228). L'établissement du contexte est une construction. La contextualisation est de ce fait une opération majeure des pratiques scientifiques. Par son ampleur, l'ouvrage ne peut que susciter intérêt et critiques. Il n'est ainsi pas certain que la lecture de Pierre Bourdieu soit toujours faite avec empathie... Mais personne ne devrait rester insensible à la dénonciation de la « misère de l'hyperspécialisation ». Il convient donc de lire cette invitation à la résistance, à l'élaboration d'« une formation universitaire à la fois ancrée dans des disciplines et précocement et durablement pluridisciplinaires, qui rendrait possibles des transferts, des circulations, des analogies et des hybridations de toute nature et par définition imprévisibles » (p. 350-351). ●

Joëlle Fontaine,
De la Résistance à la guerre civile en Grèce. 1941-1946, éditions La Fabrique, Paris 2012, 384 pages, 20 euros.



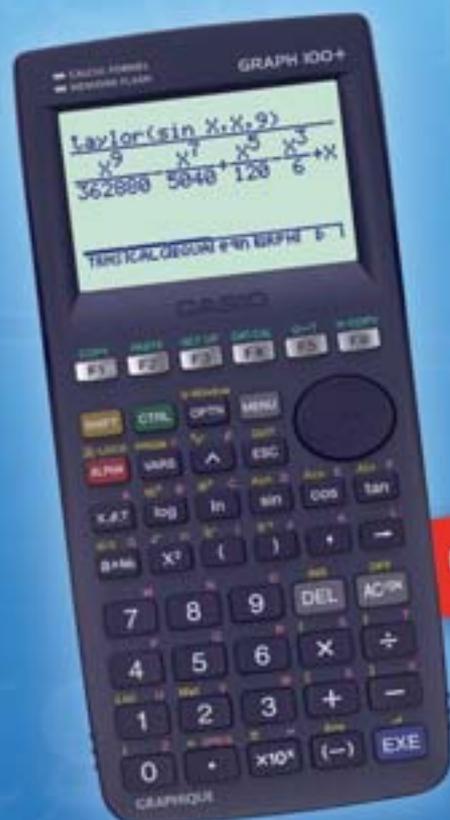
À Athènes, décembre 1944 : en pleine guerre, sur ordre de Churchill, des unités britanniques détachées du front italien bombardent la ville afin d'anéantir l'EAM, le grand Front national de Libération du pays. Les partisans grecs viennent d'opposer pendant trois ans une résistance massive aux occupants fascistes, mais leurs objectifs de changement social et politique risquent de remettre en question la domination britannique sur ce petit pays, point stratégique essentiel du dispositif de l'Empire en Méditerranée orientale.

Ces événements, qui inaugurent en Grèce trente années de dictature ouverte ou larvée, sont pratiquement inconnus en France. Or ils éclairent d'un jour inhabituel la question des origines de la guerre froide et mettent en perspective la situation actuelle de la Grèce, pays dominé et humilié depuis sa création. Soigneusement référencé, ce livre s'adresse aussi bien aux spécialistes qu'à un public curieux d'Histoire. Une bonne lecture pour cet été. ●

Michèle Gabert

CASIO

La haute performance pour les études supérieures !



Graph 100+ USB

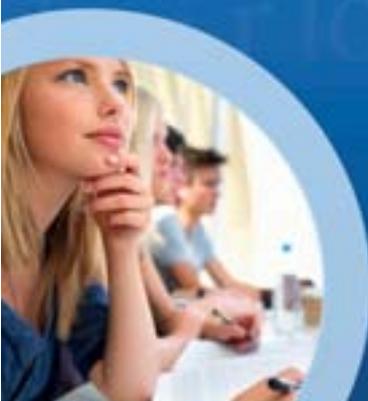
- Études supérieures scientifiques
- Calcul formel
- Puissance de calcul et exhaustivité



Vitesse de calcul améliorée

ClassPad 330 PLUS

- Études supérieures scientifiques
- Calcul formel avancé
- Idéale pour l'approfondissement des mathématiques



Toutes les calculatrices CASIO sont conformes aux programmes scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale.

www.casio-education.fr

A la MGEN, nous protégeons
chaque jour 3,5 millions de personnes.
Pour nous, la solidarité est essentielle.

Ainsi, quand les dépenses de santé
des uns sont peu élevées, tous ceux
qui en ont le plus besoin peuvent bénéficier
d'une meilleure prise en charge.
C'est cela, être la référence solidaire !

“
**L'essentiel
pour nous ?
Etre bien protégés
tout en concourant
à la santé des autres.
Bien plus qu'une
mutuelle
la référence
solidaire !**
”



MUTUELLE SANTÉ • PRÉVOYANCE • DÉPENDANCE • RETRAITE