

Colloque de la FSU

des 14 et 15 décembre 2006

1^{ère} table ronde

Les raisons historiques, sociologiques, pédagogiques et corporatives de la crise

Contribution d'Alain Dalançon

Introduction.

Peut-on trouver dans le large champ dit «pédagogique» ou «éducatif» des prémisses et des explications de l'exclusion du SNES et du SNEP de la fédération et de son éclatement ? Une telle question nécessite l'analyse des positions des uns et des autres dans la FEN (c'est-à-dire des structures originales de la fédération autonome : syndicats nationaux, tendances voire même sections départementales) sur les projets de réforme du système éducatif et de la formation des maîtres (projets des gouvernements et ceux qui leur étaient opposés du côté syndical).

Bien évidemment, cette analyse ne peut prendre toute sa valeur que si on prend en compte tout un ensemble de facteurs d'ordre politique, social, culturel ainsi que les enjeux de pouvoir existant dans la FEN, facteurs dont certains étaient inscrits dans la durée, d'autres étaient conjoncturels.

Cette esquisse n'est donc que l'essai d'éclairage sous certains angles du processus complexe conduisant à la scission, qu'une contribution en vue d'une synthèse. Synthèse qui, à partir de l'étude des autres thèmes abordés, devrait en effet permettre de rendre compte de la variété et de l'entrelacement des facteurs de cette scission et de déterminer ceux qui ont eu le plus d'importance.

Pour procéder à l'analyse suivant l'angle d'attaque choisi, il faut d'abord tenir compte d'un certain nombre de paramètres qui participèrent des évolutions fortes du système éducatif au cours des années 1960-1980 :

- La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en 1959, qui devint effective en 1967, et le phénomène d'« explosion scolaire » qui atteignait désormais les seconds cycles du second degré, de sorte que des % de plus en plus élevés d'une classe d'âge poursuivaient leurs études jusqu'au niveau bac et entamaient des études supérieures. Ajoutons que se posait de façon aiguë la question de la formation professionnelle - initiale et continue - et du rôle du service public de l'Education nationale dans ce domaine, surtout depuis les accords patronat-syndicats de juillet 1970 et le vote de la loi de juillet 1971 sur la réforme de l'apprentissage et la formation professionnelle continue.

- Des réformes gouvernementales du système éducatif qui ont été imposées contre la volonté des organisations syndicales voire contre l'avis des Conseils (réforme Fouchet, puis institution du «collège unique» en 1976-77 avec la réforme Haby, et la réforme Mazaud pour l'EPS) et qui par la suite, dans les années 80, étaient à l'étude ou mises en œuvres par morceaux (réforme des collèges et des lycées).

Ces réformes ou projets doivent être resituées dans un cadre plus large que celui de l'hexagone (l'Europe, l'OCDE...)

- Le choc des événements de 1968 qui a fait du terrain pédagogique un enjeu, enjeu qui demeurait sous des formes variées et renouvelées dans les années 80 (voir le thème du «niveau qui baisse»...).

- La création du corps des PEGC en 1969 et divers projets de création d'un corps de professeurs de collège (Fontanet, Haby, Beullac)... et celle des PLP dans les CET qui devinrent lycées professionnels. En outre, il ne faut pas oublier la recrudescence du recours à l'auxiliarat.

Tout cela conduisait à poser de façon cruciale un problème déjà ancien, au carrefour de tous les enjeux : quels maîtres pour la scolarité obligatoire – aujourd'hui et demain ? Et ensuite dans les seconds cycles long et court ? C'est-à-dire avec quel niveau de qualification, formés où et comment ?

A travers la formation des maîtres, étaient posées en effet des questions essentielles au syndicalisme enseignant, indissociablement liées les unes aux autres, terrains de débats, de divergences et d'affrontements:

- Quel projet syndical de réforme du système éducatif en lien avec une conception de la démocratisation de l'école, facteur décisif - ou non - de la démocratisation de la société (ici et maintenant)? Comment former l'homme, le citoyen et le travailleur (Plan Langevin-Wallon) en permettant à tous les jeunes une formation équilibrée (activités intellectuelles, esthétiques, manuelles et physiques) ? Quels contenus, quelles étapes, quels débouchés pour un enseignement démocratisé de masse ? Quel rôle dévolu aux enseignements techniques long et court ? à l'éducation physique et sportive ? aux enseignements artistiques ? Comment ouvrir l'école sur la vie ? Quel rôle donner aux parents et aux élèves ?

- Et en fonction de tout cela, comment concevoir le métier d'enseignant, question pour une large part nouvelle pour le syndicalisme enseignant, même si l'acte d'enseigner avait été un sujet de réflexion dès avant-guerre dans les années post-Libération?

- En revanche très vieille question : quelle revalorisation du métier des enseignants ? sous quelles formes, dans quels domaines, suivant quelles priorités ? avec quelle qualification et donc quelle classification dans la grille de la Fonction publique ?

- S'ajoutait dans la FEN un aspect particulier et fondamental, celui de la syndicalisation, à la fois du point de vue des champs de syndicalisation et de l'importance des effectifs syndicalisés. Et donc un enjeu de pouvoir dans la fédération après le triple tournant qui l'avait affectée en 1966-67¹ accompagnée et suivie de la montée en puissance d'Unité et Action : prise de direction dans un certain nombre de syndicats nationaux (SNEP, SNESup, SNPEN, SNETAP, SNCS) et progression d'U-A dans le SNI et au plan fédéral. La progression générale du courant «unitaire» qui s'était structuré après 1968 était manifeste au début de la décennie 1970. Il avançait sur tous les sujets des analyses et des propositions le plus souvent contradictoires avec celles des majoritaires UID, organisait parfois des actions de manière indépendante voire contre l'avis ou les décisions des majoritaires. Cela inquiétait ces derniers qui dénonçaient l'existence d'une FEN bis qu'ils tentèrent d'étouffer une première fois lors du congrès du « manifeste » de 1973.

Pour préciser la problématique générale de départ, on peut donc se poser les questions suivantes :

- Est-ce que dans les différents domaines du large champ «pédagogique» ou «éducatif» évoqués plus haut, les positions des syndicats nationaux d'enseignants de la FEN étaient conciliables? S'agissait-il pour l'essentiel d'un affrontement ancien entre thèses du SNI et du SNES ? ou plus largement entre celles du SNI-PEGC et des syndicats U-A alliés depuis au moins 1973 sur la formation des maîtres (SNES, SNEP, SNESup, SNPEN, SNCS) ? Où se situait le SNETAA dans cette confrontation ?

- La FEN était-elle en mesure d'opérer une synthèse entre les positions de ses principaux syndicats d'enseignants et d'affirmer ainsi son autorité de fédération, y compris dans le domaine éducatif qui était au cœur de son identité?

- Les tendances fédérales pouvaient-elles favoriser des rapprochements (attention à ne pas confondre le SNI-PEGC avec UID ni le SNES avec U&A) dans un système qui poussait chacune

¹ Un instituteur à la tête de la FEN après la démission de Lauré en 1966 (James Marangé [1966-1973] puis André Henry [1974-1981], Jacques Pommatau [1981-1987], Yannick Simbron [1987-1992]...), la fusion du SNES et du SNET en 1966, la prise de la direction du nouveau SNES par UA en 1967.

d'entre elles à se distinguer des autres sur la majeure partie des sujets²? Etaient-elles d'ailleurs en mesure de proposer des projets qui donnent satisfaction de manière interne à toutes leurs composantes ? Quelles furent les positions de l'Ecole émancipée et du FOU³ dans ces débats et enjeux qui opposaient surtout les deux principales tendances ?

Il faut se garder de considérer qu'*a priori*, les positions des uns et des autres étaient de toute manière inconciliables, comme elles l'avaient été (depuis toujours) entre les instituteurs et les professeurs, ou entre les maîtres des ateliers et les professeurs d'enseignement général⁴. Autrement dit de considérer la thèse de l'irréductible opposition entre cultures et identités professionnelles comme allant de soi.

Il faut également prendre toute la mesure des évolutions. Certes, chacun a essayé de souligner la continuité, la fidélité à des principes et des références. Mais entre les positions du SNI du début des années 1960, celles du SNI-PEGC en 1976, puis celles de la fin des années 1980, il y a eu des évolutions majeures, voire des tournants. Même chose pour ce qui concerne le SNES et les SN / UA du second degré (SNEP, SNPEN) et du supérieur (SNESup, SNCS). Idem pour la FEN et ses tendances fédérales.

Un paradoxe ne peut que nous interpellier : comment se fait-il que l'unité de la FEN n'ait jamais été sérieusement en péril dans les années 1950, alors que le SNI et le SNES n'étaient d'accord sur presque rien, que ce soit dans le domaine de la revalorisation⁵ ou dans celui de la réforme de « l'école moyenne »⁶? Or, au début des années 1990, la distance entre les références des uns et des autres pour la démocratisation de l'école et la formation des maîtres était sans doute moins grande – au moins au niveau des discours – qu'elle ne l'avait été 30 ou 40 ans plus tôt, quand la toile de fond était constituée tout à la fois par la guerre froide, la décolonisation mais aussi par ce qu'il est convenu d'appeler – sans doute improprement – les 30 Glorieuses.

Comment se fait-il que le « compromis historique » entre projets d'école du SNI-PEGC et du SNES sur la base de la démocratisation de l'enseignement n'ait pas pu se réaliser dans les années 1970-80 ? Pourquoi le projet *d'Education permanente* de la FEN, revu en projet *d'Education de l'an 2000* au congrès de la Rochelle de 1988 fut-il l'objet de tant de critiques et de refus, en ne donnant satisfaction ni à U&A ni à l'EE, ni au SNES ni au SNEP, de façon générale pas aux SN / U&A, ce qui n'étonnait pas, mais également ni au SNETAA ? De sorte qu'il devint le lieu de clivages déterminants. Quel rôle ces clivages ont-ils joué dans le processus qui allait conduire à la scission ? Ne s'agissait-il que de l'habillage de désaccords et d'enjeux d'une autre nature ? ou y participaient-ils d'une façon intrinsèque ?

On peut essayer de répondre à ces questions en suivant un plan chronologique. Sans remonter aux origines, ni même au triple tournant de 1966-67, il paraît nécessaire de commencer une dizaine d'années avant l'éclatement final de la FEN, à la fin du septennat de Giscard, pour bien comprendre les évolutions, les inflexions et les ruptures.

- 1- L'état de la question à la fin du septennat de Giscard.
- 2- Les nouvelles données successives durant le 1^{er} septennat de Mitterrand.
- 3- L'heure des choix sous le second septennat de Mitterrand

² Voir thèse de L. Frajerman : *L'interaction entre la Fédération de l'Education nationale et sa principale minorité, le courant « unitaire », 1944-1959*.

³ La tendance EE a en effet éclaté pendant les événements de 1968 en deux rameaux principaux EE et EE-FUO; l'EE a ensuite fait alliance au SNES avec Renovation syndicale pendant toute la décennie 1970 ; elle ne se présentait pas sous le même jour dans les SN et au plan fédéral...

⁴ cf. les problèmes à l'intérieur du SET puis du SNET ou du SNEPS puis du SNCM, rendant difficile voire impossible l'Union des syndicats du second degré à la Libération.

⁵ cf. le Comité d'Action Universitaire : CAU.

⁶ cf. projet de réforme Billères, à cause en particulier des divergences sur la formation des maîtres.

1- L'Etat de la question à la fin du septennat de Giscard

A- Deux types de projets d'Ecole dans la FEN

Dans le syndicalisme enseignant, seuls étaient complets et possédaient leur cohérence les projets éducatifs du SNI-PEGC et du SNES, les deux plus importants syndicats de la FEN, qui avaient une longue histoire derrière eux et restaient très représentatifs des personnels (même si cette représentativité était en baisse, en termes de taux de syndicalisation notamment). Ces projets avaient pour objectif la démocratisation de l'Ecole en prenant la référence commune du plan Langevin-Wallon et du projet de gestion tripartite du service public d'éducation laïque et unifié du CNAL. Mais ils étaient sous-tendus par deux conceptions différentes de l'éducation et de la formation des maîtres et correspondaient à deux orientations syndicales en compétition pour le contrôle de la FEN.

L'Ecole fondamentale du SNI (finalisée en 1973), devenu SNI-PEGC en 1976, avait l'ambition de couvrir toute la scolarité obligatoire portée à 16 ans depuis relativement peu de temps⁷ et d'en faire le lieu d'intervention des seuls instituteurs. Si le SNI se référait au plan Langevin-Wallon, il n'en retenait qu'une partie : s'il acceptait l'idée qu'à terme, tous les maîtres de la maternelle à l'Université devraient être formés au niveau de la licence, il considérait cet objectif comme lointain et demandait des étapes, c'est-à-dire la formation des maîtres de l'Ecole fondamentale polyvalents en 3 ans après le bac avec un diplôme reconnu, dans les écoles normales départementales, dont les professeurs seraient assimilés à des professeurs d'enseignement supérieur⁸. Cette revendication était propre à établir de fait l'équivalence de la formation des instituteurs avec celle des PEGC, corps dont le SNI avait au départ combattu la création car, en aspirant les meilleurs vers le premier cycle du second degré, elle cassait l'unité du corps des instituteurs et risquait de renvoyer aux calendes grecques sa revalorisation.

L'Ecole fondamentale eut bien vite sa réplique, *l'Ecole progressive* du SNES. La mise en forme de cette dernière était de fait achevée à la fin des années 1970⁹. En 1977, notamment dans le film *Pour leur avenir* et le dossier de *L'US, Le second degré une idée neuve*, l'essentiel était dit. Ce projet était en outre indissociablement lié aux propositions des syndicats U&A sur la formation des maîtres mis au point dès 1973 : *Former des maîtres pour notre temps*¹⁰. Le SNES et ses alliés dans la FEN réclamaient pour l'immédiat et pour l'ensemble du second degré, de la 6^e à la terminale, une formation initiale des maîtres acquise dans des centres universitaires à bac + 5, comportant l'acquisition d'une maîtrise universitaire.

S'ajouta en 1977 le projet *d'Ecole de l'éducation permanente* de la FEN¹¹, le nouveau secrétaire général de la FEN, André Henry, désirant montrer la prééminence de l'autorité fédérale sur celle des SN et peser dans le débat politique à gauche. Ce projet mettait en avant la formation permanente pour occuper un terrain moderne - peu balisé au demeurant par le SNES au départ -, pour compléter le projet *d'Ecole fondamentale* du SNI-PEGC, pour satisfaire le SNETAA et se positionner dans l'édification d'une société socialiste, qui restait cependant très abstraite.

U&A/FEN avait alors senti qu'il y avait nécessité de dépasser les idées générales et de proposer un « programme d'action pour l'école et les universités »¹², susceptible de rassembler au-delà des cultures et différences professionnelles mais qui n'était pas encore une proposition de projet éducatif fédéral (probablement aussi pour intervenir dans le débat à gauche sur l'actualisation du programme commun). La revue U&A publia un peu plus tard un dossier¹³ « Quelle école, quelle formation pour

⁷ Ordonnance de 1959.

⁸ N°spécial de *l'Ecole libératrice* du 8 mai 1972 : la formation du maître de l'Ecole fondamentale.

⁹ C'est en 1981 que la version définitive fut publiée dans *L'US*.

¹⁰ Brochure issue d'un colloque qui faisait suite à des accords plus anciens entre le SNES, le SNESup, le SNEP et le SNPEN, voir le n° spécial du bulletin du SNPEN n°22 de décembre 1971.

¹¹ Initié au congrès fédéral de Grenoble en 1975 et adopté à la CA de mars 1977.

¹² *U&A* n°40, nov. 1976, sous la plume de J. Petite.

¹³ *U&A* n°50, janv. 1978.

les maîtres ? » mais qui juxtaposait « *l'état actuel des réflexions menées par divers camarades sur quelques points importants* », preuve que persistaient des différences dans les approches et les conclusions des militants des différents syndicats nationaux. Ainsi, au nom d'U&A/SNI, Christiane Journeau n'envisageait pas encore immédiatement la licence pour les instituteurs mais une formation à bac+3 comportant l'obtention d'un DEUG ; C. Rouby et D. Nicolas-Charles demandaient l'intégration sans condition des PEGC dans le corps unique des maîtres à créer, de la maternelle à l'université recrutés à bac +5. ; J. Petite plaidait pour *l'Ecole progressive* et ses maîtres formés au niveau de la maîtrise à bac +5. Tout cela rendait urgent de s'entendre sur une plate-forme unificatrice. Mais fallait-il attendre cet accord difficile pour agir et obtenir tout de suite des avancées pour la revalorisation des personnels syndiqués par le SNES (ce fut l'objet de divergences fortes à l'intérieur d'U&A/SNES en 1979) ?

Les tendances minoritaires issues de l'EE récusait alors la notion même de démocratisation de l'Ecole et trouvaient illusoire de réfléchir à un projet dans le cadre de la société capitaliste bourgeoise.

L'EE, encore alliée à RS dans le SNES, critiquait sévèrement en 1979 l'illusion que constituait « *la frénésie du SNES à vouloir mettre sur pied des grands projets cohérents de l'EN dans le cadre d'un éventuel gouvernement de gauche (on se querellait dans les couloirs sur les chances des plans U-A en concurrence avec les plans UID !). On peaufina donc une école progressive, une gestion tripartite démocratique de l'EN, on chiffré le coût de ces revendications...* » en s'alignant ouvertement sur les positions du PCF sur les nationalisations¹⁴.

Alain Penner, dans sa contribution à la discussion sur la question en débat pour le congrès «préparer les jeunes à leur vie» résumait bien la position de l'EE à l'époque, en se référant à une position de l'ICEM entièrement citée : «*rejetant l'illusion pédagogique et l'illusion réformiste, nous affirmons que la démocratisation de l'école est un leurre, que seule une société démocratique rejetant le profit, l'exploitation et l'autoritarisme permettra la naissance d'une école populaire*» et se référait en permanence au livre de Le Thann Khoi, *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ?*¹⁵. Pourtant les représentants de RS, tout en rappelant que les enfants des travailleurs étaient victimes du système scolaire, essayaient de proposer «*la nécessité d'une formation polytechnique avec une connaissance des rapports sociaux*»¹⁶.

Le FUIO (devenu UPSAS) avançait les seuls mots d'ordre d'abrogation des réformes et de défense des acquis, et scandait « *contre Beullac, chez Beullac, manifestation centrale à Paris !* ».

A travers la confrontation de ces projets et prises de position, quels étaient les lieux et sujets de cristallisation des débats et des enjeux, au-delà des liens avec les enjeux politiques qui étaient particulièrement forts (lutte contre le pouvoir giscardien et équilibres dans la gauche) ?:

* La continuité du système éducatif :

- les craintes de «primarisation» (chez les professeurs) ou de «secondarisation» (chez les instituteurs) du premier cycle des collèges (cycle d'observation et fin de la scolarisation obligatoire) existaient encore.

- fallait-il se limiter pour le présent au terme de la scolarité obligatoire à 16 ans (*Ecole fondamentale*) ou exiger tout de suite sa prolongation à 18 ans (*Ecole progressive*) ?

- qu'est-ce que le second degré restait une question pertinente ? Le SNI-PEGC ne le définissait pas, alors que le SNES s'attachait à le définir de la 6^e à la terminale en prise avec son projet *d'Ecole progressive*.

¹⁴ Appel à voter non au RA, *L'US* n° 20 du 21/2/79.

¹⁵ *L'US* n° 21 du 28/2/79, p. 16. Voir également l'intervention de J.F. Pelé au congrès de 1979.

¹⁶ *L'US* n° 34 du 20 juin 1979, p. 23.

* Quel rôle et quelle place le service public devait-il occuper dans la formation professionnelle (initiale et continue) ? Les questions de l'apprentissage et de l'alternance étant devenues cruciales depuis le début des années 70

La défense de la laïcité était interpellée et pas seulement sur le mode de la concurrence avec l'enseignement privé confessionnel. S'agissait-il de satisfaire les objectifs du patronat, du Plan et les recommandations de l'OCDE ? ou de répondre aux défis du progrès des sciences et des techniques, sans lequel, pensait-on généralement, il ne pouvait y avoir de progrès tout court, social en particulier ?

Se superposaient d'autres questions très concrètes qui étaient au cœur des préoccupations du SNES et du SNETAA : quelle priorité entre développement du technique long et celui du technique court ?

On pourrait ajouter les débats sur la culture et « l'ouverture de l'école » sur la vie, qui ranimaient des discussions anciennes sur instruction ou éducation¹⁷, discussions renouvelées dans un langage moderniste.

* « Rénovation pédagogique » et contenus des enseignements :

La critique voire la condamnation du cours *ex cathedra* transmettant des connaissances figées dans l'objectif de reproduire à l'identique des élites sociales fut très répandue après 68. La « rénovation pédagogique », déjà à la mode avant 68, fut un terrain d'enjeux illustré par des alternatives :

- objectif d'un savoir minimum (SMIC éducatif) ou haut niveau de connaissances scientifiques ?
- prééminence de la transmission de savoirs et savoir-faire ou « apprendre à apprendre » ou bien encore « auto-socio-construction » des savoirs ?
- dans la formation des maîtres, priorité à l'apprentissage de méthodes pédagogiques ou à la domination de savoirs scientifiques à transmettre ?

De tels débats renvoyaient à - ou découlaient de - l'observation de l'enfant et de ses rythmes d'acquisition (débat persistant sur dons, aptitudes ; diversités des individus, c-a-d « lignes de pente » de *l'Ecole fondamentale*, « rythmes individuels » de Haby ou stades de développement des enfants et adolescents) ?

Ils avaient leurs prolongements : pluridisciplinarité ou interdisciplinarité ? programmes et libertés pédagogiques des 10% ? recherche pédagogique fondamentale et appliquée ? rôle de l'inspection ? notation ?

* Fallait-il enraciner les projets éducatifs dans la recherche de solutions aux tares du système présent ? Quelle étaient ces tares ? L'échec et les retards scolaires en premier lieu mais par rapport à quelles normes ? et quels pourraient être les moyens d'y remédier ? La question de l'orientation liée à celle de la sélection – sociale - rebondissait du même coup.

* Quelles sanctions prévoir aux études ? -

Quelle valeur accorder aux diplômes ? au brevet aux bacs ? à la suite de quels types d'épreuves, contrôle continu et/ou examen ?

* Quels maîtres pour faire face à tous ces défis et problèmes ?

Ce qui posaient les questions de :

¹⁷ Voir les débats et tensions, y compris à l'intérieur d'U&A, sur les 10% et les foyers socio-éducatifs dans les années post-68, bientôt sur les PAE.

- l'ampleur des recrutements (avec en prime l'épineuse question de la résorption de l'auxiliariat)?
- le niveau de qualification de la formation par concours : maîtrise, licence, DEUG ?
- les étapes pour aller vers la réalisation des objectifs d'unification du Plan Langevin-Wallon ? devait-on envisager tout de suite le corps unique de la maternelle à l'université ? Comment y intégrer les maîtres existants ?
- maîtres polyvalents ou monovalents dans le 1^{er} cycle du second degré ?
- quelle part réserver à la formation universitaire, décernée par qui et où (dans des centres universitaires, dans les EN renouvelées)?
- quelle formation permanente des maîtres ?

* Toutes ces questions ne pouvaient être abordées qu'en se préoccupant en même temps de l'urgente nécessité de la revalorisation de la condition enseignante (traitements, carrières, charges et conditions de travail). Qui serait prioritaire ? Les instituteurs ou les professeurs ? Que devenaient les PEGC ? et les PLP ? Réforme du A et/ou du B ?

Sur toutes les questions soulevées, globalement, le SNI-PEGC d'une part et le SNES-SNEP d'autre part avaient des avis divergents. Le SNETAA campait sur des positions très fermes pour défendre la scolarisation de la formation professionnelle, sans trop se mêler aux autres aspects du débat. Globalement, mais avec pas mal de nuances, les courants U&A et UID s'opposaient également (mais UIDR avait de la difficulté à dire carrément qu'il était hostile à l'*Ecole fondamentale*, et à U&A le débat était loin d'être tranché entre instituteurs, PEGC et professeurs). Les courants minoritaires (EE-RS, FUIO) refusaient la plupart du temps de participer à ce genre de débats qui leur apparaissaient être mal posés dans leurs fondements mêmes.

B- Les initiatives du SNI-PEGC et du SNES-SNEP

Quand on analyse les initiatives des syndicats de la FEN et de la FEN elle-même, à la fin des années 70-début de la décennie 80, on mesure la portée concrète de ces désaccords.

Le SNI-PEGC était préoccupé par la défense tous azimuts du projet d'*Ecole fondamentale* (y compris dans le PS¹⁸), ce qui aiguillonnait la mise au point du projet du SNES et sa recherche de partenaires, dans la FEN (syndicats et U-A/FEN) (*Nous sommes la FEN dans le second degré*), et au-delà (associations de spécialistes, mouvements pédagogiques notamment).

Il y a eu sans doute des répit, car l'opposition à la politique d'austérité giscardienne, avec ses conséquences dans l'éducation, permettait de rassembler. Mais cette lutte commune des syndicats de la FEN (et de la FCPE) contre la réforme Haby trouvait bien vite ses limites¹⁹. Idem quelque temps plus tard contre la politique de Beullac²⁰.

Ainsi, à la suite de la grève du 11/12/79, fut constitué un front du second degré animé par le SNES et le SNEP (avec le SNC et le SGEN (révulsif pour le SNI) et avec le SNETP-CGT (révulsif pour le SNETAA) au début de l'année 1980²¹, générateur de semaines d'actions et de grèves unitaires durant tout le printemps 1980. En partant de l'objectif de la création d'un corps unique de maîtres²², le SNES

¹⁸ Voir *Ecole et socialisme*, particulièrement le n° 2 du 3^e trimestre 1973 analysant 2 projets d'Ecole fondamentale, celui du SNI et celui du PCF.

¹⁹ Déclaration commune SNES-SNI-PEGC et FCPE du 7 mars 1977.

²⁰ Déclaration commune des syndicats de la FEN présents dans les collèges de nov. 1979.

²¹ Voir *L'US* n° 16 du 16/01/80.

²² Dossier « Un corps unique, pourquoi ? comment ? » par F. Regnaut, in *L'US* n° 25 du 5 avril 1978, rappel des propositions pour une plate-forme unificatrice faites au congrès de 1977.

était alors l'artisan principal d'une plate-forme unificatrice U-A pour rassembler tous les personnels du second degré, plate-forme résumée dans « Elever, améliorer, unifier le niveau de la formation des maîtres », à mettre en rapport avec le projet du SNES d'un grand syndicat du second degré dans la FEN²³.

Après les accords FEN-Beullac de 1979 qui suscitèrent un tollé de critiques de la part de tous les minoritaires, A. Henry et ses collaborateurs apportèrent des adaptations au projet fédéral d'Education permanente en mars 1981 : sur la formation des maîtres, apparut la référence « niveau de la maîtrise » mais uniquement dans la fiche 20²⁴.

C- Les réactions aux annonces de Beullac

En 1979, l'annonce de porter la formation des instituteurs à trois années après le bac, dans les E.N., avec un CAP reconnu comme équivalent du DEUG put satisfaire le SNI-PEGC - et même U&A/SNI. Le SNES s'en félicita également (puisqu'il avait fixé sa position sur celle d'U&A/SNI pour la formation des instituteurs) mais il en tirait argument pour estimer que « l'élévation, l'amélioration et l'unification » de la formation des maîtres du second degré au niveau maîtrise ne saurait attendre²⁵.

En mars 1981, l'annonce par le ministre Beullac de ne plus recruter de PEGC mit le feu aux poudres. Le SNES paraissait avoir marqué des points décisifs ; son projet de constitution d'un grand syndicat du second degré dans la FEN accueillant y compris les PEGC en quête d'intégration dans le nouveau corps unique qu'il revendiquait²⁶ devenait crédible. Sur fond de baisse de la syndicalisation dans tous les syndicats, en particulier au SNI-PEGC, Guy Georges menaçait alors le SNES « communiste » d'exclusion²⁷. Cette attaque du secrétaire général du SNI-PEGC se situait dans le cadre d'une dégradation générale des rapports dans la FEN depuis la rentrée 1980, suite aux décisions d'action des syndicats et SD FEN et SNI/U&A. A. Henry avait condamné dans la presse les « initiatives des dirigeants de 2 syndicats (SNES et SNEP) manipulés par le Parti communiste » et écrit dans *l'Enseignement public*: « les dirigeants d'une minorité U-A qui n'est plus qu'un appendice manipulé dont la stratégie correspond en tous points à celle d'un parti politique, le PCF... » ; ce à quoi la revue U&A avait répliqué en titrant : « Beullac, A. Henry, G. Georges, même langage ».

2- Le changement de la donne sous le 1^{er} septennat de Mitterrand.

A - Le choix prioritaire du SNI-PEGC

Il restait le même : la réalisation de *l'Ecole fondamentale*, la revalorisation des instituteurs et le professorat de collège dans la perspective d'un corps unique de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans) mais recruté à bac + 4.

Devant la concurrence entre les deux approches présentes dans la FEN, Savary décida de manifester des premiers signes en faveur du SNI-PEGC : il ranima le recrutement des PEGC. Mais en même temps la revendication du SNI-PEGC sur la formation des maîtres était amenée à évoluer au congrès de juillet 1981 : la maîtrise « spécifique ».

²³ Congrès SNES de Clermont de 1980.

²⁴ (Gisèle Desieux) : *mais il nous semble qu'il doit être fixé non tant en termes d'années de formation (qui peuvent être plus ou moins intenses), que de contenus et de volume horaire.*

²⁵ *L'US* n° 27 du 3 mai 1979, art. de F. Regnaut : « Au commencement de tout, il y a la formation des maîtres ».

²⁶ Ce que la une de la Revue E E traduit à travers un dessin représentant des marionnettes : Beullac-Guignol avait abattu Guy Georges et brandissait Gérard Alaphilippe.

²⁷ Deux ans plus tard, Guy Georges écrivit une lettre de protestation au SNES en disant que le *Quotidien de Paris* avait interprété ses paroles...

Savary commanda des rapports diversement appréciés. Après le rapport Schwartz salué par le SNES mais vilipendé par le SNI-PEGC, la commission Legrand et son rapport sur la « rénovation » des collèges fut au centre de débats passionnés (y compris à l'intérieur du SNES). Un peu plus tard le rapport Prost sur les lycées souleva plus de critiques que d'approbations de la part du SNES (fin 1983)²⁸. La création des bacs professionnels ne fit pas non plus l'unanimité : le SNES craignant pour le devenir des bacs techniques, estima qu'ils n'étaient que des bacs *Canada dry* « en trompe-l'œil »²⁹.

La polémique SNI-PEGC-SNES à l'été 1983 à propos du mémoire du SNES sur la formation des maîtres remis à Savary le 29/8/83 fut vive³⁰. Le SNES insistait alors sur le thème de « l'investissement éducatif »³¹ et des « qualifications » dont la formation des maîtres était un des supports essentiels (*pour élever la qualification des jeunes, il faut élever, améliorer et unifier la formation des maîtres*). Il mettait en même temps de plus en plus l'accent sur le métier d'enseignant, l'ouverture beaucoup plus nette au débat pédagogique et à la recherche (revue *Degrés* en 1984-86).

Il défendait toujours la continuité du second degré mais ses structures s'étaient adaptées à sa différenciation. Au lieu d'une seule commission pédagogique³², existait désormais un secteur «collèges et orientation» distinct du secteur «lycées et formation professionnelle» et un secteur «enseignements et recherche» qui ne chapeautait pas réellement l'ensemble, auxquels il fallait ajouter le secteur «formation des maîtres», celui de la «formation continue», la «vie scolaire» et les «post-bac» dépendant encore d'autres secteurs.

L'EE refusait toujours de s'inscrire dans le débat. R. Deruelle présenta un texte général au congrès du SNES de La Baule (1983) dans le cadre du thème «Enseigner dans le second degré aujourd'hui, dans les collèges, dans les lycées» : *«Si l'EE présente aujourd'hui un texte général, c'est essentiellement parce que nous sommes en désaccord avec l'analyse politique de la société qui sert de cadre à la réforme de l'école. Vous recherchez une meilleure adaptation aux impératifs du système capitaliste. Nous ne souhaitons cependant pas le statu-quo, nous voulons des travailleurs conscients, capables de critiquer la société. Il faut donc avancer la revendication de la baisse des effectifs dans le groupe classe, faire une analyse des rythmes et horaires, refondre les contenus, rééquilibrer les disciplines, alléger la charge de travail des enseignants (18h dont 3) »* ; Chevarin ajoutait : *«On ne peut parler d'adaptation des formations sans remettre en cause l'orientation politique, idéologique, économique de la société capitaliste. L'accès de tous aux fameuses technologies ne résoudra rien. Nous voulons donner aux élèves les moyens d'intervenir de façon consciente et autonome.»*

Savary se décida à la rentrée 1983 : 18 + 3 pour les services des PEGC mais aussi pour ceux des certifiés des collèges..., maintien du recrutement des PEGC et formation des instituteurs et d'un corps de professeurs licenciés distinct de celui des certifiés à bac + 4. Inacceptable pour le SNES !

L'arrivée de Chevènement au ministère de l'EN après la démission de Savary consécutive au retrait du projet de loi sur les rapports du public-privé, permit un répit.

A la rentrée 1984, une plate-forme commune SNI-PEGC-SNES fut même élaborée pour l'action fédérale du 3 octobre sur le budget. Rosette Spire pouvait écrire à propos du texte FEN sur les collèges, que *«certes, il n'y a pas accord sur tout et des divergences importantes subsistent notamment sur la formation des maîtres. Mais il y a matière à la fois à rassembler les collègues pour des actions communes sur la rentrée et le budget 85, préparer les élections aux CE et faire avancer les revendications propres au SNES... »*³³. Pour cette action du 3 octobre, le texte FEN lycées avait même

²⁸ Si le SNES considérait comme positif que les lycées soient considérés comme des lieux d'études, où devaient être donné un enseignement de qualité à un public plus nombreux et divers, ses désaccords l'emportaient : conception réductrice des seconds cycles, risque de mise en cause du caractère national des formations, aggravations inacceptables des conditions de travail et d'emploi des personnels et menace sur leurs rémunérations... (*L'US* n° 71 du 9/12/83 après réunion du BN du 6/12/83)

²⁹ Motion du BN du 28 mai 1985, in *L'US* n° 114 du 13 juin 1985.

³⁰ *L'US* n°64 du 6/10/83 le publie avec un art. de G. Aschiéri : *Que veut le SNES ?*

³¹ Dans l'optique d'un chiffrage des besoins à la rentrée et dans le IXe Plan.

³² Il y avait à cela probablement d'autres raisons que celle de l'adaptation aux réalités...

³³ *L'US* n° 90 du 14 septembre 1984.

été élaboré par le SNES ! Allait-on vers une normalisation des rapports dans la FEN après l'échec du SPULEN qui avait été un échec pour tout le camp laïque ? Ou était-ce un simple répit à cause de la perspective des élections professionnelles de décembre ?

B – Le rebrassage des cartes durant la première cohabitation

La défaite électorale de la gauche aux législatives de mars 1986 remit les compteurs à zéro. La décision du nouveau ministre de l'EN, Monory, d'arrêter définitivement le recrutement des PEGC en 1986 et de ne plus recruter que des certifiés et agrégés retentit comme le glas de *l'Ecole fondamentale*.

Il y avait déjà eu du tanguage dans le SNI-PEGC pour la succession de G. Georges au secrétariat général : ce ne fut pas un instituteur, ni Bouchaireissas ni Chauvet, mais un PEGC, Jean-Claude Barbarant. La situation de la majorité de la FEN avait été aggravée par la défaite du camp laïque sur l'objectif du SPULEN. La majorité fédérale et du SNI-PEGC avait-elle perdu sur tous les fronts ? Pouvait-on parler de victoire - au moins objective - du SNES ?

Les débats à l'intérieur du PS s'aiguïsèrent après la défaite électorale. Le PS n'avait pas trouvé un relais syndical suffisamment puissant et organisé, notamment dans l'enseignement. Comment rebondir pour les majoritaires de la FEN³⁴?

Pourtant le SNES n'était guère satisfait par le projet de réforme Monory-Devaquet qui dut être abandonné en décembre 1986 devant la mobilisation des personnels et surtout des lycéens, pas plus que par le Plan pour l'avenir de l'EN que le ministre présenta en décembre 1987.

C - La nouvelle stratégie des cadres renouvelés du SNI-PEGC et de la FEN

En prévision d'un retour de la gauche au pouvoir, les majoritaires du SNI-PEGC optèrent pour l'abandon de fait de *l'Ecole fondamentale* et la revendication d'un corps unique avec des corps « comparables » dont un de professeurs de 1er cycle (revendication du SNI-PEGC au congrès de 1987). Ce virage du SNI fut complété par le projet *d'Ecole de l'an 2000* (élaboré en lien avec une tendance du PS) adopté au congrès fédéral de La Rochelle en février 1988, lié à «travailler autrement» et qui faisait écho au rapport Andrieu du CES (faisant de l'apprentissage une voie normale de formation). En même temps, émergeait l'idée de la création d'un grand syndicat de la maternelle à l'université à partir du SNI-PEGC, qui irait de pair avec la recomposition syndicale interne et externe.

En face des majoritaires, les militants U&A avaient changé également : Alaphilippe, Camy-Peyret, Petite, Sorel, Renard, Nicolas-Charles, Berge n'étaient plus en responsabilité. Il fallait qu'U&A élabore un projet complet d'école, de la maternelle à l'université, qui aille plus loin que les dossiers des années précédentes, déborde les cadres de *l'Ecole progressive* ou de « Construire l'école élémentaire de notre temps »³⁵ et la question de la formation des maîtres. Le produit de cette recherche fut « Une Ecole de progrès et de liberté » (décembre 1987), en perspective du congrès fédéral de la Rochelle. Un livre de 200 p. un peu indigeste, qui procède par collage de contributions, où la formation des enseignants occupe 10 pages.³⁶

3- L'accélération des enjeux sous le 2^e septennat de Mitterrand

³⁴ Voir les témoignages de Barbarant et de Le Néouannic au groupe de travail CHS-centre Aigueperse sur naissance du SE : réunion UID du SNI-PEGC au Lac Chambon en 1986.

³⁵ Plaquette U&A après le colloque des 25 et 26 sept. 1982.

³⁶ Lire aussi ou plutôt le résumé « Manifeste pour une Ecole de liberté et de progrès ».

Les débats furent serrés au congrès de la Rochelle. Les majoritaires avaient dit vouloir développer un débat ouvert et entier dont toutes les conclusions devraient ensuite s'imposer à tous. Le projet fédéral suscita des oppositions importantes et variées qui éclatèrent au congrès : 7 syndicats (SNES, SNEP, SNPEN, SNCS, SNESUp, SNETAP, SNPCEN) demandèrent que le texte, contraire à leurs mandats, ne soit pas mis au vote³⁷.

Après le congrès, le SNES fit une 1^{ère} analyse³⁸ du projet fédéral en interrogeant : Quelles qualifications pour les jeunes ? et quelle revalorisation pour les personnels ? Il le considérait comme une « *nouvelle Vulgate (...) imposée à la hussarde* », comme un projet « *qui évince les agrégés du second degré, qui situe le niveau du recrutement de tous les enseignants en-dessous de la licence, qui situe l'objectif final de la revalorisation à l'indice 725, soit une cinquantaine de points en-dessous de ce que demande le SNES pour les certifiés...* »³⁹.

L'EE parlait de recentrage de la fédération⁴⁰: le projet fédéral « *s'adapte aux changements des qualifications découlant des hypothèses patronales considérées comme inévitables* ». De ce point de vue, l'EE partageait pour l'essentiel les critiques d'U&A mais reprochait au SNES de « *se retrancher dans la défense des intérêts propres au second degré, à UA de ne répondre à l'offensive fédérale que par une stratégie de dissuasion (...) qui ne sera pas plus efficace qu'une ligne Maginot* »

Le SNETAA ruait dans les brancards, n'acceptait pas l'aval de la fédération au rapport Andrieu. Son secrétaire général, Charpentier, fut éliminé de l'exécutif fédéral.

A- L'Ecole de l'an 2000 de la FEN et en contrepoint le projet U&A.

Où se situaient les divergences entre ces deux projets complets ? Donnons quelques exemples où l'on retrouve des divergences assez anciennes ou leurs résidus :

- C'est d'abord la méthode d'élaboration des projets, leur philosophie, leur formulation à travers des langages différents qui se distinguent voire s'opposent.

- Le projet fédéral ne veut pas être « *une thèse sur la passé ou l'existant* » et trace des « *points de repères pour l'avenir* » en ayant pour objectifs de « *former des individus responsables, solidaires, armés pour la vie, épanouis* » dans une « *société d'égalité, de justice, de générosité et de liberté* ». Le projet U-A veut partir au contraire de l'existant, à la fois d'une analyse de la crise du système (causes de l'échec scolaire et universitaire en particulier) mais aussi de l'histoire du système et de l'expérience des personnels. Le pragmatisme expérimental qui avait fini par prévaloir dans le courant, pour proposer des solutions, succédant ainsi à une approche théorique et idéologique, s'affirme. En revanche ses objectifs se situent dans le cadre d'un futur social généreux mais assez flou, le mot même de socialisme n'est pas prononcé.

- Le projet fédéral met l'accent sur le processus continu de l'éducation tout au long de la vie en tenant compte de la diversité des rythmes d'acquisition des enfants qui doivent être respectés et constituent une richesse. Son concurrent estime que la formation initiale qui concerne des individus en développement doit être bien distinguée de la formation continue ; les étapes du développement de l'enfant et de l'adolescent doivent être respectées, ce qui n'empêche pas la nécessité de décroquer et de diversifier les formations dans le second degré : il faut « *réussir toutes les étapes et réussir à toutes les étapes* ».

- La question des contenus divise singulièrement. Selon U&A : « *Pas de transformation de l'école sans transformation des contenus* », « *Les contenus disciplinaires, en tant que savoirs organisés et cohérents, en constituent le noyau dur, c'est une référence obligée* ». Pour le projet fédéral, il faut surtout connaître les élèves et les étudiants, renforcer la cohérence des études mais « *on ne forme pas*

³⁷ L'US n° 183, du 11/2/88, p. 2.

³⁸ L'US n° 183 du 11/2/88

³⁹ L'US n° 188 du 5/5/88.

⁴⁰ TL in l'US n° 184 du 3/3/88.

un homme en juxtaposant des savoirs disciplinaires», il faut supprimer une part des contenus pour éviter l'encyclopédisme illusoire, la dispersion et la surcharge de travail des élèves. On voyait là se poursuivre le débat opposant ceux qui insistaient sur la compétence des praticiens de la pédagogie à partir d'une connaissance de l'enfant et ceux qui soulignaient qu'il ne pouvait y avoir de bonne pédagogie sans maîtrise des contenus. Quant à l'EE, tout en ayant une analyse de départ proche de celle d'U&A, elle insistait sur le fait qu'il n'y avait pas transmission des savoirs mais « auto-socio-construction des savoirs ».

Le SNES apportait sa contribution spécifique à la question des contenus d'enseignements qui était devenu l'angle d'attaque de ses propositions dans une brochure d'ADAPT (sept. 1989) dont la couverture reproduit l'affiche qui joue sur les mots «La vie est à prendre ... Apprendre, quelle vie !» Cette question était approfondie dans la brochure U&A «J'enseigne» (parue en janvier 1990), « *parce qu'elle est au cœur du métier d'enseignant* ».

- L'évaluation des élèves («certification»), comme du système, est un souci commun des deux projets. Mais le projet fédéral met en doute l'efficacité de l'examen et du concours, liés à une tradition universitaire hypersélective, faisant appel à des savoirs figés suivant des critères contestables et une notation aléatoire ; il opte donc pour une «évaluation formative» mais n'ose pas aller jusqu'à la disparition du baccalauréat. Le projet U&A reconnaît que les diplômés sont soumis à une dévalorisation, ce qui ne les invalide pas ; au contraire, la certification est la reconnaissance sociale des formations dispensées et des savoirs acquis. Le baccalauréat est la clé de voûte, sa diversification et sa massification ne sauraient être synonymes de la baisse de sa valeur et remettre en cause son caractère national. Si l'évaluation formative doit être retenue, elle ne saurait conduire à exclure des moments d'évaluation sommative.

- L'ouverture de l'Ecole n'est plus l'objet d'autant de méfiance mais les objectifs et les modalités divisent toujours. Elle comporte encore des ambiguïtés selon UA (la formation est devenue un marché) ; le projet fédéral ne procède à aucune analyse de l'existant et plaide de façon idéaliste pour une éducation du corps par l'éducation physique et sportive, une éducation à la santé, une éducation sexuelle, une éducation contre la toxicomanie, une éducation à la responsabilité de citoyen, à la coopération et au développement. Des débats autour des notions d'enseignement (instruction) et d'éducation, qui avaient été houleux entre syndicats et à l'intérieur des syndicats eux-mêmes (on reste divisés sur les projets d'établissement et la pédagogie par objectif), on passe à des débats autour des notions de formation(s) et de culture... Denis Paget reproche à Y. Simbron, lors du congrès, de donner une image de la culture de demain où «*domineraient les techniques de communication, l'usage et le traitement de l'information*». Le SNES parle de «la formation des jeunes»⁴¹ visant à donner corps à «*l'égalité d'accès aux cultures*» et rappelle qu'il s'assigne pour objectif la lutte «*contre la reproduction des inégalités sociales à l'école*».

- Former l'Homme, le citoyen, le travailleur est une vieille formule un peu incantatoire issue du Plan Langevin-Wallon que la gauche a constamment fait sienne. Ce qui fait le plus problème, c'est le 3^e élément. Le SNES reproche au projet d'isoler la voie professionnelle, de nier l'originalité des démarches des enseignements technologiques, d'ignorer leur finalité et leur contenu professionnel ; d'une façon générale de sous évaluer le rôle du second degré.

- Les parties concernant les personnels ont été les plus scrutées et ont été au cœur des oppositions :

* Si le travail en équipe est défendu par les deux projets, (équipes pédagogiques et éducatives), ce qui inquiète UA et bien d'autres, c'est la définition par le projet fédéral d'une «famille de métiers» avec 5 branches d'activités (enseignement général et technologique, enseignement professionnel, enseignements supérieurs, EPS, enseignements artistiques et spécialisés) comprenant un ou plusieurs corps : ne pouvait-on y voir la justification de recomposition des secteurs de syndicalisation ?

* L'appel à «travailler autrement» est interprété comme synonyme d'augmentation des horaires et de la charge de travail, en contradiction avec tout un volet de la revalorisation.

⁴¹ Brochure A la croisée des chemins.

- Le niveau du recrutement et la formation des maîtres divise toujours. Chacun avance la création d'un corps unique des maîtres de la maternelle à l'université. Le projet fédéral parle de recrutement au niveau II, ce qui reste assez flou (puisque cela peut aussi bien vouloir dire licence ou maîtrise). Or le débat porte justement sur ce choix.

Le SNES met l'accent sur *Elever, démocratiser, diversifier*⁴² : «La 1^{ère} idée-force de notre projet, c'est d'abord de poursuivre et d'accélérer l'élévation du niveau de formation, non pas seulement de quelques-uns, mais de tous les jeunes et de contribuer à un processus similaire pour les adultes. C'est sur les enseignements de second degré que repose l'essentiel de cette tâche. La 2^e idée de notre projet, c'est l'importance que nous accordons au travail enseignant... (Ndlr : c'est nous qui soulignons)

Au congrès de Dijon de 1989, le SNES rappelle et précise : *le processus d'unification (pour aller vers le corps unique de maîtres de la maternelle à l'université) prend pour référence le corps des agrégés lui-même revalorisé... Il faut à la fois :*

- *porter le niveau minimum de recrutement pour le second degré à bac + 5 (avec maîtrise universitaire de plein exercice) et porter progressivement le niveau de recrutement des instituteurs à la maîtrise universitaire.*

- *engager un processus d'unification et de revalorisation pour les catégories du second degré (...) dont la 1^{ère} étape doit se faire dans le corps des certifiés revalorisés (...) avec un plan diversifié d'intégration de tous les PEGC (Ndlr : c'est l'adjectif diversifié qui pose pb !)*

Que dit l'EE ? En mars 1989, la profession de foi EE pour les élections à la CA du SNES rend un verdict sans appel à l'égard ce qu'elle appelle «*les projets Rocard-Jospin concernant le système éducatif et ses personnels*» : «*ils procèdent d'une logique unique, la logique libérale*». «*Le projet de loi d'orientation a comme logique de transformer de fond en comble le système éducatif. Il mettrait encore plus en œuvre l'école du tri social et aurait pour conséquence de renforcer les inégalités.* » Une telle démarche se situe à l'opposé de celle des directions U-A du SNES et du SNEP qui appellent les personnels à intervenir pour que la loi d'orientation soit améliorée et soit en même temps une loi de programmation. Pourtant l'EE sent bien qu'elle ne peut se contenter de faire une critique argumentée des projets éducatifs. Un n° complet de la revue de mars est consacré au sujet. L'EE fait des propositions alternatives même si elles en restent au niveau de la défense de principes⁴³.

B - Les choix de Jospin en 1989

⁴² L'US n° 188 du 5/5/88

⁴³ Extraits de l'art. de Bernard Chamayou : *Le débat traverse la FEN elle-même. Il suffit de lire la synthèse du projet de loi d'orientation pour s'apercevoir de sa parenté, dans l'esprit et dans la lettre, avec le projet d'école majoritairement voté au congrès FEN de La Rochelle.*

Projet d'école, projet de société et projet syndical coïncident : une société dépolarisée, une école vidée de ses tensions, un syndicat recentré, grand régulateur social, une utopie, en quelque sorte; de celles que nous n'aimons pas parce qu'on ne sait pas trop à qui elles profitent...

A quelles conclusions positives peut nous conduire cet examen critique ?

- *A la défense et au développement d'un service public d'éducation, contre la concurrence entre les établissements et leur privatisation ;*

- *A la défense d'une éducation qui soit à la fois une formation générale et une formation professionnelle pour tous ;*

- *A un décloisonnement des filières et des réseaux, en particulier par le rapprochement entre l'enseignement technique et l'enseignement général (voeu massivement exprimé par les enseignants et les élèves lors de la réponse au questionnaire Savary en 82) ;*

- *A la recherche d'une unité des jeunes en formation : l'école ne doit pas avoir pour but de les préparer précocement à leur future insertion (problématique pour beaucoup) dans la division sociale du travail ;*

- *Au déblocage de l'initiative pédagogique collective, soustraite aux pressions de la hiérarchie et des intérêts privés.*

Ces exigences peuvent être un levier pour des luttes plus vastes : non seulement celles pour un projet d'école, mais aussi celles pour un projet de société.

Voir également l'art de Alain Beitone sur les savoirs. Et projet complet présenté par D.Czal.

Finalement, pas de création d'un corps de professeurs de collège mais recrutement des instituteurs au niveau licence, création des IUFM, revalorisation des professeurs du second degré après et avec celle des instituteurs qui vont devenir « professeurs des écoles ». Calcul ? Conviction d'aller dans le sens de l'Histoire ? Rôle de la mobilisation organisée par le SNES et le SNEP ? Règlements de compte dans le PS (le congrès de Rennes de 1990 était proche) ?

Même si le terme de la scolarité obligatoire restait fixé à 16 ans, des pourcentages de plus en plus importants d'une classe d'âge allaient jusqu'au bac et entraient dans l'enseignement supérieur. L'objectif de la loi d'orientation de 1989 était devenu 80% d'une classe d'âge au niveau bac – objectif que le SNES avait fait sien quelques années plus tôt. L'idée de continuité du système éducatif s'imposait, de la maternelle à l'université certes, mais plus particulièrement celle du second degré (à la fois son unité et sa diversité) plutôt que celle de l'élémentaire et du 1^{er} cycle (qui était à la base de *l'Ecole fondamentale*), et plutôt que celle de la vie (formation permanente de la FEN). Les débats et préoccupations concernaient en effet prioritairement la formation initiale des jeunes; la formation permanente des adultes constituait un autre sujet, second...sauf quand on parlait de formation professionnelle. Le SNETAA savait d'ailleurs tirer partie de son exigence de haut niveau de formation initiale (bac-pro) pour justifier ses demandes de revalorisation des PLP et « ennoblir » les LP...Il n'acceptait pas le projet fédéral qui laissait des espaces à l'apprentissage.

Le SNES quant à lui, continuait à mettre l'accent sur « l'investissement éducatif », et les « qualifications », ce qui était une façon de récupérer un langage économique centré sur la notion de « développement » sans parler de rentabilité. Avec le SNEP, il réclamait un plan d'urgence et de programmation (nov. 1990). Pour la réforme des lycées, il défendait 3 voies de formation (générale, technicienne, professionnelle) et organisait une consultation sur l'évolution du système éducatif car les réformes ne peuvent se penser et s'accomplir sans l'assentiment de ceux qui enseignent.

C - L'accélération du processus de la scission

La création d'un syndicat des enseignants était un pari risqué pour les majoritaires mais ils ont cru que les UA du SNI ne quitteraient pas leur syndicat par patriotisme et que le SNETAA pourrait s'y adhérer. C'était en tout cas une issue que le SNES et le SNEP ne pouvaient pas accepter, pas plus que le SNETAA.

Conclusion

Tout au long de la période qui s'étend depuis le triple tournant de 1966-1967 à 1992, de très fortes divergences se sont manifestées principalement entre le SNI (devenu SNI-PEGC) et le SNES (et son allié le SNEP) sur les questions « pédagogiques » au sens large. Ce fut pour une grande part autour des positions de ces deux syndicats que s'étaient constitués des ensembles plus ou moins homogènes. La FEN disposait certes d'un projet à la fin des années 80 mais qui ne rassemblait pas (même pas tous ceux qui se reconnaissaient alors dans la majorité fédérale, puisque notamment le SNETAA ne s'y retrouvait pas du tout). U&A a en revanche pu élaborer, non sans difficulté, les axes d'une méthode et d'un projet. L'EE, quant à elle, refusait toujours de s'inscrire dans la construction d'un quelconque projet global à mettre en œuvre dès maintenant, même si elle commençait à évoluer sur ce point en fin de période. Pourquoi ces divergences persistantes ?

Au début des années 1990, les oppositions auxquelles on a souvent fait référence, de nature corporative professionnelle ou de nature politique traditionnelle, avaient pourtant perdu de leur efficacité.

Il en allait ainsi de l'opposition entre deux cultures, celles des primaires et celle des secondaires, longtemps portées par les deux grands syndicats de la FEN, grosse de signification dans les divergences sur projets d'école et de formation des maîtres. Tous les jeunes maîtres enseignant dans

les collègues étaient passés par l'université, la majeure partie possédait la licence, de plus en plus souvent une maîtrise. On était d'abord enseignant et non plus seulement instit ou prof. Il existait une sorte de volonté commune des enseignants de faire reconnaître leur métier, de plus en plus difficile (autorité sur les élèves, rapports avec les parents, avec la hiérarchie...) mal reconnu par la société et notamment ses élites qui occupaient la scène médiatique et/ou politique.

Par ailleurs, l'épouvantail communiste ne faisait plus peur et ne pouvait plus constituer le ferment d'une union sacrée des militants et sympathisants derrière ou à côté de la majorité fédérale, comme cela avait été longtemps le cas. En outre, le souvenir du Programme commun était déjà loin. Le débat politique à gauche ne portait plus sur l'équilibre entre PC et PS. La famille socialiste devenue électoralement très majoritaire dans la gauche n'inscrivait plus ses projets dans l'horizon vague et utopique d'un socialisme humaniste mais dans le concert bien concret d'une Europe sociale-démocrate qui avait maintenant devant elle tout l'avenir devant elle après l'écroulement du Mur de Berlin et dans une France où le PCF était en chute libre.

La société française devait mettre ses pendules à l'heure, entendait-on dire de toutes parts, notamment dans le domaine de la formation des jeunes. On parlait de crise de la mission de l'enseignant révélateur d'une crise de la définition et de la fonction de l'Ecole. Dans ces conditions, adaptation et réformes ou résistance et propositions alternatives ? Le syndicalisme enseignant était directement interpellé.

D'un côté, le projet *d'Ecole fondamentale* et les EN départementales rafistolées pour accueillir tous les maîtres en formation apparaissaient comme une utopie et une solution dépassées. Même aux yeux de la nouvelle génération des dirigeants UID de la FEN et du SNI-PEGC, qui avait opéré un virage au milieu des années 1980. Le SNI était passé en 15 ans de la revendication de bac + 2 à bac + 4 pour les instituteurs. Il fallait s'adapter en France et en Europe comme les en pressaient les amis politiques du PS... et surtout médiatiser autrement un projet éducatif «moderne». Digne de reconnaissance mais périmé apparaissait alors le vieux modèle de l'Ecole républicaine laïque défendu par toute une génération de dirigeants du SNI qui s'estimaient avoir été les héritiers des « Hussards de la République » et qui prenaient leur retraite. Ce qui accrut d'autant leur amertume, en ayant le sentiment d'une sorte de trahison de la part de leurs cadets.

De l'autre, le projet *d'Ecole progressive* ne paraissait pas être mis en cause aussi nettement car ce projet s'appuyait sur une conception ouverte du second degré et de la formation de tous les jeunes. Le SNES l'avait cependant déjà considérablement amendé et n'utilisait d'ailleurs plus le terme d'«Ecole progressive» dans sa propagande ; il préférait parler d'«Ecole de qualité pour tous» et d'«Ecole de la réussite pour tous», les voies pour cette réussite n'étant pas les mêmes pour tous. Le thème de la «diversification» avait pris le relais de celui de la progressivité, même si l'on évoquait une «diversification progressive». L'accent était mis sur le métier d'enseignant. Sa revalorisation était une dominante forte de la plate-forme qui avait trouvé une satisfaction partielle mais déterminante en 1989. U-A au plan fédéral avait enfin pu mettre sur pied un projet d'Ecole commun (parfois bien bavard et touffus). Le SNES et U-A étaient cependant à la recherche d'un horizon politique à inventer, après les fortes désillusions à l'égard de la politique de la gauche, pour permettre l'épanouissement de leurs idéaux (cf. réflexions du congrès du SNES de St Malo en 1991).

Le pouvoir politique socialiste avait tranché en 1989, malgré des discordances de vues entre Matignon et le MEN, apparemment en faveur du SNES sur un certain nombre de questions, favorisant du même coup l'expansion du SNES et donc peut-être la prise de pouvoir d'U&A dans la fédération. C'est ainsi que les majoritaires analysèrent les faits et inscrivirent cette analyse dans un retour sur l'histoire et de nouvelles perspectives.

Car c'est bien d'un enjeu de pouvoir dans la FEN et plus largement sur l'échiquier syndical français et sans doute aussi européen, dont il s'agit en dernière analyse. Deux principales conceptions du syndicalisme s'opposaient (de «la marge» et de «la lutte de masse» pour faire court) avec leurs traductions y compris dans le domaine éducatif. Mais il paraît bien difficile de découper en tranches ce qui ressortit à l'orientation syndicale, au projet pédagogique, et au pouvoir dans la fédération.

Le SNI-PEGC décida donc d'aller plus loin que le SNES ; ce n'était pas le grand syndicat du second degré qu'il proposait mais celui de la maternelle à l'université, conforme à l'unification de la formation de tous les maîtres. Un projet propre à sauver l'existence même du SNI-PEGC et de ce qu'il représentait aux yeux de ses dirigeants. Il ne pouvait y avoir d'entente sur ce sujet. La direction du SNI-PEGC avait décidé de faire la scission.

Peut-on alors s'interroger, comme le fait Jean Petite : le compromis historique entre projets d'école du SNI-PEGC et du SNES cherchant à atteindre le même but, la démocratisation de l'enseignement, n'aurait-il pas conduit à *«aborder autrement la question syndicale majeure opposant un réformisme repensé et une posture révolutionnaire reconstruite»* ?

Autrement dit, si l'on admet que les positions et propositions des uns et des autres dans le domaine éducatif ne procédaient pas seulement d'intérêts catégoriels, mais correspondaient aussi à des convictions profondes sur l'Ecole et l'éducation, n'avait-on pas laissé passer des occasions de construire un projet rassembleur à partir à la fois de la mise en perspective d'idéaux communs et de la rencontre d'expériences, de pratiques et de recherches des acteurs eux-mêmes ? Le CNAL n'avait pas pu jouer ce rôle. La FEN pouvait-elle réussir ? Rétrospectivement la lecture de la motion du congrès du SE de 1996 consacrée au thème «pour la réussite de tous les élèves» fait apparaître d'étonnantes convergences avec ce que disait le SNES depuis deux décennies⁴⁴.

Il n'appartient cependant pas à l'historien de prolonger ce type de réflexion. La seule chose qu'il puisse confirmer, c'est qu'il aurait fallu pour cela un accord entre le SNI et le SNES, notamment sur la formation des maîtres. Il ne peut que se contenter d'expliquer pourquoi et comment cela ne fut pas possible.

⁴⁴ *L'Enseignant* n°68 du 11 mai 1996, p. 6.