



# Inspecteur aujourd'hui

n°109

Education prioritaire

Juillet  
Aout  
Septembre  
2019

## EMPLOI - ENVIRONNEMENT

COMMUNIQUÉ

# Pourquoi privilégier les pièces automobiles recyclées ?

**En cas d'accident, l'assureur est en première ligne pour prendre en charge la réparation du véhicule.** Consciente de l'importance des assureurs sur le marché des pièces automobiles, MAIF a choisi de le rendre plus éthique en contribuant à structurer la filière des pièces recyclées. Une démarche qui profite à tous, et surtout à la planète.



6%

La MAIF réalise 6% des réparations automobiles avec des pièces recyclées quand le marché se situe autour de 3%. L'ambition MAIF : atteindre les 10%.

### Une pratique utile et engagée

Grâce à un partenariat unique en France avec des recycleurs agréés par les préfetures, MAIF propose depuis 2013 à ses sociétaires - sous réserve de leur accord - des pièces issues de l'économie circulaire. Le groupe mutualiste est ainsi le premier assureur français à avoir lancé une démarche active sur le recyclage des pièces pour soutenir la loi sur la transition énergétique.

Une démarche engagée, quand on sait que donner une seconde vie aux pièces automobiles permet d'économiser des ressources, de l'énergie et des matériaux non-renouvelables dont la planète vient à manquer. Pour l'assureur militant, réutiliser ce qui peut l'être doit devenir le réflexe de chacun. MAIF a ainsi demandé à ses recycleurs agréés de démonter tout véhicule non-réparable

de plus de 8 ans pour alimenter ses circuits en pièces recyclées. Cela représente 18 000 véhicules par an et peut alimenter 90 000 réparations.

### Un procédé simple qui profite à tous

Pour les sociétaires, les avantages sont nombreux. En plus de contribuer à créer de l'emploi local et à lutter contre le gaspillage, utiliser des pièces recyclées abaisse le prix des réparations. Cela permet de sauver des véhicules qui seraient autrement « économiquement irréparables » et envoyés à la déconstruction.

Quant au procédé, il est des plus simples : le réparateur partenaire commande les pièces recyclées selon leur disponibilité. Chaque pièce est démontée, nettoyée et référencée par un code barre pour assurer sa traçabilité jusqu'au véhicule source. Les pièces sont préparées

(ponçage, dégraissage) puis repeintes à la teinte du véhicule. Le résultat final est identique à celui d'une pièce neuve. Une solution économique et responsable que la MAIF garantit à vie.



assureur militant

# Éditorial

Pour beaucoup d'inspectrices et d'inspecteurs exerçant en éducation prioritaire, la réussite des élèves constitue un enjeu majeur de leur action professionnelle. Qu'il s'agisse de faire vivre les instances de pilotage du réseau afin qu'elles constituent un soutien effectif au travail quotidien, qu'il s'agisse de mettre en œuvre la formation pédagogique et didactique qui permet une meilleure analyse des difficultés des élèves et une meilleure construction de situations d'apprentissage adaptées, qu'il s'agisse d'offrir l'accompagnement qui permet de dépasser les crises et les moments complexes auxquels peuvent être confrontées les équipes, qu'il s'agisse de dynamiser des projets permettant l'ouverture sociale et culturelle de l'école tout en intégrant une forte ambition d'apprentissages scolaires, ... les enjeux ne manquent pas, qui nous mobilisent au cœur des dispositifs d'éducation prioritaire.

Mais combien de fois nos collègues nous disent être empêchés dans ces visées essentielles par des lourdeurs technocratiques, par des injonctions changeantes et fragmentées ou du fait de partenariats contraints par tant d'autres raisons que celle des apprentissages scolaires.

A ce jour, le doute est grand quant aux évolutions voulues par le ministre actuel et nous craignons qu'elles ne soient pas centrées sur ce qui devrait être le cœur de l'action : développer, dans la dynamique du travail collectif des équipes, les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à la mise en œuvre d'une politique d'apprentissages scolaires ambitieuse et exigeante.

Le bureau

## Quel avenir pour l'Éducation prioritaire ?

Paul DEVIN

*Inspecteur de l'Éducation nationale, Paul Devin est secrétaire général du SNPI-FSU*

La politique d'éducation prioritaire est régulièrement accusée de ne pas avoir fait la preuve de son efficacité puisqu'elle n'a pas vaincu les inégalités. Malgré une succession de réformes et de relances, le postulat de 1981, celui qui voulait « *qu'on donne plus à ceux qui avaient moins* », s'avèrerait incapable de porter les fruits de ses intentions et justifierait ainsi sa remise en question.

Nous ne pourrions jamais nous résoudre à une logique aussi radicale parce qu'au contact de la vie quotidienne des écoles et des classes et du travail des équipes et des enseignants, nous sommes témoins d'une réalité tout autre. Que la cohérence de l'éducation prioritaire et la logique de ses actions doivent être interrogées dans les perspectives de leurs difficultés à démocratiser la réussite ne peut suffire à légitimer une condamnation. Nous pourrions faire nôtre le début de la conclusion du rapport 2018 de la Cour des comptes<sup>1</sup> qui admet que si l'Éducation prioritaire n'a pas atteint son objectif de réduction des écarts de niveau scolaire, elle a cependant réussi à les contenir, dans un environnement socio-économique qui n'a cessé de se dégrader sur de nombreux territoires. Pour le dire autrement, on peut s'inquiéter de ce que serait, sans l'Éducation prioritaire, la situation actuelle de l'école dans les quartiers populaires et craindre que sa disparition ne la détériore davantage encore.

### Donner plus à l'Éducation prioritaire ?

Interrogeons tout d'abord la réalité des moyens accordés.

Malgré l'Éducation prioritaire, l'État continue à dépenser bien davantage pour un élève de l'académie de Paris que pour un élève de l'académie de Créteil. Pour 100 euros dépensés pour la scolarité d'un lycéen de Créteil, on en dépense 150 pour un lycéen du XVI<sup>ème</sup> arrondissement ! En 2013, un collectif de parents collectait des informations précises sur les absences non remplacées et

montrait que certains enfants des écoles en Éducation prioritaire en Seine-Saint-Denis perdaient l'équivalent d'un an de classe pendant leur scolarité primaire<sup>2</sup>. Si la situation s'est améliorée, c'est en grande partie par le recours à des contractuels peu ou pas formés et pour qui il sera difficile d'assurer la mise en œuvre d'un enseignement auprès d'élèves nombreux à rencontrer des difficultés. Car c'est aussi en Éducation prioritaire que les contractuels sont les plus nombreux...

Une récente étude de France Stratégie<sup>3</sup> constate que la moitié des communes urbaines classées 100% en Éducation prioritaire, dont la plupart sont situées dans le Nord, le Pas-de-Calais et la Seine-Saint-Denis, ne disposent pas, en réalité, de moyens supplémentaires !

En 2012, la Cour des Comptes s'étonnait déjà des faibles dotations accordées aux académies de Versailles et de Créteil<sup>4</sup>.

De façon plus générale, une étude INSEE de 2014<sup>5</sup> montrait que les moyens accordés aux collèges en ZEP n'étaient en fait guère supérieurs à ceux accordés aux autres collèges et que la part des enseignants débutants et non titulaires était largement plus forte compensant les surcoûts budgétaires des quelques postes supplémentaires. Rappelons ici que le calcul du surcoût d'encadrement se fait en ETP et non en coût réel. Le rapport de la Cour des Comptes de 2018 est clair sur le sujet : le mode de calcul « *gomme les différences de rémunération inhérentes à l'ancienneté des enseignants alors que les académies peu attractives et l'éducation prioritaire concentrent des enseignants moins expérimentés et donc d'une ancienneté moindre. Le coût moyen retenu tend ainsi à une surestimation du surcoût* »

Par ailleurs, ce surcoût relatif est très variable selon les académies avec des écarts allant du simple au double et n'obéissant pas à une logique qui voudrait que les

<sup>1</sup> Cour des Comptes, *L'éducation prioritaire*, octobre 2018

<sup>2</sup> Le Monde, 28/02/2013

<sup>3</sup> France Stratégie, *Écoles primaires : mieux adapter les moyens aux territoires*, avril 2019

<sup>4</sup> Cour des comptes, *Égalité des chances et répartition des moyens dans l'enseignement secondaire*, avril 2012, p.4

<sup>5</sup> Roland BÉNABOU, Francis KRAMARZ, Corinne PROST, *Zones d'éducation prioritaires : quels moyens pour quels résultats ?* Revue Économie et statistique, n° 380, 2004

<sup>6</sup> Cour des Comptes, *L'éducation prioritaire*, octobre 2018, p.153

académies marquées par les plus grandes difficultés sociales soient les mieux dotées.

Choukri Ben Ayed alertant sur la situation préoccupante de l'éducation prioritaire concluait qu'un dispositif incapable « *d'impacter en profondeur les modalités d'allocation des moyens d'enseignement* » ne pouvait être qu'une chimère<sup>7</sup> !

### Labellisation mal ciblée ?

La critique d'un mauvais ciblage territorial résiste mal aux études faites sur le sujet. Par exemple, celle publiée par France Stratégie en avril 2019 constate un « *ajustement globalement satisfaisant* ». L'idée que les secteurs les plus en difficulté seraient insuffisamment dotés parce que les dotations seraient trop largement réparties n'est donc pas exacte. Certes, des écoles sont « *orphelines* », c'est à dire sont écartées alors que leurs caractéristiques sociales sont bien celles des quartiers défavorisés. Certes, des écoles sont « *embarquées* », c'est à dire bénéficient du label sans en avoir le profil social. Cependant l'analyse montre que ces écoles embarquées sont « *dans la très grande majorité des cas, [...] la conséquence de la diversité sociale des quartiers qui composent l'aire de recrutement du collège de rattachement*<sup>8</sup> ». Aucune politique ne pourrait donc obéir à une parfaite adéquation, par exemple par une labellisation école par école, à moins de renoncer à la logique du secteur de collège, ce qui serait d'évidence un non-sens sur le plan de la recherche d'une meilleure cohérence des parcours scolaires. Pire encore, le constat d'une amélioration de l'adéquation signifierait en réalité une diminution de la mixité sociale des secteurs de collège.

Quant à l'explication d'une faiblesse de moyens due à l'évolution exponentielle des effectifs de l'éducation prioritaire, elle ne peut résister à l'examen des données. Si on regarde la décennie 2006-2015, pour une évolution démographique collégienne négligeable sur cette période, les effectifs des collèges de l'éducation prioritaire se sont réduits de 10%.

### Rompre avec une logique binaire ?

Des études ont montré la possibilité d'effets pervers de la labellisation et notamment en termes de ghettoïsation, du fait de la fuite de la frange la plus favorisée de certains collèges voire écoles. Il est tout de même paradoxal qu'on puisse déplorer ce constat après avoir délibérément

choisi de permettre ces fuites en assouplissant la sectorisation scolaire en 2007.

Une allocation progressive des moyens pourrait-elle éviter de telles évolutions ségrégatives ?

Il faut tout d'abord rappeler que l'évitement des collèges, parfois même des écoles, est davantage lié à la perception que peuvent avoir les familles du climat scolaire plutôt qu'à l'étiquetage Éducation Prioritaire en soi. Rien ne garantit donc que la suppression du « label » puisse suffire à produire une transformation alors que l'environnement social et économique de l'établissement resterait inchangé et qu'aucune contrainte n'agirait dans le sens d'une meilleure mixité scolaire. Mais la question essentielle reste celle de la réalité des effets d'une allocation progressive hors labellisation. D'une part, parce que, dans un contexte de volonté politique de réduction des coûts de la dépense publique, une attribution graduelle pourrait progressivement se volatiliser dans des considérations diverses et devenir peau de chagrin.

D'autre part, comment pourrait-on transcrire les moyens attribués aux personnels (indemnités, pondérations, bonifications) dans un système qui n'identifierait pas clairement les établissements ouvrant droit. Si imparfaite soit-elle, la labellisation offre quelques indispensables garanties.

Enfin, cette volonté de politique de dotations graduelles s'associe souvent avec une part accrue de transfert aux académies. Les fantasmes libéraux habituels sont au rendez-vous : une politique locale et l'autonomie des établissements produiront de meilleurs résultats ! Aucune étude n'est jamais venue accréditer cela... mais le credo vient se substituer à l'analyse objective. Non, la décision transposée à l'échelle académique ne produirait pas, par nature, une meilleure adéquation aux besoins d'autant que les enjeux politiques locaux viendraient influencer les critères d'attribution.

### La place des apprentissages scolaires ?

Il faut reconnaître que la succession des politiques a créé bien des ruptures dans les priorités assignées aux moyens accordés. Au risque d'une simplification outrancière, c'est souvent la question de la place de l'école qui est centrale ou plus exactement celle des enjeux respectifs des apprentissages scolaires et de l'action socio-éducative pour parvenir à une plus grande démocratisation de la

<sup>7</sup> Café pédagogique, 04/02/2014

<sup>8</sup> France Stratégie, *Écoles primaires : mieux adapter les moyens aux territoires*, avril 2019, p.4

réussite scolaire. Faut-il assigner les moyens supplémentaires à l'enseignement ou à l'animation ? S'agit-il de développer les compétences didactiques et pédagogiques des enseignants ou de soutenir des projets éducatifs et culturels ?

Prenons un exemple récurrent, celui des actions centrées sur les relations avec les parents. Nul doute qu'elles sont nécessaires, qu'elles doivent être inscrites dans les obligations du service public à informer les usagers, qu'elles contribuent à améliorer le climat scolaire, à réduire les conflits ... et que toutes ces raisons suffisent évidemment à les légitimer. Mais sont-elles vraiment décisives en matière d'apprentissage ? La sociologue Sandrine Garcia<sup>9</sup> posait une question irritante mais incontournable : « *On ne peut que se réjouir de la pacification constatée dans le comportement des collégiens, mais la fin principale du système scolaire est-elle vraiment d'éduquer les parents et de discipliner des collégiens difficiles pendant que d'autres apprennent ?* »

La mise en œuvre initiale de 1981 visait essentiellement « *la démocratisation de la formation scolaire* ». L'absence d'un cadre légal - il n'y a jamais eu de loi « *éducation prioritaire* » - a très certainement facilité une alternance des conceptions qui a tantôt voulu englober l'éducation prioritaire dans la politique de la ville, tantôt voulu la recentrer sur les apprentissages scolaires.

Ce n'est évidemment pas une simple question de priorité, ... c'est la nature même du fondement politique de l'éducation prioritaire qui est en jeu. A la volonté de démocratisation des savoirs semble s'être substituée une stratégie de gestion sociale, d'apaisement des tensions, d'encouragement des talents et des réussites individuelles qu'on inscrira dans des projets qui ne se préoccupent plus véritablement de l'avenir scolaire de l'ensemble des élèves. La focalisation sur les réussites exceptionnelles, sur les parcours d'excellence témoigne d'une conception de l'égalité réduite à faire la preuve de la capacité du système à permettre une réussite individuelle. L'enjeu de l'accès de toutes et tous aux savoirs et à la culture commune s'est effacé derrière la célébration de quelques parcours singuliers.

<sup>9</sup> Sandrine GARCIA, *Et si l'école servait à apprendre...* Monde Diplomatique, octobre 2010, p.20-21

<sup>10</sup> Valérie SIPAHIMALANI, *Lycées, refus de priorité ?* L'université syndicaliste, n°766, 10 décembre 2016, p.3

<sup>11</sup> SNUEP-FSU (enseignement professionnel), SNEP-FSU (éducation physique).

On peut craindre que les Cités éducatives tirent à nouveau le système dans cette direction. Sans compter ce que seront les enjeux d'une action pilotée par un élu local dont on peut craindre que la visibilité puisse prendre le pas sur les exigences nécessaires aux apprentissages scolaires. La « cité apprenante », de ce point de vue pourrait davantage relever du fantasme que de l'atout de démocratisation.

### Et les lycées ?

La logique d'un enjeu de la réussite scolaire essentiellement centré sur les premières années a conduit à écarter les lycées de l'éducation prioritaire. Pour le SNES-FSU, syndicat des enseignants du second degré, une autre logique doit être privilégiée : « *Si le projet éducatif français est bien de permettre à tous les jeunes de maîtriser une même culture commune et d'accéder au moins au niveau baccalauréat pour s'insérer dans le monde du travail, alors il faut investir davantage pour les élèves des milieux populaires. Les écarts de réussite scolaire liés aux inégalités sociales le justifient. C'est pourquoi il n'est pas compréhensible que les lycées soient par principe écartés de la politique d'éducation prioritaire : poursuivre les mêmes objectifs, dispenser les mêmes contenus avec les mêmes exigences et les mêmes ambitions nécessite des effectifs de classe réduits, un encadrement renforcé, une concertation soutenue, de façon à faciliter les apprentissages. Les personnels, enfin, doivent voir leurs conditions particulières d'exercice du métier valorisées et reconnues<sup>10</sup>.* » Même son de cloche dans les autres syndicats second degré de la FSU<sup>11</sup>.

### Revenir à l'essentiel

En 2016, le CNESCO<sup>12</sup>, par l'intermédiaire de Philippe Bongrand et Jean-Yves Rochex, rappelait un élément essentiel : la politique d'éducation prioritaire n'est qu'un amendement marginal pour renforcer le fonctionnement et les objectifs d'acteurs et de moyens de droit commun. De ce fait, elle ne traite pas la difficulté majeure de la production même des inégalités. Et le CNESCO de citer Jean-Paul Delahaye<sup>13</sup> : « *Si, en dépit des réformes conduites, les inégalités sociales pèsent encore autant sur le destin scolaire de la jeunesse de notre pays, c'est que*

<sup>12</sup> Philippe BONGRAND, Jean-Yves ROCHEX, *La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015) : les ambivalences d'un consensus*, CNESCO, 2016

<sup>13</sup> Jean-Paul DELAHAYE, *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. IGEN, 2015

*l'échec scolaire des plus pauvres n'est pas un accident. Il est inhérent à un système qui a globalement conservé la structure et l'organisation adaptées à la mission qui lui a été assignée à l'origine : trier et sélectionner. L'échec scolaire des enfants des milieux populaires résulte pour partie de l'organisation de notre système scolaire ».*

Ne nous méprenons pas, il ne s'agit pas de se leurrer en prônant quelque miracle pédagogique que la généralisation de telle ou telle pratique suffirait à faire advenir. L'institution scolaire est souvent prompte à des préconisations, voire des injonctions, dont elle vante les effets quitte à demander leur abandon quelques années plus tard au gré des alternances politiques.

Non c'est d'autre chose dont il s'agit : d'un renforcement des compétences professionnelles pédagogiques et didactiques et d'un accompagnement des pratiques qui soit véritablement à même de centrer le travail enseignant sur les enjeux de la démocratisation et d'interroger ses pratiques de sélection.

Rien de tout cela aujourd'hui dans l'insuffisance manifeste de formation. Pour nombre d'enseignants, la question de l'éducation prioritaire est à peine abordée dans la formation initiale. Nombreux sont ceux qui y sont nommés dès leur premier poste et en découvrent les particularités sur le vif ! Nécessité faisant loi, c'est essentiellement autour des difficultés liées à la gestion de la classe, aux comportements inadaptés de certains élèves voire de leur violence que vont se centrer les questionnements. La question essentielle des apprentissages est négligée comme celle de l'analyse des pratiques à la recherche de leurs effets de tri et de sélection qui pourrait contribuer à engager les évolutions nécessaires.

Quant à la formation continue, elle est de plus en plus dévolue au seul accompagnement des réformes. L'accompagnement du dédoublement des CP et CE1 aurait pu constituer une opportunité exceptionnelle mais il faut constater la grande diversité de sa réalité tant sur le plan des volumes que du contenu. Trop souvent, elle se confond avec une succession d'instructions méthodologiques dont il est légitime de douter de leur réelle capacité à démocratiser les apprentissages.

Le cœur du pilotage de la politique d'éducation prioritaire doit rester l'accompagnement du travail quotidien d'enseignement, accompagnement conduit dans la perspective de la démocratisation par l'analyse concertée des pratiques, le soutien au travail d'équipe, le développement des compétences didactiques et pédagogiques. Hélas, on peut fortement douter que ce soit ce qui se dessine des orientations essentielles de la politique à venir.

## Quel avenir pour les CAPN ?



De graves menaces pèsent sur le paritarisme. Nous ne pouvons pas encore mesurer avec précision et certitude les conséquences de la loi de transformation de la fonction publique sur les procédures d'avancement et de mutation puisque les textes d'application ne sont

pas arrêtés mais il est parfaitement légitime de craindre leurs effets inégalitaires.

Dès janvier 2020, les mutations des inspectrices et des inspecteurs ne seront plus soumises au contrôle paritaire des CAPN.

Nous devons faire face aux erreurs administratives qui, jusque-là corrigées par les interventions syndicales, seront plus nombreuses.

Mais très vite, ce seront les règles paritaires, c'est-à-dire les critères qui fixent l'ordre de classement pour les mutations, qui céderont le pas à de multiples considérations ... qui ne seront pas toujours guidées par l'équité de traitement. Les interventions des recteurs et DASEN conjuguées à la conception de plus en plus répandue du profilage nécessaire des postes viendront faire pression sur les affectations administratives sans réel contre-pouvoir.

Le cadre légal fixé laisse une marge de manœuvre aux décrets à venir. C'est pourquoi, au sein de la FSU, le SNPI-FSU n'aura de cesse d'exiger que l'égalité de traitement soit garantie par les futurs textes d'application.

## L'éducation prioritaire : d'une refondation pédagogique pilotée à une régression politique libérale.

Marc BABLET

*Inspecteur d'académie, Marc Bablet a été responsable de l'Éducation prioritaire à la DGESCO.*

Chacun peut voir les changements opérés depuis 2017 concernant l'éducation prioritaire. On peut particulièrement regretter l'absence de pilotage pédagogique du travail collectif remplacé par un corpus d'instructions descendantes concernant les « fondamentaux ». On peut aussi se méfier de nouvelles fausses pistes proposées pour résoudre les difficultés d'apprentissage dans les milieux populaires. C'est particulièrement le cas des orientations actuellement données aux cités éducatives.

### **Du pilotage pédagogique d'apprentissages exigeants à des instructions simplificatrices**

La refondation de l'éducation prioritaire s'était construite en 2013 sur la base d'une large concertation des acteurs pour analyser les difficultés rencontrées et mettre en évidence collectivement les pistes les plus pertinentes en s'appuyant sur une discussion des résultats de la recherche sur les apprentissages en milieu populaire. Le référentiel pour l'éducation prioritaire en est né. En 2017, le retour des « fondamentaux » a été conduit sans la moindre concertation et en appui sur des résultats de recherches fondamentales c'est-à-dire avec peu de rapport avec la pratique de la classe. Dans un cas on conforte les professionnels dans leur professionnalité, dans l'autre on les considère comme des exécutants. Il y a déjà là, dans la manière de procéder, deux conceptions idéologiques opposées et ce n'est pas parce que le ministre dit aujourd'hui, en période de rentrée, aux syndicats qu'il veut bénéficier de leur expertise que les choses vont changer. Le ministre se dit pragmatique, il vaut mieux calmer la rentrée...

De la même manière l'abandon de « Plus de maîtres que de classes » dans le premier degré au profit des CP et CE1 à 12 élèves, signale une autre régression d'un appel au travail collectif au profit d'une conception plus solitaire du métier. Heureusement qu'en pratique de nombreuses équipes ne s'y laissent pas prendre.

Enfin sur le fond, concernant la visée pour les apprentissages des élèves des milieux populaires, les mots disent

bien ce qu'ils veulent dire. Si la refondation a parlé d'apprentissages exigeants, c'est que l'on sait bien qu'en milieu populaire certains professionnels peuvent être tentés d'en rabattre avec les exigences et de donner aux élèves des tâches de bas niveau croyant ainsi les aider à mieux s'approprier les savoirs. De longue date les travaux de chercheurs, qui connaissent l'école, comme Jean-Yves Rochex, Élisabeth Bautier, Stéphane Bonnery, nous ont montré que ces tâches de bas niveau nuisent aux apprentissages des élèves des milieux populaires et qu'il convient de bien les aider à comprendre le sens de l'activité scolaire pour leur permettre de réaliser les tâches exigées par les évaluations PISA, par exemple, qui témoignent d'un haut niveau de conceptualisation, de raisonnement, d'argumentation.

De ce point de vue la perspective offerte actuellement, avec des instructions sur les « fondamentaux », constitue une régression qui incite à travailler d'abord sur ces tâches de bas niveau avant de procéder à la compréhension de l'ensemble du processus d'apprentissage.

On peut faire toutefois confiance aux acteurs de l'école pour prendre en compte les besoins de leurs élèves des milieux populaires tant ils savent, en les observant au travail, les ramener vers le sens des tâches et expliciter avec eux ce qui est attendu pour des apprentissages réussis c'est-à-dire suffisamment stabilisés pour qu'ils puissent servir de points d'appui pour aller plus loin. On ne doute pas que la plupart sauront dépasser le sens restreint et simplificateur de ces instructions pour les inscrire dans un geste professionnel plus ambitieux qui permette véritablement aux élèves de comprendre les enjeux des apprentissages et de la manière de les conduire.

### **Des cités éducatives ou des écoles efficaces ?**

Un point semble particulièrement intéressant dans le processus de travail envisagé dans les communes concernées par les cités éducatives : concentrer un maximum de moyens pour lutter contre la difficulté scolaire là où la société capitaliste libérale a concentré les logements des

plus pauvres. En principe on devrait s'en réjouir. Mais quand on y regarde de plus près on doit en discuter les modalités d'application. Il ne s'agit pas de les rendre moins pauvres (ce qui, dans une perspective sincère de prévention serait souhaitable), ni d'améliorer la qualité du service qui leur est rendu mais de mieux compenser les manques de ces pauvres : manques culturels, manques scolaires notamment. La méthode principalement proposée consiste, pour cela, à organiser l'action des différents acteurs en les rassemblant alors qu'ils seraient éparpillés parce que leurs efforts seraient vains, faute de cohérence de l'action. Il faudrait relancer des partenariats en concertation pour que les élèves apprennent mieux. La solution aux maux de l'école se trouverait donc à l'extérieur de l'école. Cette perspective me semble démagogique et irresponsable.

Démagogique, notamment à l'endroit des professionnels de l'enseignement car, en l'absence de toute analyse de la source des difficultés, elle les dédouane en partant de l'idée que celle-ci extérieure à l'école. Or tous les travaux de recherche sérieux dont nous disposons sur les apprentissages des élèves des milieux populaires montrent que ce n'est pas ainsi qu'il faut comprendre leurs difficultés. Le travail de Dominique Glasman et Patrick Rayou, rappelle parmi beaucoup d'autres que ce qui soutient les élèves comprend pour le moins trois registres (cognitif, culturel et identitaire symbolique) articulés entre eux. Les travaux de l'équipe ESCOL rappellent également que ce qui fait difficulté c'est l'interaction entre l'école telle qu'elle est conçue pour les enfants en réussite et les élèves réels tels qu'ils sont. C'est donc l'école elle-même et ses pratiques professionnelles qu'il faut faire évoluer en éducation prioritaire notamment.

Irresponsable car l'histoire de l'éducation prioritaire nous a appris de longue date que ce ne sont pas les projets ou les partenariats qui manquent aux élèves concernés, ce sont des apprentissages scolaires bien construits par des enseignants mobilisés et formés qui puissent bien comprendre les élèves des milieux populaires et leurs besoins. Or, aucune formation n'est prodiguée aux enseignants pour leur permettre de se préparer à la question des décalages entre leur histoire de personne issue le plus souvent de classes moyennes et celle des enfants de milieux populaires. Face à l'effet maître c'est-à-dire à la professionnalité enseignante, les partenariats ne pèsent pas lourd dans les facteurs de réussite. En outre, on peut même craindre que, quand les partenaires veulent

entraîner l'école dans leur domaine de prédilection, certains enseignants s'éloignent d'activités porteuses d'apprentissages intellectuels exigeants au profit de « projets » ou « d'actions », qui certes peuvent favoriser l'activité, voir l'activisme, mais sans garantie aucune de stabilisation d'apprentissages scolaires indispensables à la réussite scolaire, sociale, professionnelle et personnelle.

Bien souvent cette perspective s'appuie sur l'idée de mettre en œuvre ce fameux proverbe africain qui veut « *qu'il faut tout un village pour élever un enfant* ». Mais ce qui domine c'est d'abord l'idée qu'il faut redonner au local la responsabilité éducative que les républicains de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle avaient jugé utile de remettre entre les mains de l'État. C'est aussi l'idée qu'il ne faut pas renforcer l'école mais s'appuyer davantage sur ses partenaires. On voit bien en cela l'idéologie politique à l'œuvre qui recherche actuellement la fragilisation des services publics. Mais qu'on ne s'y trompe pas, ce n'est pas parce que je critique les intentions de cette perspective que je pense qu'il ne faut pas localement travailler avec d'autres. En dehors de toute exploitation politique de l'action éducative, il est évidemment indispensable de faire ce que recommande le référentiel de l'éducation prioritaire : travailler utilement avec des partenaires. Tout est dans le « utilement » qui veut dire notamment chacun à sa place et dans sa responsabilité.

Que nos partenaires de l'école fassent déjà ce qu'il faut pour bien mettre en œuvre les charges de leur place : que les collectivités donnent de bons locaux et des ressources pertinentes, que les partenaires culturels fassent déjà une offre structurée hors temps scolaire, que la police s'occupe de la sécurité publique des quartiers...

Méfions-nous des tentatives d'instrumentalisation de l'école pour toutes sortes de causes. Ayons prioritairement à cœur d'améliorer la qualité de l'école pour les apprentissages des élèves des milieux populaires. Ayons confiance dans les acteurs locaux qui sauront s'emparer des moyens offerts par les cités éducatives sans forcément participer de la doxa idéologique qui les anime dans les orientations nationales.

## Conditions de travail : affirmer l'éthique de la fonction

Il est une obligation de l'employeur public de prévenir les risques psychosociaux et leurs conséquences sur la santé physique et morale des agents.

C'est un paramètre incontournable de nos compétences que de prendre en compte cette obligation de prévention dans le pilotage des actions dont nous avons la responsabilité. Il ne s'agit pas seulement d'en affirmer l'intention mais d'en assurer l'effectivité dans la réalité des organisations quotidiennes du travail. Évidemment, l'exigence avec laquelle nous construirons l'attention nécessaire à cette obligation de nos fonctions, nous l'exigerons comme un droit, si nos supérieurs hiérarchiques avaient l'intention de s'y soustraire.

C'est dans la même logique d'accompagnement que nous chercherons à améliorer la qualité du service public et la qualité des conditions de travail. Plusieurs études ont montré le lien qui les unissaient.

Depuis 2010, le SNPI-FSU promeut une charte des inspecteurs qui affirme la nécessité de cultiver une déontologie professionnelle. Elle affirme le respect des droits des personnels et les conditions nécessaires pour que la relation hiérarchique intègre les conditions de respect du travail de chacun : prendre le temps nécessaire à l'écoute et à la compréhension de son interlocuteur, mettre en évidence les qualités professionnelles, évaluer avec discernement et en ayant pour seule finalité le progrès des pratiques professionnelles, prendre soin dans les appréciations exprimées sur les pratiques professionnelles de ne pas porter atteinte aux personnes, agir pour lutter contre toute forme de harcèlement moral ou sexuel par le choix d'un comportement personnel verbal ou gestuel exemplaire, par la protection assurée aux victimes de violences ou de harcèlements et par la prévention.

Pour aller plus loin .....

► <https://snpi.fsu.fr/ethique-et-deontologie/>



### Inspecteur aujourd'hui

Bulletin syndical du SNPI-FSU

N°CPPAP : 0411 S 5095

Siège social :

104 rue Romain Rolland

93260 LES LILAS

**Directeur de publication**

Paul DEVIN

**Rédactrice en chef**

Florence LALANNE

**Régie publicitaire**



contact@comdhabitude.fr

**Imprimeur**



CORLET  
IMPRIMEUR  
[groupe.corlet@corlet.fr](mailto:groupe.corlet@corlet.fr)



**EXCLUSIF**

LE GOUVERNEMENT  
QUAND ON PARLE  
CONDITIONS DE TRAVAIL  
DES FONCTIONNAIRES.

## Résultats d'enquête : l'éducation prioritaire en questions Anne-Sophie LEGRAND

*Anne-Sophie Legrand, professeur, secrétaire nationale au SNES-FSU, responsable du secteur collègue*

Dans le contexte de l'annonce ministérielle d'une prochaine réforme de fond de l'éducation prioritaire applicable à la rentrée 2020, la FSU a souhaité dresser un état des lieux sur le vécu des personnels.

Les grandes thématiques de l'enquête de 2013 ont été reprises dans un questionnaire qui demandait du temps et de la réflexion afin d'établir des comparaisons. Sur 1662 réponses complètes, 59% sont celles de syndiqués dont 88% à la FSU. L'enquête de 2019 a rassemblé bien au-delà des seuls adhérents de la FSU, ce qui témoigne du besoin des enseignants de l'éducation prioritaire de s'exprimer sur leurs difficultés, et de leur volonté que leurs analyses et propositions soient entendues par le ministère.

Contrairement à 2013, ce sont cette fois les enseignants du premier degré qui ont davantage répondu, représentant 16% des écoles de l'éducation prioritaire. Les 254 enseignants du second degré représentent tout de même près d'un quart des collèges classés. Dans le premier degré, les réponses proviennent plutôt de REP+ et de REP dans le second degré. CPE, Psy-En, personnels de direction, infirmières, enseignants en RASED, AED, AESH intervenant directement sur le terrain de l'éducation prioritaire ont aussi participé (126 réponses). Le faible nombre de réponses pour ces catégories n'a cependant pas permis d'extraire des résultats statistiques. L'échantillon des enquêtés n'étant pas forcément représentatif, l'enquête ne saurait être un tableau exhaustif de l'éducation prioritaire mais elle en esquisse les grandes lignes.

### Conditions de travail

L'insatisfaction face aux conditions de travail demeure largement majoritaire (62%), elle a toutefois diminué de 7 points par rapport à 2013 car l'opinion des directeurs d'école s'est nettement améliorée. Chez les enseignants, le taux d'insatisfaction est resté constant. Cette proportion est plus faible en REP+ qui bénéficie de davantage de moyens et d'une diminution de leur temps de service devant élèves avec la mise en œuvre de la

pondération. A l'inverse de 2013, le taux d'insatisfaction est d'autant plus élevé que les élèves sont jeunes.

Sans surprise, le taux d'insatisfaction augmente avec la taille de la classe et le manque de possibilité de travailler en groupes. Au lieu des 100% attendus, seulement 65% des écoles de REP+ déclarent le dispositif « CP-CE1 à 12 ». Dans ce cas, 49% des enquêtés ont des autres niveaux de classe à plus de 23 élèves et 10% à plus de 26 (respectivement 96% et 53% en REP). En ce qui concerne le travail en groupes restreints, il n'y a pas d'amélioration depuis 2013 : il est peu développé. Dans plus de 25% des cas, il est inexistant et dans un autre quart des cas, il n'existe que ponctuellement.

La co-intervention s'est développée par rapport à 2013, passant d'un tiers à la moitié des réponses, avec différents personnels : enseignants de l'établissement (83% au collège et 56% en école), RASED (19%), enseignant « plus de maître que de classe » (10%), AED (8%), assistant pédagogique (5%).

### Manque de temps

Davantage d'établissements mettent en place des dispositifs pour rencontrer les parents : 55% contre 34% en 2013 et il ne reste plus qu'un quart des personnels qui estiment encore manquer de temps pour cela.

78% des enquêtés estiment manquer de temps pour le travail en équipe (différence de 11 points entre REP et REP+, sans doute du fait de la pondération). Dans le premier degré, cette pondération est le plus souvent gérée par le coordinateur de réseau alors que dans 61% des collèges, c'est le chef d'établissement qui fixe l'utilisation du temps dégagé et non les enseignants eux-mêmes (32%), ce qui conforte les nombreux témoignages de dérives managériales. La pondération sert à 73% à la concertation et à 18% pour monter des projets en collège alors qu'en primaire elle est majoritairement utilisée pour la concertation et la formation. Le projet de réseau est bien mieux connu qu'en 2013 par les personnels (2/3), notamment en REP mais il se fait trop

fréquemment sans les associer à son élaboration (15% seulement le sont).

### **Hiérarchie**

Peu d'enseignants se sentent soutenus par leur hiérarchie (29% contre 26% en 2013). 45% des collègues estiment subir des injonctions et pressions, surtout dans le premier degré (8 points de plus qu'en collège) et en REP+ (+ 6 points).

### **Interdegré**

Le travail interdegré s'est généralisé (+ 30 points par rapport à 2013) avec les conseils école-collège et de cycle, notamment en REP+ mais il est souvent à l'initiative ou imposé par les hiérarchies (54%). Seuls 31% des personnels estiment avoir gagné des moyens en passant sous le label REP+. Les collègues se montrent généralement insatisfaits de la qualité de la formation continue (90%).

### **Priorités**

Pour les dernières questions de l'enquête, il s'agissait de classer dix propositions dans l'ordre de leur importance. Les personnels ont donc répondu que ce qui est le plus important pour les élèves est l'effectif de classe, suivi de la possibilité de travailler en groupes restreints, puis le travail autour du climat scolaire et l'implication des parents. « Le maintien d'un haut niveau d'exigence pour tous » a reculé du 4<sup>e</sup> au 7<sup>e</sup> rang.

Pour rendre les établissements plus attractifs, c'est encore une fois la baisse des effectifs par classe qui l'emporte puis la place de l'indemnitaire qui remonte du 5<sup>e</sup> au 2<sup>e</sup> rang depuis 2013, suivi du temps dégagé pour le travail en équipe et le fait de travailler en équipe pluriprofessionnelle complète.

Du côté de l'institution, c'est le soutien des équipes et des personnels qui est le plus demandé, suivi de la programmation dans la durée des dispositifs et des

moyens, l'accompagnement en formation continue. On observe une grande stabilité de ces réponses par rapport à 2013.

Aucune question sur l'inclusion et les élèves à besoin particulier n'a été posée mais les difficultés de métiers liées à l'augmentation de leur nombre ou du moins de leur reconnaissance, ainsi que le manque de moyens pour les accompagner, ressort des réponses aux quelques questions ouvertes posées dans l'enquête. De même le problème du manque de mixité sociale, de la carte scolaire est patent, dénotant un sentiment d'impuissance face aux effets des inégalités sociales.

La priorité absolue qui ressort de l'enquête est la réduction des effectifs des classes et la possibilité de travail en groupes à effectifs réduits. Le besoin de travailler en équipe (pédagogique, pluriprofessionnelle), d'avoir le temps de se concerter est encore souligné. La formation initiale et continue, spécifique pour répondre aux problématiques de l'EP est à améliorer. La nécessité de rencontrer les familles demeure incontournable. Enfin il faut rompre avec la « gouvernance » préconisée dans la période précédente pour un travail serein avec « la hiérarchie ».

Le rapport Azéma-Mathiot n'est toujours pas publié et les arbitrages du ministre sur l'Education prioritaire sont toujours attendus. Il est à craindre que ces priorités n'y aient pas leur place. Le pré-rapport préconise plutôt un resserrement de l'EP aux seuls REP+ au niveau national et une gestion des REP au niveau académique. Les REP s'étioleront ensuite à bas bruit. En ce qui concerne les « cités éducatives », si on dépasse la communication ministérielle, elles s'inscrivent dans une logique de territorialisation, la demande reposant sur les élus locaux. Elles se caractérisent aussi par un manque d'ambition pour les élèves puisqu'une partie d'entre eux devra s'orienter vers l'apprentissage.

## Cités éducatives : témoignages et réactions de collègues

### Luc, inspecteur CCPD

Je dois reconnaître que je suis toujours tenté par les démarches éducatives globales. J'ai toujours le sentiment qu'elles peuvent nourrir de grandes ambitions. Mais je sais aussi, parce que je suis depuis longtemps dans l'éducation prioritaire que c'est cela même qui, parfois, détourne les professeurs du cœur de leur mission enseignante ! C'est l'éternel paradoxe de l'action socioculturelle dans les REP quand nous peinons à l'inscrire dans une cohérence avec les objectifs scolaires.

Mais cette fois-ci, je dois avouer que la première réunion qui s'est tenue sous la présidence du maire m'a quelque peu stupéfait. D'abord parce que j'ai eu envie de rappeler que l'école restait quand même au cœur de l'affaire de la réussite scolaire et qu'on m'a répondu que les cités éducatives signaient justement la fin de ces visions cloisonnées.

Or pendant cette journée de rencontre pour initier la réflexion sur la cité éducative, nous n'avons pratiquement pas parlé de l'école, je veux dire pas parlé de ce qui fait la classe au quotidien. Peut-être que certains projets seront de véritables réussites et sans doute des moments intenses d'implication des élèves mais je m'interroge sur l'effet réel qu'ils auront sur leur réussite, sur leurs apprentissages.

Or je continue à penser que la priorité de mon action d'inspecteur est ailleurs : dans l'aide que je peux apporter aux enseignants à résoudre ce qui constitue le plus compliqué de leur travail : faire réussir tous les élèves. Ce qui me trouble et me peine, c'est que j'ai de moins en moins le temps et la possibilité de faire ce travail alors que je sais par expérience combien il était porteur de progrès ! Qui plus est, les enseignants étaient très favorables à ce travail quand nous avions du temps pour organiser des stages. Je me souviens d'un stage filé éducation prioritaire : un jour par semaine pendant toute l'année scolaire ! On faisait des choses, on avançait. J'aimerais pouvoir faire à nouveau ce travail et je ne crois pas que les cités éducatives vont m'y aider !

Et puis je reste attaché à une conception où l'école doit se mettre à l'abri de velléités municipales un peu trop guidées par des stratégies électorales. Vous savez ces

actions dont on parle avec beaucoup d'emphase mais dont on ne prend pas le temps de penser réellement les enjeux d'apprentissage. Quand je vois ce qui se profile autour de l'éducation à l'environnement, j'ai peur qu'on soit dans la prescription comportementale plutôt que dans la transmission de connaissances nécessaires pour comprendre l'avenir de la planète et ce qui la menace. Mais attention, ne croyez pas que je sois fermé aux projets culturels et éducatifs. Non je veux juste qu'ils s'inscrivent dans une ambition forte de l'école de permettre à tous les élèves l'accès à haut niveau de connaissances.

### Sylvie, inspectrice CCPD

Ville de 20 000 habitants, une commune de la circonscription en réseau d'éducation prioritaire renforcée vient d'être élue Cité éducative. L'objectif vise à « *intensifier les prises en charges éducatives des enfants à partir de 3 ans et des jeunes jusqu'à 25 ans, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. Elles consistent en une grande alliance des acteurs éducatifs travaillant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville : services de l'État, des collectivités, associations, habitants...* »

L'ambition du gouvernement est de fédérer tous les acteurs de l'éducation scolaire et périscolaire sur un territoire dans lequel des moyens publics sont déjà présents. La commune, où la mixité sociale reste tenue, est éligible aux motifs de « dysfonctionnements urbains importants ». Un collège a été retenu pour percevoir les fonds alloués sur ce territoire. Nous nous sommes réunis avec mes deux collègues principaux de collège concernés par la cité éducative et avons recensé les actions menées dans le cadre des projets de réseaux.

#### *Quelle mise en œuvre pour l'IEN de circonscription ?*

Il paraît très important de rester vigilant afin de ne pas rajouter des strates supplémentaires au fonctionnement des écoles, de ne pas demander aux écoles de s'éparpiller dans des projets qui resteraient périphériques. Sur ce territoire d'éducation prioritaire, le rôle de la circonscription est de renforcer la formation des enseignants, de les accompagner au plus près c'est à dire dans les écoles, de proposer des formations filées. C'est la proximité, la fréquence du travail avec et sur le terrain qui permet aux enseignants de construire, adapter leur

enseignement aux élèves. L'enjeu majeur reste la réussite de tous les élèves. C'est le rôle premier de l'école.

#### *Ne pas éloigner les écoles de leur mission première*

Ces nouveaux fonds dédiés à la cité éducative ne doivent pas éloigner les professeurs d'école de leur mission essentielle qui est d'enseigner. Les points sur lesquels nous devons travailler en plus étroite collaboration avec les partenaires, notamment les collectivités territoriales sont ceux de la sécurité autour des écoles. Dans certains quartiers, des parents d'élèves se confient aux enseignants et évoquent leur sentiment d'abandon, presque de zone de non droit. Cela a des retentissements forts dans les écoles qui sont parfois les espaces de règlement de comptes entre parents. Certains enseignants ne peuvent plus enseigner tant les problèmes extérieurs à l'école s'immiscent dans l'école. L'enceinte de l'école doit être préservée.

La question de la mixité sociale relève de la compétence de la collectivité territoriale avec la définition des périmètres scolaires. L'école n'a aucune compétence dans ce champ. La cité éducative doit faciliter cette mixité sociale

L'EN doit construire avec tous les partenaires et trouver sa place dans ce nouveau dispositif

Le questionnement majeur reste donc celui de la complémentarité des compétences entre les acteurs. Trois ministères sont impliqués, le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, le ministère de la cohésion sociale des territoires et des relations avec les collectivités territoriales, le ministère chargé de la ville et du logement. Historiquement et juridiquement l'école est étroitement liée à la collectivité territoriale. Souvent les parents ne font pas la différence entre ce qui relève de la responsabilité de l'école et ce qui relève de celle de la collectivité territoriale. Il peut y avoir de part et d'autre parfois des empiètements sur le champ de compétences. Parfois la collectivité territoriale interroge l'école sur des organisations pédagogiques, propose des projets. Le label « cité éducative » ne doit pas donner plus de poids aux collectivités en termes de demandes auprès des écoles. Le rôle des collectivités territoriales est à renforcer pour tout ce qui relève du sanitaire et social, du domaine de la justice. La temporalité entre les services sociaux et l'école n'est pas la même et parfois nous pouvons être en décalage avec ces services sociaux,

chacun revendiquant ses valeurs et son éthique. L'élève et l'enfant ne font qu'un et nous devons tous travailler en complémentarité avec les parents.

#### *La question des fonds alloués au collège : quelle place pour le premier degré ?*

Enfin un autre point d'interrogation reste celui de l'affectation des fonds alloués à l'EPL. Nous avons besoin dans les écoles de plus d'adultes, notamment d'assistants d'éducation, enseignants spécialisés dans le cadre des dispositifs ITEP, IME. Si pour les assistants d'éducation les collèges peuvent répondre aux besoins, pour les autres dispositifs c'est à l'ARS de poursuivre vers l'inclusion des dispositifs dans les écoles pour répondre à une meilleure prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

#### *Une nécessaire cohérence des actions entre tous les partenaires qui requiert une implication accrue de l'EN*

Ce programme « cité éducative » exige une collaboration étroite de chacun des partenaires pour que ce programme s'articule avec les nombreux projets déjà mis en place sur ces territoires. Ce programme doit faciliter la cohérence des actions et pas rajouter au dispositif. Chaque partenaire dans son champ de compétences doit garder ses compétences propres.

#### *La question des fonds alloués au collège : quelle place pour le premier degré ?*

Enfin un autre point d'interrogation reste celui de l'affectation des fonds alloués à l'EPL. Nous avons besoin dans les écoles de davantage d'adultes, notamment d'assistants d'éducation, d'enseignants spécialisés dans le cadre des dispositifs ITEP, IME. Si pour les assistants d'éducation les collèges peuvent répondre aux besoins, pour les autres dispositifs c'est à l'ARS de poursuivre l'inclusion des dispositifs dans les écoles afin d'assurer une meilleure prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

#### *Une nécessaire cohérence des actions entre tous les partenaires qui requiert une implication accrue de l'EN*

Ce programme « cité éducative » exige une collaboration étroite de tous les partenaires pour que ce programme s'articule avec les nombreux projets déjà existants. Il doit faciliter la cohérence des actions et non rajouter au dispositif. Chaque partenaire doit garder ses compétences propres dans son champ professionnel.

## SNPI-FSU Bulletin d'adhésion 2019-2020

Merci de transmettre votre bulletin et votre règlement à  
 SNPI-FSU, Trésorier national, 104 rue Romain Rolland, 93260 LES LILAS

NOM, Prénom .....  
 NOM d'usage .....  
 Date de naissance .....  
 Adresse personnelle .....  
 Mail personnel .....  
 Téléphone personnel .....  
 Portable .....  
 Corps .....  
 Échelon .....  
 Indice .....  
 Spécialité .....  
 Détachement OUI  NON   
 Retraité OUI  NON   
 Stagiaire OUI  NON   
 Faisant fonction OUI  NON   
 Intitulé poste .....  
 Académie .....  
 Adresse professionnelle .....  
 Tél. professionnel .....

### MONTANT COTISATION

Indice INM	Cotisation en €
496	128
554	139
586	147
623	156
635	167
662	174
684	185
715	194
738	203
787	213
825	245
HEA1	254
HEA2	261
HEA3/B1	268
HEB2	273
HEB3	281
STAGIAIRE ou FF	84

J'adhère au SNPI-FSU et je règle ma cotisation syndicale  
 en une fois pour un montant de .....€  
 en règlement fractionné de trois versements de .....€  
 en règlement fractionné de six versements de .....€

- Je souhaite recevoir la revue « Pour » (FSU) à mon adresse mail personnelle  
 Je souhaite recevoir la revue « Pour » (FSU) à mon adresse personnelle

### RETRAITÉS

Pour les retraités le montant de la cotisation est calculé à partir du net avant prélèvement à la source

< 2500€	101
> 2500€ et < 3000€	111
> 3000€	121

*J'accepte de fournir au SNPI-FSU les informations nécessaires à l'examen de ma carrière. Je lui demande de me communiquer les informations professionnelles et de gestion de ma carrière auxquelles il a accès à l'occasion des commissions paritaires, et l'autorise à faire figurer ces informations dans des fichiers et traitements automatisés dans les conditions fixées par les articles 26 et 27 de la loi du 06/01/78. Ces conditions sont révocables par moi-même dans les mêmes conditions que le droit d'accès en m'adressant directement au SNPI-FSU.*

**la réduction d'impôts est de 66 %**

mgen<sup>★</sup>

GRUPE **vyv**

MA SANTÉ, C'EST SÉRIEUX.

**J'AI  
CHOISI  
MGEN**

**MUTUELLE SANTÉ - PRÉVOYANCE**

Martin Fourcade et 4 millions de personnes ont choisi MGEN pour la confiance, la solidarité, l'accès aux soins de qualité et le haut niveau de prévoyance.

**MARTIN FOURCADE**  
CHAMPION DU MONDE &  
CHAMPION OLYMPIQUE  
DE BIATHLON