



Thème 1

Définitif

« Éducation, formation, culture et recherche » : relever le défi de la démocratisation

RAPPORTEURS

*Aline Becker, Pierre Chantelot, Paul Devin,
Michel Fouquet, Véronique Ponvert, Francette Popineau,
Valérie Sipahimalani, Thierry Reygades*

Préambule

Parce qu'elle représente l'avenir de notre société, la jeunesse doit être au premier plan des priorités politiques.

Pourtant, malgré le discours gouvernemental, les inégalités et les discriminations s'aggravent, l'avenir est incertain en termes d'insertion sociale et professionnelle.

Pour la FSU, l'éducation est la première réponse à apporter à la jeunesse.

C'est un véritable enjeu de société : faire le pari qu'à travers une école qui rompt avec la sélection et la compétition, s'imposera une société construite sur des valeurs de solidarité et de coopération. L'éducation doit viser l'émancipation, permettre à tou-tes les jeunes de devenir des citoyen-nes libres et éclairé-es : l'école et l'enseignement supérieur ont la double mission de faire accéder les jeunes à une culture commune qui donne à tous accès aux connaissances, et de leur faire partager les valeurs d'une société juste. Combattre les inégalités sociales et scolaires nécessite de mettre au centre du système éducatif le rapport aux savoirs des élèves et des étudiant-es les moins familiers des attendus scolaires, notamment celles et ceux des milieux populaires.

Parce que tou-tes les jeunes sont éducatibles, tous et toutes doivent pouvoir accéder aux qualifications et à l'élévation du niveau de formation : en travaillant à l'émancipation de l'élève, l'école lui fournit les outils de sa future insertion sociale, qui ne peut se résumer à l'employabilité. La FSU porte le mandat d'une scolarité obligatoire pour tous et toutes jusqu'à 18 ans.

L'école et les établissements d'enseignement supérieur sont aussi des lieux de vie, ce qui rend nécessaire d'y pratiquer la démocratie, en dotant les élèves et étudiant-es de droits qui en feront de véritables acteurs et actrices, d'y favoriser les échanges afin de faire partager les valeurs d'égalité, de tolérance, de refus du repli sur soi et de la peur de l'autre, et de leur donner une traduction concrète au quotidien.

L'école s'inscrit dans son époque, c'est pourquoi elle est en constante évolution ; mais les réformes qui lui sont imposées ne doivent pas aller à l'encontre des valeurs du service public, être mises en place contre l'avis des professionnel-les, encore moins participer à la dégradation de leurs conditions de travail.

Une école, un enseignement supérieur, une recherche de qualité nécessitent des personnels formés, revalorisés, respectés et traités avec égalité, loin des dérives de la gouvernance et de l'autonomie dévoyées. Pour la FSU, l'éducation est un bien commun qu'il faut défendre dans l'intérêt collectif.

Partie I. État des lieux

I-a. État des lieux du système éducatif français

Le système éducatif français est toujours plus marqué par le poids des inégalités sociales sur la réussite scolaire. Les écarts continuent de se creuser, les résultats des meilleur-es élèves se maintenant à un haut niveau, ceux des élèves en difficulté se détériorant. Le nombre d'enfants pauvres a fortement progressé pour atteindre 20 % des élèves, jusqu'à 60% en outremer.

À cela s'ajoute une ségrégation sociale et scolaire des élèves toujours plus forte, conséquence des disparités sociales de territoire, de la concurrence du privé, mais aussi dans le second degré de la concurrence entre établissements scolaires d'un même territoire. De ce fait, le système éducatif participe de la cristallisation des inégalités sociales. Cette ségrégation s'amplifie tout au long de la scolarité et des études, notamment en raison des processus d'orientation. La lutte contre le décrochage scolaire et le droit au retour en formation initiale pour les moins de 25 ans peinent à se concrétiser faute de capacités d'accueil. L'enseignement supérieur accueille des étudiant-es plus jeunes, victimes des réformes des trois voies du lycée, et dont la prise en charge nécessiterait un investissement conséquent. Or l'éclatement du cadre national du supérieur, s'accompagnant d'une baisse des moyens d'enseignement, ne le permet pas.

Plus d'un jeune de 15-24 ans sur six n'est ni en emploi ni en formation.

I-b. Un manque de rupture dans les politiques éducatives

Parmi les réformes éducatives imposées de 2007 à 2012, plusieurs très contestées par les personnels n'ont pas été remises en cause alors que la FSU en demande la remise à plat voire l'abandon. Le bilan de celles des trois voies des lycées est en cours, mais bien peu objectif et sans remettre en cause ces réformes alors qu'elles sont manifestement un échec. La réforme de la voie professionnelle, qui a transformé le BEP en certification intermédiaire dévalorisant ainsi ce diplôme, conduit désormais au bac professionnel en trois ans au lieu de quatre, mettant les élèves en difficulté. La libéralisation de la carte scolaire est maintenue. Les élèves continuent d'être orienté-es vers des dispositifs officiellement supprimés (DIMA, internats d'excellence...) car les structures demeurent.

Alors que conflits et symptômes de souffrance au travail sont en augmentation sensible, les personnels espéraient aussi la fin du « nouveau management public ». La perte de sens induite par la prolifération des tâches annexes, la multiplication des réunions, augmentant considérablement leur temps de travail, contribuent à cette souffrance. La restauration d'un climat de confiance entre les personnels et leur hiérarchie est indispensable.

La politique du chiffre, le pilotage par les résultats et les contrats d'objectifs participent de cette même logique gestionnaire que la FSU dénonce.

La loi ESR est une loi LRU2 (Loi Relative aux Libertés et Responsabilités des Universités) s'inscrivant dans la même logique (regroupements, concurrence, asphyxie budgétaire, développement de l'emploi précaire, inégalité territoriale...). La loi ESR 2013 et le passage aux Responsabilités et Compétences Elargies ont accentué les logiques de concurrence entre universités dans la logique de la LRU. Par ailleurs la mise en place des Communautés d'Universités (COMUE) par la loi ESR 2013 va renforcer le poids des collectivités territoriales et inscrire les politiques de recherche et de formation dans un cadre régional tout en supprimant des postes par la mutualisation des services. Les COMUE visent à diminuer le nombre d'universités sur le territoire et à renforcer la « compétitivité » internationale. La FSU s'oppose à la doctrine de l'« excellence » et à ses fondements, qui organisent et prétendent justifier le démantèlement de l'enseignement supérieur public.

La FSU a pris connaissance des objectifs de la StraNES (STRAtégie Nationale de l'Enseignement Supérieur), mais elle rappelle que ceux-ci s'inscrivent dans les politiques successives de déstructuration de l'ESR fondées notamment sur la marchandisation des savoirs, la mise en concurrence des personnels, des formations et des structures de recherche ou encore sur le désengagement financier de l'État. Cela se

traduit par l'absence criante de moyens pour réaliser ces objectifs ce que la FSU dénonce vivement. Si la FSU partage une part des objectifs de la StraNES (60% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur, 20 000 doctorants par an, 1 étudiant sur 5 de plus de 30ans en FTLV, ...), elle critique avec force une partie des modalités envisagées pour les atteindre.

La FSU demande une progression du budget de l'ESR adopté par l'État pour être à la hauteur des enjeux et la mise en place de mécanisme de régulation au niveau national, via la création d'une commission, émanant du CNESER, chargé d'étudier l'allocation de l'ensemble des moyens dans le cadre d'un aménagement équilibré sur tout le territoire et faisant l'objet de concertations avec les parties prenantes.

I-c. Bilan critique des politiques éducatives 2012-2016 : des promesses non abouties, des orientations contestables

Pour la FSU, la loi de refondation n'opère pas de rupture avec les dynamiques de production des inégalités scolaires. Elle manque d'ambition et de moyens et a permis la mise en place de dispositifs contestables. Elle n'a pas permis d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des enseignants. La scolarité obligatoire est maintenue à 16 ans, les re-crétions de postes annoncées sont loin d'être réalisées, la crise du recrutement est loin d'être résolue, et les changements mis en œuvre ne s'appuient pas sur le dialogue, l'expertise et les revendications des collègues. La structuration du système éducatif en un bloc école-collège suivi d'un autre « bac-3/bac+3 », ne va dans le sens dans la démocratisation. Certains principes ont cependant été réaffirmés (éducabilité de tous, scolarisation des moins de trois ans, RASED, PDMQDC, éducation prioritaire, formation initiale, re-crétion de postes...) et marquent une différence avec la politique du gouvernement précédent.

Or, l'efficacité d'une réforme dépend de l'adhésion des personnels en charge de sa mise en œuvre.

La priorité au primaire, dont certaines mesures (PDMQDC et scolarisation des moins de trois ans) auraient dû donner un peu de souffle, ne s'est pas accompagnée de moyens suffisants, ni concrétisée par l'amélioration des conditions de travail des collègues. Dans le second degré, la politique indemnitaire (dont les nouvelles IMP, Indemnités pour mission particulière) crée des injustices et de la concurrence entre personnels et entre les disciplines et accroît les tensions dans les établissements. Les PLP et les enseignants d'EPS ont été injustement exclus du dispositif de pondération pour service en cycle terminal.

La réforme de la formation initiale est loin des objectifs annoncés et des besoins. Elle doit être remise à plat et retravaillée avec les personnels. L'architecture avec le concours fin de M1 et le M2 à mi-temps en responsabilité de classe ne permet pas une formation professionnelle de qualité à haut niveau universitaire.

Elle engendre un rejet de la formation et une souffrance de tous, étudiant-es et stagiaires, formateurs et formatrices, et met en péril la santé des stagiaires. Les « emplois d'avenir professeur » ainsi que le nouveau dispositif des étudiant-es apprenti-es professeurs n'ont pas permis de recréer et diversifier les viviers. Les masters en alternance dégradent la formation sans résoudre la crise de recrutement. En l'absence de cadrage national, de fortes disparités existent entre les ESPE, qui par ailleurs manquent de moyens. La formation continue est de son côté en déshérence.

La réforme des rythmes, donnant un pouvoir de décision aux collectivités locales, est source d'inégalité et d'incohérence, aggravées par leurs difficultés de financement. En l'état, elle doit être réécrite en concertation avec les personnels en tenant compte de leurs conditions de travail et des rythmes de l'enfant. Dans ce cadre, un nouveau décret doit être rédigé fixant un cadre national d'organisation du temps scolaire qui pourrait prendre appui sur le décrochage temps élèves / temps enseignants et sur le recours au plus de maîtres que de classes sur tout le territoire.

L'organisation sur la journée, la semaine, l'année, n'a pas été pensée. On constate partout des inégalités ce qui pose la question de la définition du périscolaire, de ses objectifs, de sa qualité, de son respect de la laïcité, de sa gratuité, du statut des personnels, du cadrage national, et des rythmes scolaires en général, ainsi que du traitement de l'enseignement privé.

Les conditions de travail des enseignants, dont l'avis n'a pas ou peu été pris en compte, sont dégradées. Plusieurs CHSCTD ont été saisis. Les agents territoriaux et les salariés associatifs sont également victimes de ces dégradations avec le recours systématique à l'emploi précaire et à la pression hiérarchique.

Le calendrier scolaire privilégie clairement les intérêts économiques et notamment le tourisme de montagne qui concerne essentiellement des catégories sociales favorisées au détriment des rythmes des élèves et de la réussite de tous.

La mise en place des cycles 3 et 4 posera problème, faute d'avoir pensé les modalités d'organisation et les moyens. A cheval sur l'école et le collège, le cycle 3 pose des problèmes fonctionnels et structurels insolubles. Par ailleurs, dans le second degré, les cycles 3 et 4 seront vecteurs d'inégalités entre établissements.

Le conseil école-collège, lieu formel encadré par la hiérarchie, imposé aux équipes sans temps reconnu, n'est pas le bon outil pour favoriser un travail inter-degrés efficace. Il dégrade les conditions de travail des personnels et n'est pas un réel espace de concertation.

La politique d'éducation prioritaire reconnaît, à travers la pondération et les allègements de service, les conditions difficiles d'exercice dans les REP+ et la nécessité de temps pour la concertation. Mais certains personnels subissent à ce titre des pressions hiérarchiques aggravées dévoyant l'esprit initial de cette pondération et de ces allègements. Le financement de ces mesures s'est parfois fait à moyens constants (par exemple en prenant sur les moyens de remplacement, en augmentant les effectifs des classes, mais aussi en élargissant les missions des personnels sociaux du second vers le premier degré sans création de postes). La carte 2015 a été établie à périmètre constant, à partir d'un volume prédéterminé nettement insuffisant, ce qui a conduit à la sortie de nombreux réseaux. La FSU a soutenu les mobilisations qui dénonçaient la sortie d'écoles et d'établissements de la nouvelle carte. Pensée à partir des collèges, cette carte oublie des écoles « orphelines » et exclut pour l'instant les lycées.

Les RASED sont certes reconnus dans les textes mais les moyens ne suivent pas. Les postes fermés entre 2007 et 2012 n'ont quasiment pas été rouverts et les départs en formation sont largement insuffisants. Les EREA et SEGPA ont été fortement attaqués ces dernières années : volonté de remplacer les personnels formés par des contrats précaires ou d'implanter des Sixièmes « inclusives » en lieu et place des Sixièmes SEGPA. De nombreux ateliers sont fermés, limitant les choix de découverte et de réussite offerts aux élèves. Les aides sociales pour les familles (bourses, fonds sociaux) sont en constante diminution.

La mise en place de l'inclusion scolaire des jeunes en situation de handicap (loi de 2005) et des autres élèves à besoin éducatifs particuliers, repose essentiellement sur la bonne volonté des équipes enseignantes qui ne bénéficient pas de moyens suffisants, de formations spécifiques ou de temps de concertation.

Par ailleurs, le gouvernement n'a pas fait preuve de courage politique en supprimant les ABCD de l'égalité sous la pression de groupes réactionnaires.

La réforme du collège est massivement rejetée car la profession n'y voit aucune perspective d'amélioration de l'accès aux apprentissages de tous les élèves, mais de sérieuses dégradations du métier et des conditions de travail. L'autonomie accrue des établissements et une interdisciplinarité mal pensée et mal mise en œuvre accentuerait les inégalités contre lesquelles cette réforme prétend lutter. Une fois encore, le cadre national de l'éducation et l'égal accès aux savoirs sont mis à mal.

C'est le cas en particulier pour les nouveaux programmes qui entrent en vigueur à la rentrée 2016 sur les quatre niveaux en même temps : absence de repères annuels au profit d'une approche par cycle, incohérence dans les contenus des différentes disciplines, augmentation de la charge de travail des personnels.

Les nouvelles modalités du brevet, publiées au JO le 1/01/2016, confirment l'attaque contre les disciplines qui irriguent déjà la réforme. Elles consacrent l'éviction de certaines (EPS, enseignements artistiques par exemple), ce qui est inacceptable.

La FSU rappelle sa demande d'abrogation de la réforme collège 2016.

La FSU dénonce la volonté du gouvernement et des Régions de développer dans les lycées professionnels l'apprentissage public, appelé trompeusement "sous statut scolaire" : cela va accentuer le mixage des parcours et des publics, dégrader les conditions de travail et de délivrance des diplômes. Cette cohabitation est problématique au sein d'un même groupe classe, du fait des besoins pédagogiques différenciés des élèves et des apprentis-es et du fait que leurs statuts n'entraînent pas les mêmes droits. L'échec de la rénovation de la voie professionnelle s'accroît avec la diminution des horaires disciplinaires et le développement des horaires non affectés ou de l'individualisation.

La mise en place du SPRO aboutit à l'appauvrissement du maillage territorial des CIO, affaiblit et dénature leurs missions au profit des guichets uniques et des officines privées.

Dans l'enseignement agricole public, les postes annoncés ne serviront finalement qu'à relancer la formation initiale des enseignant-es et limiter quelques situations critiques. Dans un contexte de poussée démographique, les lycées agricoles publics sont dans l'incapacité d'accueillir les jeunes qui en font le choix, au plus grand bénéfice du privé.

La dégradation de l'enseignement supérieur et de la recherche se poursuit. Le transfert de la masse salariale aux établissements continue à se faire sans compensation intégrale des coûts induits : chaque emploi pourvu coûte plus à l'université que le montant reconnu par l'État dans le budget de l'établissement. Entre 2010 et 2013, 2 819 postes ont été perdus dans un contexte de hausse continue des effectifs étudiants. Les représentant-es élu-es de la communauté universitaire et scientifique ne sont plus majoritaires dans les instances de pilotage. Les inégalités de moyens humains et financiers entre établissements et entre régions s'accroissent.

I-d. L'école à l'épreuve des attentats de 2015

Les attentats de janvier 2015 ont placé l'école au centre des interrogations : aurait-elle failli à sa mission ? Cette question, particulièrement vive après que des élèves ont refusé la minute de silence du 8 janvier, a donné lieu à une réponse inadaptée, parfois violente, de l'institution, qui a pourtant laissé les personnels seuls et démunis : elle a sanctionné des élèves et des personnels qui ne rentraient pas dans le cadre attendu. Elle a parfois préféré la justice expéditive au nécessaire dialogue. Les mesures de la « grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république » annoncées dès le 22 janvier, relevaient pour une bonne part de l'effet d'annonce ; certaines ont néanmoins des conséquences durables, le parcours citoyen que suivra chaque élève, le nouvel EMC, la réserve citoyenne... Ces dispositifs ne doivent pas verser dans une volonté normative des comportements, et ne peuvent constituer la seule réponse à apporter. En particulier la FSU dénonce la mise en place précipitée et l'instrumentalisation de l'EMC, au travers de dispositifs souvent bricolés et insuffisants, au risque de le discréditer auprès des élèves et des enseignants.

Il n'est pas acceptable que l'enseignement agricole public et l'enseignement maritime en soient exclus, donnant à croire qu'ils seraient des champs épargnés.

Les attentats de novembre ont renforcé le climat d'insécurité, fragilisé l'école, ses élèves et ses personnels et montré combien il est primordial d'éduquer aux valeurs citoyennes et démocratiques. Pour cela, les enseignants et les CPE ont besoin de temps et de formation. La réponse politique sécuritaire n'est pas pertinente. La suspicion s'installe depuis la maternelle à l'université, en visant familles et enfants (fouilles à l'entrée d'écoles et d'établissements, a priori ethniques ou religieux, interprétations abusives de propos d'élèves, etc.) ; en contradiction totale avec les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité.

L'école ne peut résoudre à elle seule les profondes fractures de notre société. Elle n'a pas seulement à « transmettre » les valeurs de la république mais à les faire vivre ; la république peut-elle imposer aux élèves des valeurs qu'elle-même ne met pas en œuvre ? Les questions sociales sont vives, les droits élémentaires ne sont pas accessibles de façon égalitaire. Une partie importante de la population se sent stigmatisée, voire exclue. Mettre en avant la responsabilité de l'école revient à occulter celle de la société et des politiques économiques et sociales, notamment quand elles fragilisent les services publics.

L'école est avant tout le lieu de l'instruction, de la formation du/de la citoyen-ne éclairé-e et de l'émancipation de la jeunesse, sa priorité est l'éducation. Il n'y a pas d'autre voie que l'appropriation du savoir et de l'entrée en culture en tant que visée globale de formation pour les jeunes générations.

ZOOM : Une crise du recrutement inquiétante pour l'avenir du métier

19% des postes n'ont pas été pourvus dans le second degré en 2015, un concours supplémentaire a dû être organisé à Créteil pour le premier degré. La crise de recrutement perdure et se traduit par une pénurie d'enseignant-es devant les élèves.

Même avec un taux de chômage record en France, le métier n'attire plus. Augmenter le nombre de postes aux concours ne peut suffire pour résoudre cette crise datant des années 2000, d'autant que le ministère a réduit, voire supprimé, les aides et bourses des étudiant-es se destinant au métier d'enseignant-e et amputé de 14 % la rémunération des stagiaires depuis 2014 avec le retour à la rémunération à

l'échelon 1 que la FSU dénonce. Il faut simultanément une revalorisation du métier, une amélioration des conditions de travail et de formation initiale et continue, des conditions d'entrée dans le métier. Il est nécessaire de créer des pré-recrutements dès la Licence pour attirer des étudiant-es de tous milieux, de décharger les non-titulaires pour les préparations aux concours, de les former et d'accompagner les personnes en reconversion. En mettant successivement en place les dispositifs EAP1, M1 en alternance et EAP2, le ministère fait des choix qui ne peuvent s'attaquer à la crise de recrutement ou de démocratiser l'accès aux métiers de l'enseignement. Ces choix dégradent les conditions d'études des étudiants, diminuent leur volume de formation et tourne le dos à l'idée qu'enseigner est un métier qui s'apprend. La FSU rappelle sa revendication d'une allocation d'autonomie pour tous les étudiants tout au long du cursus.

Partie II. Quels contenus et pratiques ?

Corpus : culture commune (Poitiers II-a), Expérimentations innovations (Poitiers II-b-10)

Toute mise en œuvre de contenus et de pratiques nouvelles n'aura d'effets qu'en allégeant les effectifs des classes et en permettant à chaque enseignant d'accéder à une formation initiale et continue solide, permettant une réflexion professionnelle, individuelle et collective de qualité. Pour la FSU les contenus et les pratiques doivent être pensés pour permettre l'émancipation de tous les élèves, notamment de celles et ceux issus des classes populaires. La question du rapport au savoir et à l'école des élèves doit être au cœur de cette élaboration

II-a. Les programmes

Des programmes nationaux constituent la garantie de l'accès à une culture commune scolaire et de l'égalité des ambitions sur l'ensemble du territoire pour toutes les élèves. Assortis de documents d'accompagnement : ce sont les outils professionnels des enseignant-es, qui doivent pouvoir en disposer facilement (supports papier). Des textes compréhensibles par les familles doivent être mis à leur disposition. Ces programmes doivent s'inscrire dans la durée, hors de toute instrumentalisation politique, économique, religieuse ou autre. Contenus et évaluation doivent être conçus dans un même élan. Si connaissances et compétences ne s'opposent pas, la FSU réaffirme le rôle central des savoirs, qui ne sauraient être réduits à celui d'outils au service de la mise en œuvre de compétences, mais permettent de construire une culture commune émancipatrice. Dans le second degré, la FSU revendique des programmes nationaux avec des repères annuels, par disciplines et une mise en œuvre progressive.

Une expérimentation menée dans les Commissions professionnelles consultatives (CPC) confie la rédaction des référentiels d'activités professionnelles des diplômes créés ou renouvelés, à un binôme constitué d'un-e représentant-e des salarié-es et d'un-e des employeurs. La FSU demande que le fonctionnement des CPC reste quadripartite sur l'ensemble des processus d'élaboration des référentiels des diplômes nationaux. Elle demande que les représentant-es des salarié-es bénéficient de temps dégagé pour participer à ces activités, de façon à rééquilibrer les binômes et sortir de la vision utilitariste des représentant-es employeurs dans la conception même des référentiels de l'enseignement professionnel et technologique.

Dans l'enseignement supérieur, la réduction des moyens alloués aux formations ne permet plus d'élaborer des contenus de formation en fonction des attendus des diplômés.

II-b. Disciplines – interdisciplinarité

La construction d'une culture commune nécessite de penser des relations cohérentes entre les savoirs, sans les hiérarchiser, pour comprendre un monde de plus en plus complexe et pouvoir y agir comme citoyen-ne libre et responsable. Cette cohérence se construit au sein de chaque enseignement et dans des coopérations entre disciplines, en s'appuyant sur des programmes qui le permettent.

L'interdisciplinarité (ou pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole) peut y contribuer, comme outil et non comme finalité à condition qu'elle soit construite à partir d'une réflexion didactique exigeante, sur des bases disciplinaires solides. Le bilan des expériences précédentes (IDD, TPE, PPCP) doit être pris en compte, ainsi que les enseignements de la recherche en sociologie de l'éducation : en l'absence d'une construction solide des repères disciplinaires, l'interdisciplinarité ne profite qu'aux élèves les plus proches du fonctionnement de l'école.

La FSU rejette une conception de l'interdisciplinarité qui n'aurait qu'elle-même comme objet. Ce sont les programmes qui doivent être construits en cohérence pour favoriser les ponts entre les disciplines. Les projets interdisciplinaires doivent être à l'initiative des enseignants. Les EPI (Enseignement pratiques interdisciplinaires), censés se mettre en place dans les collèges à la rentrée 2016, comme les EGLS (Enseignements généraux liés à la spécialité) de la voie professionnelle, procèdent d'une logique inverse que la FSU condamne, car ils positionnent le travail interdisciplinaire comme un objectif en soi, artificiellement reliés aux programmes, à partir de thématiques souvent peu pertinentes, avec des horaires pris sur ceux des disciplines, sans moyens de concertation.

II-c. Éducatifs à...

Les « éducatifs à » ajoutés aux programmes ont été vécus comme un empilement sans véritable cohérence. Ces problématiques éducatives sont des éléments importants de la construction de citoyen-nes éclairés et émancipés, mais elles doivent être ancrées dans les savoirs, et intégrées dans les programmes, avec le recours à la coopération et au développement de l'argumentation, pour développer l'esprit critique.

II-d. Parcours éducatifs (PEAC, avenir, citoyen)

La conception des parcours reste confuse. Tout comme les « éducatifs à », ils doivent s'inscrire dans les programmes, dans les activités réalisées dans le cadre scolaire et ne pas être évalués en tant que tels, ni être inscrits dans un quelconque livret numérique.

Pour la FSU, le parcours avenir doit permettre aux élèves de découvrir la réalité des activités professionnelles et de développer l'esprit critique des élèves

Mise en œuvre de partenariats éducatifs : IV-g.

II-e. Différenciation / diversification / individualisation / personnalisation vs usages collectifs des apprentissages

Corpus : Poitiers II zoom Aide et individualisation

La différenciation pédagogique consiste à prendre en compte les diverses stratégies d'apprentissage des élèves, tout en ayant les mêmes objectifs pour tous et toutes. Le travail dans la classe peut s'organiser en groupes d'élèves devant construire les mêmes savoirs, mais avec des modalités différentes. La réduction des effectifs des classes est une condition nécessaire.

Entrer de manière systématique dans la logique de « parcours individuel » isole l'individu, le rend seul responsable de sa réussite, de ses difficultés, de ses échecs et risque de contrarier les dynamiques collectives d'apprentissage.

Adapter les finalités de formation pour chaque élève en fonction de « ses talents et de ses goûts » ne peut qu'accroître les inégalités. De même les activités pédagogiques complémentaires (APC), l'accompagnement éducatif et autres dispositifs institutionnels d'aide ayant lieu le plus souvent hors temps scolaire, ne se sont pas révélés efficaces.

La FSU demande l'abandon de l'accompagnement personnalisé tel que mis en place actuellement dans les trois voies du lycée et tel que prévu dans la réforme du collège, ainsi que la fin des APC dans le 1^{er} degré.

Permettre à tou-tes les élèves d'entrer dans les apprentissages nécessite des possibilités de travail en effectif allégé, de diversifier les situations d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, en fonction du contexte de chaque classe ou groupe, des contenus enseignés, de valoriser les réussites, de s'appuyer sur le collectif, et notamment sur la coopération entre élèves afin que chacun-e puisse s'insérer dans un parcours de réussite tout en visant la réalisation d'objectifs communs et ambitieux. Tout doit être mis en œuvre pour que la prise en charge de la difficulté se fasse au sein de la classe, sur le temps scolaire.

II-f. Évaluation des élèves

Corpus : Poitiers II zoom

La fonction première de l'évaluation est pédagogique. Il faut la distinguer des évaluations institutionnelles qui peuvent entraîner une normalisation des pratiques. L'évaluation est constitutive de tout apprentissage, Elle permet aux élèves, d'identifier leurs progrès comme leurs difficultés, l'écart entre ce qu'ils/elles font et ce qui est attendu, et aux enseignant-es de construire des réponses didactiques et pédagogiques adaptées.

Si l'évaluation doit viser l'encouragement et valoriser les réussites, elle doit rester exigeante pour permettre une identification claire des éventuelles difficultés rencontrées pour mieux aider les élèves à les surmonter. La formation des enseignant-es est à cet égard primordiale.

L'évaluation ne se limite pas aux notes, lettres, appréciations, évaluations de savoirs ou validations de compétences etc. Elle est aussi un support au dialogue avec élèves et familles, ce que ne permet pas la seule diffusion des résultats sur les espaces numériques de travail (ENT) ; elle permet aussi à l'élève et à sa famille de réfléchir aux choix d'orientation, ce qui suppose d'affranchir l'évaluation d'une logique sélective. L'élève doit avoir le droit à l'erreur, et bénéficier de passerelles pour se réorienter, ou revenir en formation initiale.

L'autre fonction importante de l'évaluation est de certifier du niveau de connaissances et de la qualification obtenue, en délivrant des diplômes. Dans ce cadre, la « bienveillance » ne peut se substituer à l'objectivité. De plus, les modalités locales (certifications, CCF, UC) comportent une part de subjectivité contradictoire avec la notion d'égalité. Pour la FSU, il faut conforter le caractère national, anonyme et terminal des épreuves afin de garantir la valeur des diplômes.

Le LSUN (Livret scolaire unique numérique) entre en vigueur à la rentrée 2016 : la FSU sera vigilante à sa mise en place dans le premier comme dans le second degré. Les livrets d'évaluation des élèves sous forme numérique devront présenter un intérêt pédagogique, garantir la confidentialité, éviter toute traçabilité, sans constituer une surcharge de travail pour les enseignants. La FSU s'opposera à tout retour d'un LPC.

Les procédures prévues par le Ministère pour les nouveaux bulletins scolaires du collège vont complexifier encore davantage la lisibilité de l'évaluation par les familles.

Le nouveau DNB est un des aspects de la réforme du collège : il installe un déséquilibre entre les disciplines, il entérine la marginalisation de certaines disciplines (EPS, arts...).

La FSU rappelle son attachement aux diplômes nationaux. Elle considère le CCF comme pouvant contribuer au démantèlement et à la remise en cause de la valeur nationale des diplômes. Il entraîne désorganisation et surcharge de travail des élèves et des enseignants.

II-g. Place du projet dans nos pratiques : projet d'école, d'établissement

Les projets doivent résulter de l'initiative des personnels, et des analyses qu'ils conduisent dans des collectifs de travail clairement identifiés. Ils permettent des actions concertées pour une plus grande réussite des apprentissages. Ils ne doivent être guidés ni par une volonté de mise en concurrence des établissements, ni par des stratégies de communication institutionnelle.

Ils nécessitent l'attribution de moyens supplémentaires, d'accompagnement et de formation.

II-h. Liberté pédagogique : indissociable des pratiques de l'enseignant-e concepteur

À travers la définition nationale des programmes, des horaires, des diplômes, le service public garantit l'égalité devant le droit à l'éducation, principe auquel les personnels sont attachés, et qu'ils opposent à l'autonomie accrue qui donne lieu à déréglementations et inégalités. Néanmoins, concepteurs de leur métier, les enseignant-es revendiquent la liberté pédagogique qui leur permet, dans le cadre national, de suivre avec leurs élèves et leurs étudiant-es les démarches pédagogiques qui favoriseront leur accès aux apprentissages.

Les personnels doivent avoir le temps et les moyens pour débattre et décider des choix pédagogiques liés à cette autonomie que la FSU défend.

II-i. Développement et recherche en éducation Voir VI-d.

ZOOM : Le numérique

Avec le plan numérique pour l'enseignement supérieur FUN (France université numérique), ou celui pour les écoles et les collèges le gouvernement incite les enseignant-es à utiliser le « numérique » et ses outils. Ce n'est pas sans conséquence sur l'évolution des métiers et des contenus d'enseignement. Les frontières entre les besoins de maintenance, d'adaptation des outils numériques et de pédagogies doivent

être réfléchies dans la perspective des usages professionnels et des missions des personnels. Plus largement, l'externalisation des services doit être réduite au maximum afin de permettre le retour dans le cadre des établissements de la fonction publique.

Un plan ambitieux de formation des personnels au numérique est indispensable pour permettre à l'enseignant de jouer pleinement son rôle de concepteur.

Par ailleurs, les inégalités territoriales en termes d'équipement numériques sont considérables et doivent être compensées.

Les usages du numérique sont porteurs de potentialités, dont les enseignant-es, sans attendre les consignes du ministère, ont su s'emparer pour adapter leur pédagogie, en expérimentant et en innovant, en s'appuyant sur de nombreuses applications, par exemple dans le domaine des handicaps sensoriels, qui apportent des possibilités de contournement, de compensation et de rééducation. La place du numérique doit cependant être interrogée et ses usages évalués. Il convient également de mesurer les conséquences en termes de santé publique.

Par contre, l'intégration du numérique dans les pratiques professionnelles ne doit pas entraver la liberté pédagogique de l'enseignant-e, ni renforcer le contrôle hiérarchique, ni servir de palliatif au manque de postes et à la diminution des heures de formations. Elle ne doit pas non plus être source potentielle de revenus par la vente de formations en ligne, en France ou à l'étranger en direction d'étudiant-es francophones, ni ouvrir une porte supplémentaire à la marchandisation de l'école. Les ministères, tout comme la FSU doivent promouvoir et utiliser massivement les logiciels libres. La FSU dénonce le partenariat signé par l'Education Nationale avec Microsoft le 30 novembre, qui en fait un fournisseur officiel et privilégié du numérique à l'école. Le risque est grand d'institutionnaliser l'utilisation des logiciels propriétaires au détriment des logiciels libres et des formats ouverts, qui respectent, eux, les principes élémentaires de neutralité et d'interopérabilité. Les logiciels libres doivent rester la priorité dans l'Education Nationale et dans les services publics.

Les questions de la propriété intellectuelle des formations mises en ligne et de la reconnaissance du travail effectué par les collègues, notamment dans le cas du e-learning, n'ont pas encore de réponse. Pour l'élève ou l'étudiant-e, le numérique peut permettre l'acquisition de savoirs, de connaissances et de compétences, de manière plus accessible, plus diversifiée, mais aussi des échanges dans un contexte de coopération collective. Cependant, seul l'enseignant-e notamment dans un rôle de médiation, fera en sorte que les savoirs découverts puissent être maîtrisés et que l'usage des technologies numériques contribue réellement au développement de la pensée. Cela nécessite outils adaptés et formation à leur utilisation.

L'utilisation du numérique pose aussi la question des limites entre espace et temps professionnels et privés. Ces limites doivent être clairement définies afin qu'aucune pression ne soit exercée sur les personnel-les, par la hiérarchie ou les familles.

Il en est de même pour les jeunes. La FSU veillera à ce que les outils personnels suiveurs de type « portfolio » puissent être totalement contrôlés par l'utilisateur.

L'enseignement de l'informatique en tant que discipline scientifique et technique, pour tous les élèves, à tous les niveaux de leur parcours scolaire et universitaire doit être mis en discussion au sein de la FSU : ses finalités, ses modalités, la formation de formateurs ...

ZOOM : L'autonomie

Depuis 1983, les collèges et les lycées, dont les lycées publics agricoles et maritimes, sont des EPLE disposant d'une autonomie (domaines définis par le Code de l'éducation ou le Code rural).

C'est le CA qui prend les décisions et le chef d'établissement « en tant qu'organe exécutif de l'établissement [qui] exécute les délibérations de CA ».

La démocratie locale peut s'exercer sans que soit renforcée l'autonomie de l'établissement. Les prérogatives de l'État doivent être préservées afin de défendre le caractère national du service public d'éducation et de l'enseignement supérieur. La réforme du collège, par exemple, propose d'introduire une marge conséquente d'autonomie qui se traduira par une inégalité accrue face aux formations dispensées, ce qui est inacceptable au sein même de la scolarité obligatoire. L'autonomie réduite à sa dimension financière dans les universités a montré son rôle de gestion de la pénurie dans les établissements.

La FSU s'oppose à toute tentative de mise en place d'établissement autonome dans le premier degré et à tout renforcement de l'autonomie des établissements et du/de la chef-fe d'établissement, ainsi qu'à l'élargissement des compétences des collectivités locales dans le domaine de l'éducation. Le lieu de la démocratie doit rester le conseil d'école ou le conseil d'administration dans l'établissement car ils rassemblent les représentant-es élu-es des personnels et des usager-es, et l'administration.

Des éléments essentiels (programmes, horaires des classes, statut et rémunération des personnels...) doivent rester des prérogatives de l'État afin de garantir l'égalité de la formation sur tout le territoire et l'indépendance des enseignant-es et des personnels des équipes pédagogiques et éducatives dans l'exercice de leur métier. Il ne peut être question d'élargir l'autonomie à ces domaines, comme c'est le cas aujourd'hui pour certaines indemnités, ou pour les horaires des groupes à effectifs réduits avec la réforme des lycées. Les élu-es des personnels doivent intervenir dans les Conseils d'administration pour que les choix pédagogiques qui relèvent de l'autonomie émanent de propositions des équipes pédagogiques. Néanmoins, la multiplication des conseils autres que le CA, sous prétexte d'autonomie, nuit à la liberté pédagogique.

Partie III. Quelle organisation ?

Toute amélioration de l'organisation de l'école visant la démocratisation et rendant effectif le « tous capables » n'aura de réalité qu'en allégeant les effectifs des classes et en permettant à chaque enseignant-e d'accéder à une formation initiale et continue solide. Cela passe aussi par un allègement des tâches plus ou moins administratives qui impactent d'autant le temps à consacrer aux élèves.

III-a. L'inclusion scolaire : un concept à préciser

Corpus : Poitiers zoom Handicap (fin partie II)

Les termes d'inclusion et d'école inclusive, dans la continuité de la loi de 2005 instaurant le droit à la scolarisation des élèves et étudiant-es en situation de handicap, s'appliquent aujourd'hui aussi bien aux élèves allophones, aux enfants du voyage, qu'à la difficulté scolaire et aux divers troubles. L'évocation systématique de ces principes, sans réelle appropriation par l'ensemble des acteurs, révèle encore bien des confusions : individualisation à outrance ou masquage des difficultés ? Handicap ou adaptation ? Stigmatisation ou banalisation des différences ? Difficulté cognitive ou problématique socio-culturel ?

La FSU dénonce le manque de moyens alloués aux élèves à besoins éducatifs particuliers qui, pour beaucoup, ne bénéficient d'aucune aide. L'inclusion ne doit pas être un objectif d'affichage et être le prétexte pour supprimer des structures, des dispositifs voire des places en établissements spécialisés. Nos mandats de Lille et de Poitiers sur les effectifs restent d'actualité.

Pour la FSU, une école inclusive ne peut s'entendre que comme visant à scolariser tou-tes les élèves en améliorant les dispositifs et les structures pour faire face aux difficultés qu'elle rencontre, répondre aux besoins spécifiques et ainsi assurer la réussite de tous et toutes. Au-delà de la classe ordinaire, la scolarisation peut revêtir des formes diverses, unités d'enseignement en établissement spécialisé, ou bien délocalisées mais avec l'appui de l'établissement, dans des structures ou des dispositifs scolaires collectifs ou individuels.

Elle doit viser à scolariser tou-tes les élèves en améliorant les dispositifs et les structures pour faire face aux difficultés qu'elle rencontre, répondre aux besoins spécifiques et ainsi assurer la réussite de tous et toutes. Le projet de scolarisation doit se faire non en fonction des places disponibles mais en fonction des besoins. Le maillage territorial est à améliorer.

Dans tous les cas, la MDPH, ou MDA, doit être maître d'œuvre et les moyens nécessaires – notamment AESH – doivent être alloués et tenir compte des contextes d'inclusion dans ses notifications.

Enfin, une école inclusive se doit de proposer et développer des poursuites d'études pour tou-tes les élèves, au-delà de la scolarité obligatoire et quel que soit leur parcours ; actuellement, ce n'est pas le cas pour nombre d'élèves sortant d'ULIS ou de l'enseignement adapté. Développer des voies de formation gratuites, variées, qualifiantes et diplômantes pour toutes et tous est une nécessité.

Réussir l'école inclusive suppose des structures et dispositifs ambitieux pour la scolarisation de tou-tes les élèves et étudiant-es.

Le principe de l'inclusion interpelle le système éducatif et ses personnels et implique de profondes transformations.

L'école inclusive suppose la mise en place d'adaptations organisationnelles et pédagogiques utiles à l'ensemble des élèves (pôle ressource d'enseignants spécialisés mis à disposition des équipes qui en ont besoin, remplacement des AESH, augmentation du nombre de référents...). Les équipes de suivi de scolarisation dans lesquelles les enseignants, les CPE, les psychologues de l'éducation nationale premier et second degré ont toute leur place. Elles doivent disposer des moyens de concertation nécessaires pour suivre la scolarisation des enfants et adolescents, participer aux réunions de suivi de scolarisation et proposer si besoin en accord avec les familles et en lien avec l'enseignant référent des évolutions du PPS. Les effectifs dans les classes sont un élément essentiel de la réussite d'un tel objectif.

Dans le travail premier d'explication avec les parents, devant la lenteur des procédures de saisine et de décisions, dans le quotidien de la classe les personnels vivent des situations difficiles pouvant provoquer un sentiment d'impuissance, d'insatisfaction et des souffrances. L'inclusion dans ces conditions entraîne des dysfonctionnements. Elle doit s'appuyer sur une réelle possibilité de travail en équipe pluriprofessionnelle accompagnée et étayée par des ressources en personnels et en formation.

III-a-1. ULIS et prise en charge du handicap

Les Unités locales pour l'inclusion scolaire doivent permettre un enseignement adapté dispensé par un enseignant spécialisé et des temps d'inclusion dans les classes ordinaires. Pour que ces temps d'inclusion soient bénéfiques, les moyens de ces dispositifs doivent être développés : diminution des effectifs (10 élèves au maximum, alors que les effectifs officiels sont trop souvent dépassés mais aussi baisse des effectifs des classes qui les accueillent), présence obligatoire d'AESH collectif à temps plein ne se substituant pas aux AESH individuel-le-s, développement en lycées. Ces élèves doivent être comptabilisé-es dans les effectifs des classes pour l'attribution des moyens globaux, en plus de ceux alloués à l'Ulis.

Les temps de concertation entre coordonnateur de l'Ulis, PE/PLC et PLP des classes ordinaires, AESH doivent être intégrés dans le service.

III-a-2. UE en établissement ou externalisée

Les secteurs médico-social et sanitaire sont fragilisés dans leurs moyens qui doivent être renforcés, notamment pour diminuer les listes d'attente et trouver des solutions aux jeunes scolarisés par défaut en classe ordinaire ou sans aucune solution. Des Unités d'enseignement (UE) externalisées sont implantées, souvent par redéploiement, dans des écoles ou établissements. Cela doit se faire dans la concertation, avec un travail préalable avec les établissements d'accueil. Ces unités nécessitent des personnels formés et des moyens de déplacement. Leur implantation doit permettre un maillage équilibré au sein des départements pour éviter éloignements familiaux et frais de déplacement, et faciliter le dialogue avec les familles.

L'application du décret de 2009 pour les UE s'est souvent traduite par une dégradation des conditions de travail des personnels (attribution d'une dotation en heure, perte du statut de directeur pédagogique...). La FSU en demande un bilan d'étape. Elle exige une révision des obligations de service et du régime indemnitaire des personnels de l'EN affectés dans les établissements.

Le nombre de places en établissements spécialisés doit être augmenté pour s'adapter aux besoins réels et prendre en compte les projets des familles et les notifications de la MDPH.

III-a-3. EGPA, enseignement général et professionnel adapté

Les SEGPA et EREA sont des structures de réussite scolaire, qui permettent aux élèves qui y sont orienté-es de reprendre pied et de trouver leur place au sein du cursus scolaire.

La FSU a gagné le maintien de la structure SEGPA à quatre niveaux, qui permet, grâce à un travail spécifique et adapté aux élèves en grande difficulté scolaire à l'issue de l'école primaire, de les faire accéder à une certification (CFG, DNB) et à une poursuite d'études qualifiantes. Cependant, face aux attaques actuelles contre la Sixième SEGPA, visant à la transformer en « Sixième inclusive », elle restera vigilante et veillera au respect de la nouvelle circulaire.

En plus des missions assignées aux EGPA, les EREA accueillent un public en difficulté sociale, avec la possibilité d'être accueilli en internat. L'internat éducatif vise à offrir aux élèves internes un cadre cohérent et en relation avec les apprentissages délivrés en classe. Il est

clairement mis en avant, dans les documents officiels et les rapports, comme une pièce centrale des EREA. Le coût de l'internat ne doit pas être un obstacle pour les familles.

C'est le rôle de l'Etat de garantir un service public gratuit de bonne qualité. Les EGPA, par leur engagement éducatif contribuent à agir pour une plus grande justice sociale en donnant des moyens humains, pédagogiques et matériels afin de faciliter l'accès aux formations diplômante et en facilitant l'insertion sociale et professionnelles des populations les plus fragiles.

Renforcer le travail de liaison entre les classes SEGPA et ordinaires est nécessaire mais avec 16 élèves maximum par classe, 8 élèves maximum par atelier, du temps reconnu de concertation pour l'ensemble des personnels qui intervient et de co-élaboration des projets ainsi que des enseignants ayant le CAPA-SH ou le 2CA-SH. Une campagne devra être menée auprès des parents d'élèves pour valoriser cette classe, souvent méconnue et qui souffre d'une image négative.

La FSU rappelle que chaque SEGPA doit être pourvue d'un poste de direction, ce qui nécessite des départs en formation.

III-a-4. UPE2A, unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants

Les UPE2A, dispositifs permettant un premier accueil et la scolarisation des élèves allophones, doivent être développées, à hauteur des besoins y compris pour les jeunes de plus de 16 ans. Cela suppose de créer des postes spécifiques et de former les personnels.

Le nombre d'heures d'enseignement et la durée d'accueil dans le dispositif doivent s'adapter aux besoins des élèves. Les fichiers permettant de faire remonter les besoins doivent impérativement rester inaccessibles à tout service hors éducation nationale afin de rendre impossible la création de fichiers nominatifs et ethniques qui pourraient être utilisés à des fins non pédagogiques.

Ces élèves doivent être comptabilisés dans les effectifs des classes pour l'attribution des moyens globaux, en plus de ceux alloués à l'UPE2A.

Toutefois la question pour ces élèves ne se résume pas uniquement à l'apprentissage du français. Les conditions dans lesquelles ces enfants et adolescents arrivent en France et les traumatismes subis peuvent nécessiter une période d'accueil dans des classes bien identifiées à effectifs réduits où ils pourront à la fois bénéficier des enseignements, mais également d'un cadre éducatif rassurant et d'un accompagnement, au besoin médico-psychologique, afin de prendre le temps d'une adaptation réussie.

C'est un enjeu crucial pour accueillir dignement les réfugiés.

III-a-5. RASED

Les missions des RASED ont été réécrites, ils font désormais partie du « pôle ressources » de circonscription qui a un périmètre plus large que la grande difficulté scolaire, et qui nécessite pour son fonctionnement des créations de postes. Les moyens et l'accès à la formation doivent être à la hauteur des besoins. La spécificité des fonctions E et G doit perdurer et se traduire par le maintien des formations CAPA-SH en lien avec la recherche et différenciées selon les options.

Les recrutements n'ont pas permis de revenir au nombre d'enseignants dans les équipes de RASED d'avant 2008. Ceci est d'autant plus préjudiciable que leurs missions se sont élargies. Des créations de postes et des départs en formation sont nécessaires sur tous les territoires. Les réseaux doivent disposer d'équipes RASED complètes partout.

La fonction « ressource » ou d'accompagnement des enseignant-es ne doit pas se faire au détriment de l'aide aux élèves. Les demandes d'aides doivent continuer d'être traitées en équipe RASED complète qui, par son regard croisé, est la plus à même de définir, en lien avec les équipes d'écoles, l'aide spécialisée qui doit se mettre en place. Leur secteur d'intervention doit être limité et tenir compte du nombre d'élèves concernés.

III-a-6. Scénarios d'études supérieures pour publics spécifiques

La demande d'études supérieures concerne des personnes qui n'entrent pas dans le cas de figure usuel de l'étudiant-e totalement disponible : étudiant-es salarié-es, en long séjour hospitalier ou handicapé-es, sportifs et sportives de haut niveau, personnes en milieu carcéral.

La réussite de ces étudiant-es requiert une organisation des enseignements et des évaluations prenant en compte ces divers cas de figure, quitte à concevoir des parcours individualisés avec un combiné de sessions en présentiel et à distance.

III-b. Les étapes de la scolarité

III-b-1. Scolarisation précoce et en maternelle : possibilité dès 2 ans partout, effectifs réduits, ATSEM, locaux, formations, personnels enseignants et territoriaux.

Corpus : Poitiers III-b-1, III-b-2 III-b-2.

III-b-2. Maternelle, dispositif moins de trois ans, PDMQDC

Corpus : Poitiers III-b-2

Les nouveaux programmes repositionnent l'école maternelle au sein d'un cycle unique des apprentissages premiers. Ils doivent s'accompagner d'une formation de qualité, de temps pour assurer les liaisons et le travail en équipe. Augmenter, dans de bonnes conditions, la scolarisation des enfants de moins de 3 ans à l'école maternelle nécessite investissement des communes et formation des acteurs et actrices par l'institution (ATSEM, EJE, auxiliaires de puériculture, enseignant-es). Les élèves de moins de trois ans doivent être comptabilisés dans les effectifs.

Le dispositif PDMQDC a des effets positifs et doit être généralisé. Il implique de travailler autrement en sortant d'un exercice solitaire du métier. Il doit être lié à une réduction du temps de service devant élèves. Les équipes doivent être à l'initiative sans injonctions ni pressions hiérarchiques.

Le poste « maître en plus » comme celui du dispositif « moins de 3 ans » ne peut faire l'objet d'un profilage.

III-b-3. Développer une culture professionnelle (bilan mandat d'étude Poitiers III-b-4)

L'École prépare à la vie citoyenne mais aussi professionnelle. La FSU réaffirme l'unité du second degré construit en deux cycles, le collège et le lycée. Au collège, l'enseignement doit apporter toutes les connaissances et outils nécessaires à une orientation éclairée vers une des trois voies du lycée, y compris vers la voie professionnelle. Cela doit passer par une intégration de la culture technologique et professionnelle, y compris agricole et maritime, au sein de la culture commune. Au lycée, les enseignements généraux, technologiques et professionnels doivent permettre aux élèves de pouvoir penser leur futur métier, contribuer à l'améliorer, comprendre le milieu économique et social dans lequel ils/elles évolueront, avoir une conscience collective de leur rôle dans le monde professionnel et dans la société.

L'approche des éléments de culture professionnelle, ne doit pas, au collège, être le prétexte au développement de l'alternance.

III-b-4. Voies diversifiées, mandat d'étude sur le lycée (Bilan mandat d'étude Poitiers III-b-4)

Corpus : Poitiers III-d-3 et III-d-4

Loin de se résumer à l'employabilité de l'élève, la finalité du lycée est de lui permettre de s'approprier, en tant que citoyen-ne éclairé-e, le monde qui l'entoure, au moyen d'une solide formation intellectuelle favorisant un avenir social et professionnel satisfaisant. La scolarisation au lycée se prépare en amont : la liaison Troisième - Seconde, les contenus des enseignements au collège, les affectations, doivent permettre une orientation choisie pour limiter le décrochage. Des passerelles doivent permettre les réorientations.

Les voies du lycée sont socialement hiérarchisées : une égale dignité des trois voies ne veut pas dire même temps et même formation pour tous et toutes, mais nécessite de mettre en place des passerelles, et de permettre une poursuite d'études supérieures à l'issue de chaque cursus. La culture commune dispensée au lycée ne doit négliger aucun champ, qu'il soit artistique, sportif, technologique, professionnel... pour atteindre un haut niveau de formation pour la jeunesse. Il est urgent de repenser l'avenir du lycée, d'en démocratiser l'accès et la réussite par des pratiques pédagogiques diversifiées, d'en rééquilibrer les voies et les séries pour rompre avec des filières socialement tracées. Cela suppose aussi qu'un-e élève ne soit pas orienté-e vers la voie professionnelle lorsque ce n'est pas son choix et que ceux/celles qui ont de bons résultats scolaires n'en soient pas découragés.

III-b-5. Enseignement supérieur et filières post-bac

Corpus : Poitiers III-d-4

La finalité de l'enseignement professionnel est l'insertion ou la poursuite d'études, mais cette dernière est rendue difficile du fait des contenus de formation. De plus, les places manquent dans un certain nombre de BTS pour répondre à la demande et les cursus à l'Université se soldent le plus souvent par l'échec. La FSU s'oppose à toute forme, même déguisée, de sélection à l'entrée de l'Université, en particulier pour les élèves issus-es de baccalauréats professionnels.

De même elle s'opposerait à une voie professionnelle universitaire réservée aux étudiant-es issu-e-s de LP et qui se déroulerait uniquement par apprentissage : la formation de ces étudiant-es doit leur permettre aussi d'accéder à des connaissances générales (voir III-b-6-4).

Pour les formations supérieures des personnels de santé, la FSU demande que les *numerus clausus* existants soient relevés.

III-b-6. Continuité, suivi, orientation

Corpus : Poitiers III-d.

III-b-6-1 Continuité

Les apprentissages scolaires s'inscrivent dans un processus qui impose une continuité dans les contenus enseignés : les programmes doivent être cohérents à la fois par niveau, et d'un niveau à l'autre, afin de faire sens pour les élèves. Cette continuité doit également exister d'une école ou d'un établissement à l'autre. Après le collège, en raison de la diversification des parcours, les programmes ne sont plus identiques mais contribuent néanmoins pour une large part à l'acquisition d'une culture commune.

III-b-6-2. Paliers et ruptures

Corpus : Poitiers 3-d-2

Les différents paliers d'un degré à l'autre sont l'occasion de ruptures nécessaires qu'il convient cependant d'accompagner afin d'éviter le décrochage ; il faut renforcer les liaisons inter-degrés sans que cela dénature les missions ni les statuts des personnels, et sans alourdir leur charge de travail. Tou-tes les élèves doivent poursuivre leurs études à l'issue du collège. Le cas échéant, les jeunes « décrocheurs ou décrocheuses » doivent pouvoir bénéficier d'un retour en formation qualifiante et diplômante sous statut scolaire, dont les modalités et la chronologie doivent être fixées dans un cadre national. Les nouvelles dispositions sur le droit au retour en formation doivent s'accompagner des moyens nécessaires pour le rendre effectif ; il ne doit pas être un cheval de Troie de la mutualisation et de la polyvalence de toutes les structures contribuant au SPRO sans respect de leurs publics et missions spécifiques comme c'est le cas aujourd'hui.

La FSU demande que les moyens économisés sur le redoublement abondent ceux liés à la prévention de la difficulté scolaire et au décrochage (RASED, assistants sociaux, psychologues de l'EN, effectifs de classes réduits ...). Le dispositif de conservation des notes au baccalauréat général et technologique, mis en place dans la précipitation, doit être revu de façon à éviter les risques de décrochage générés par les dispenses de cours.

III-b-6-3. Orientation

L'offre de formation doit être suffisamment développée, et équitable, sur le territoire. La carte des formations professionnelles doit sortir des contingences économiques locales et s'affranchir de l'adéquation formation/emploi. L'orientation des élèves participe de leur motivation et ne doit pas être subie ; les affectations actuelles sont souvent injustes, notamment par manque de place dans la voie professionnelle et dans les filières sous tension à l'université, et nourrissent le décrochage. Affelnet, APB sont aujourd'hui des procédures opaques. Il faut les rendre plus claires aux usagers et les revoir en lien avec une augmentation des capacités d'accueil du service public.

III-b-6-4. Liaison lycée/supérieur

L'accroissement du flux et de la diversité des étudiant-es en Licence, surtout en L1 (âge, parcours antérieur, projet personnel), ne saurait donner lieu à une sélection, ni être vu comme une problématique relevant du seul pré-bac.

La création de parcours adaptés à la diversité des profils d'étudiant-es arrivant en L1, s'appuyant sur leurs acquis (type de progressivité, étalement sur 4 ans... en évitant les écueils d'une année de propédeutique), ou - sur des dispositifs adaptés aux prérequis techniques que maîtrisent les bachelier-es technologiques et professionnels (modules spécifiques en amont de la L1, et/ou classes passerelles en aval), doivent pouvoir faire réussir le plus grand nombre d'étudiant-es.

Le diplôme obtenu au final doit être d'égale dignité et valeur pour tous et toutes et ce quel que soit le parcours suivi tant en termes de temps que de progression pédagogique.

L'articulation « bac-3/bac+3 » présente un risque de secondarisation de l'enseignement supérieur. La FSU réaffirme la nécessité d'associer enseignement et recherche dès la première année de d'enseignement supérieur.

III-b-6-5. Cycles

L'organisation du cursus scolaire en cycles est censée permettre aux élèves de construire leurs apprentissages sur un temps plus long. Pour constituer une alternative efficace au redoublement, il faut adosser aux cycles des dispositifs spécifiques pour pallier les difficultés.

Le cycle 3 se heurte à de nombreuses difficultés : son existence sur des structures différentes (école et collège), plusieurs écoles et collèges concernés par un même cycle, problèmes matériels, temps de concertation compliqués à organiser, temps de travail augmenté, confusion entre conseil école-collège et conseil de cycle 3, risque de mise en péril de la liaison école-collège existant à l'initiative des personnels, absence de repères annuels et nationaux de progressivité notamment en fin de classe de CM2 pour garantir la continuité des enseignements et assurer une égalité de traitement, et ce sur l'ensemble des cycles. Pour toutes ces raisons, la FSU fait le constat que ce cycle 3, à cheval sur deux degrés d'enseignement ne peut pas fonctionner pas sur le plan pédagogique. Elle en demande la redéfinition.

Partant de ces constats et de l'observation de la situation, la FSU envisagera les évolutions nécessaires du cycle 3. Dans l'immédiat, elle réclame des repères de programmes sur ce qui doit être enseigné d'une part en CM1 – CM2, d'autre part en Sixième.

Le conseil école-collège doit être repensé sous une autre forme, l'affranchissant de toute pression hiérarchique et intégrant du temps de concertation.

Le suivi des élèves nécessite un travail de concertation au sein des équipes pédagogiques et pluriprofessionnelles : croiser les regards, apporter des réponses pertinentes aux difficultés, ou encore élaborer des projets pédagogiques et/ou interdisciplinaires.

Une concertation réussie ne doit pas alourdir la charge de travail des enseignant-es. Elle doit être comprise dans leur service. L'ordre du jour des conseils de cycle doit être défini par les équipes, en respectant leur liberté pédagogique. Les champs d'intervention de chacun-e doivent être respectés, les statuts n'ont pas à être remis en cause.

ZOOM : L'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV)

Les questions d'EFTLV ont été impactées par la loi de mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Dans le champ de la formation, les évolutions concernent les financements, avec notamment une réorganisation des OPCA et des modifications majeures sur la collecte et la redistribution de la taxe d'apprentissage qui entrave le fonctionnement et fragilisent le financement de nombreux lycées professionnels et agricoles, et ont également un impact négatif sur les formations supérieures. Elles concernent également les droits à formation pour les salarié-es et l'exercice de ces droits, avec la mise en place du compte personnel de formation (CPF) et du conseil en évolution professionnelle (CEP). Cette loi et l'ensemble de la politique du gouvernement prétendent clarifier le paysage de la formation professionnelle et optimiser les fonds, d'origines diverses, affectés à cette formation professionnelle des adultes (+ de 30 Mds €).

Le gouvernement a choisi de réaffirmer la place centrale des Régions, en leur donnant un rôle de décision sur une partie de la gestion des fonds mais aussi sur les structures et les axes politiques de développement, sans pour autant rogner le pouvoir des branches professionnelles et donc du patronat. Ainsi le rôle de l'État (définition des axes politiques de développement de la FP, moyens structurels mis en œuvre) est réduit au profit des acteurs territoriaux. Ce rôle croissant des régions ne doit pas aboutir à redéfinir les missions et les champs d'exercice des fonctionnaires de l'EN notamment en attribuant des tâches ou des référentiels d'activité aux copsy et DCIO dans le CEP au-delà des textes législatifs et réglementaires sous couvert d'engagements conventionnels des Recteurs avec les régions.

Dans ce contexte, le maintien de GRETA de l'EN, des CFPPA de l'Enseignement Agricole Public et des CREPS dans un service public de la formation est une nécessité pour la FSU. La faiblesse de leur poids dans le paysage global (- de 3 % des fonds) mais surtout, concernant les GRETA, par l'action unitaire des organisations syndicales en sont une partie des explications.

Mais l'avenir des GRETA est actuellement source d'inquiétude : la refonte annoncée de leurs cartes d'implantation et divers projets de fusion pourraient nuire au maillage territorial actuel et auraient de graves conséquences sur les personnels.

Les questions de formation professionnelle sont également posées en relation avec la formation initiale des jeunes : apprentissage d'abord, formation initiale sous statut de salarié-e, piloté par les Régions et financé par les entreprises et les Régions, dont le développement vient en concurrence du nécessaire développement des formations en LP et LT sous statut scolaire. Avec un État qui, même s'il ne pilote pas l'apprentissage, en favorise le développement dans les lycées des métiers, dans les Chambres consulaires, dans les CFA privés et, par le biais des UFA, dans les centres de formation publics mais également dans les fonctions publiques. La mise en œuvre de dispositifs de lutte ou de remédiation au décrochage scolaire, comme le nouveau droit de retour en formation initiale, qui s'appuient sur des structures publiques en mobilisant les Centres d'Information et d'Orientation et des dispositifs liés à la FP comme le CPF ; le service public de l'orientation, dont les déclinaisons régionales sous forme de SPRO cherchent à imposer la fusion des deux branches. L'orientation scolaire et orientation des salarié-es lors de leur parcours professionnel sont parfois conçues en contradiction avec l'article 22 de la loi du 5 mars 2014. Les campus des métiers et des qualifications qui sont présentés comme une solution à la poursuite d'études des élèves et étudiant-es, en particulier ceux des LP, regroupant divers acteurs: LP, CFA, officines privées, établissements d'enseignement supérieur, entreprises ne sont qu'un dispositif supplémentaire répondant à l'injonction adéquationniste « formation emploi » et à la volonté de développer l'apprentissage à tous crins et se mettent en place au détriment de la voie professionnelle et de la voie technologique sous statut scolaire. La FSU dénonce ces campus qui aspirent les moyens qui au lieu d'être dédiés équitablement à tous-tes, sont de fait fléchés au seul profit de quelques-uns.

Il faut rétablir un pilotage et un cadrage nationaux de l'EFTLV, seuls à même de garantir une égalité de traitement et de moyens sur l'ensemble du territoire. Cette volonté n'est pas contradictoire avec celle d'imposer la FSU comme force représentative sur les questions de formation professionnelle au niveau des Régions. Cela impose de renforcer nos travaux en commun localement avec les représentantes des salarié-es, et notamment les confédérations ouvrières, par exemple en préparation des réunions des CREFOP, où se déterminent les politiques régionales de formation professionnelle. Dans ce cadre, il est indispensable de faire vivre un groupe de travail fédéral avec au moins deux réunions par an.

Mission de service public, l'EFTLV est aussi une mission de l'université. Or du fait des logiques managériales, elle est souvent vue comme une manne. Il faut lutter contre cette dérive afin que tous et toutes puissent accéder à des parcours de FC qualifiante ou diplômante (aménagement des horaires et du calendrier, statut d'étudiant-e salarié-e) mais aussi à la validation des acquis de l'expérience, tout en préservant une dimension émancipatrice et citoyenne.

III-b-6-7. Apprentissage

Corpus Poitiers III-d-3 – Lille III-1-2 et III-3-1

La volonté des gouvernements et des régions de développer à tout prix l'apprentissage, et ses conséquences sur les diplômes et les qualifications nécessite la poursuite de la réflexion fédérale pour construire des alternatives.

I

II-b-6-8. Diplômes

Corpus : Poitiers III-e

III-c. Rythmes et PEDT

Voir aussi thème 2

A la rentrée 2015, les PEDT sont obligatoires pour obtenir l'aide du fonds de financement de la réforme. Ils sont censés être garants du contenu et de l'organisation de ces temps périscolaires. Lutter contre les inégalités de territoire passe par un financement à la hauteur, d'autant que les subventions aux communes subissent des baisses très importantes. La circulaire du 20 mars 2013, telle qu'elle est rédigée, impose une « continuité éducative » entre les temps scolaire et périscolaire qui n'est pas acceptable. La FSU demande que les complémentarités à l'initiative des équipes enseignantes soient possibles dans le respect des missions de chacun.

Les activités périscolaires contribuent à l'enrichissement culturel. Elles doivent être une possibilité pour tou-tes les enfants du territoire. Mais cela passe par la gratuité, des groupes à effectifs réduits, des contenus réfléchis n'entrant pas en concurrence avec les prérogatives de l'école. La FSU revendique la formation et la professionnalisation des personnels de l'animation en prévoyant des dispositifs transitoires, le BAFA et le BAFD étant réservés à l'animation occasionnelle. Des locaux adaptés sont également indispensables.

ZOOM : Financement de l'enseignement supérieur et recherche

La France ne consacre que 2,25 % du Produit intérieur brut (PIB) à la recherche publique et privée, et reste loin de l'objectif européen des 3 %. À ce qu'on appelle « recherche publique » dans les autres pays (universités, organismes, agences, c'est-à-dire hors activités militaires ou industrielles), la France ne consacre que 0,6 % de son PIB et non 1 %, objectif défini par l'Union européenne en 2000, qui aurait dû être atteint en 2010.

La réduction des budgets de l'ESR depuis plus de dix ans a causé la suppression de centaines d'emplois titulaires et l'explosion de la précarité, notamment pour les jeunes docteur-es.

Durant la même période, le Crédit d'impôt recherche (CIR) a augmenté de 1200 % sans que la part de la recherche privée dans le PIB ne progresse significativement. Le CIR qui agit comme une niche fiscale a atteint 6 Mrd d'euros en 2014, soit le double du budget du CNRS et la moitié de celui des universités. Le CIR produit peu d'embauche de jeunes docteur-es, ne renforce en aucune façon le potentiel de recherche de l'industrie française et assèche les autres champs de recherche publique. Il doit être entièrement remis à plat, assorti d'une obligation de recrutement de scientifiques et mieux orienté vers les PME-PMI, actuels principaux vecteurs d'innovation et d'embauches des docteur-es.

La FSU exige une loi de programmation de l'ESR :

- avec un financement, pérenne, régulé par un mécanisme d'allocation au niveau national pour un paysage de l'ESR équilibré, en augmentation de 1,3 milliard d'euros par année pendant dix ans, pour atteindre l'objectif de 1% du PIB pour la recherche publique et la politique nécessaire pour atteindre les 3 % pour la dépense totale en matière de recherche. Ceci permettrait de sortir du gel des postes et du rabaillage des formations. Cela doit s'envisager avec une revalorisation du métier et du salaire des personnels.

- avec le recrutement des jeunes scientifiques au plus proche de la fin de la thèse et la résorption de tous les emplois précaires par un plan pluriannuel de création d'emplois scientifiques statutaires. Pour passer de 0,6 % à 1 % du PIB, il faudrait un plan pluriannuel sur dix ans de création réellement pourvu de 6000 emplois de fonctionnaires, d'enseignant-es-chercheur-es, chercheur-es, ingénieur-es et technicien-nés. Face à cette situation grave et préjudiciable aux Universités et au service public, il est grand temps que l'Etat reprenne la gestion de la masse salariale pour que chaque poste ouvert soit effectivement pourvu.

ZOOM : Justice des mineurs : privilégier l'éducation

La FSU réaffirme que la première prévention de la délinquance passe par une éducation de qualité sur l'ensemble du territoire français. 3 ans après l'alternance politique, la situation des jeunes les plus en difficulté, dont celles et ceux placés « sous-main de justice », ne s'est pas améliorée. Malgré la promesse du candidat Hollande de faire de la jeunesse sa priorité, les dispositifs sécuritaires de la période Sarkozy sont toujours en vigueur. La justice des mineur-es a perdu de sa spécificité (les tribunaux correctionnels pour mineur-es en sont la mesure emblématique) et la priorité à l'éducatif énoncée par l'ordonnance de 1945 est bien malmenée (par exemple, en 2013, 47 % seulement des condamnations se sont traduites par des mesures éducatives). C'est tout le contraire d'une éducation émancipatrice qui a été mis en place ces quinze dernières années : mise à l'écart et enfermement ont constitué une priorité budgétaire et politique au détriment d'une action éducative au plus près des problématiques et des besoins de la jeunesse en difficulté, seul gage d'efficacité. De plus, de nombreux services ont disparu, notamment ceux du secteur de l'insertion. Ces derniers permettaient de travailler avec les jeunes des questions centrales autour de leur (future) place dans notre société.

La FSU affirme que les adolescent-es les plus en difficulté, qui cumulent souvent de multiples fragilités sociales, familiales, psychologiques, ont besoin d'un accompagnement éducatif soutenu, contenant et bienveillant à la fois. Elle affirme aussi la nécessité de la continuité des suivis, notamment du cadre pénal vers celui de la protection de l'enfance, évitant ainsi les ruptures dans le parcours des jeunes. Il passe par la construction d'une relation éducative de confiance, génératrice de liens avec les adultes et la société. Pour cela, il faut du temps et des moyens plus importants.

Afin d'offrir à la jeunesse en difficulté des perspectives d'avenir, la FSU affirme que la priorité doit être l'éducation. Elle réaffirme l'urgence à réformer de façon ambitieuse et progressiste l'ordonnance de 1945 et à renforcer les moyens (budgétaires et en personnels) de la PJJ, et à réorienter ceux des structures privées de liberté (centres fermés, prisons) vers les services éducatifs appropriés.

Partie IV. Combattre les inégalités

Les inégalités scolaires et dans l'enseignement supérieur sont fortement liées aux inégalités sociales. Si celles-ci se concentrent sur certains territoires, c'est bien partout que l'école et l'enseignement supérieur doivent se transformer, en s'appuyant sur la baisse des effectifs, la formation des enseignants, le travail en équipe...

IV-a. La réforme territoriale renforce les inégalités sociales et scolaires

Corpus : Poitiers IV-a

Les trois lois de la réforme territoriale ont été votées trois ans après l'engagement du candidat Hollande à une « nouvelle étape de décentralisation ». L'ensemble fait des régions d'une part, des métropoles ou des intercommunalités d'autre part, les échelons essentiels. Ces lois permettent aussi, par le biais de contractualisations, de faire varier dans l'espace et dans le temps les compétences des collectivités territoriales.

L'objectif politique a toujours été clair : réduire les dépenses publiques et y faire participer les collectivités territoriales, affaiblir l'État dans son rôle stratège et protecteur au profit du marché et de ses règles, placer les collectivités locales dans une logique de compétition et de concurrence, la mise en place d'une véritable « péréquation », demandée par la FSU, étant passée aux oubliettes. Le besoin de créer des solidarités nouvelles entre les territoires, de définir un maillage permettant à la fois le développement des services publics et une certaine proximité, mais aussi résistant à la concurrence et aux clientélismes, aurait dû être l'axe fort d'une telle réforme.

La réforme territoriale ne doit pas mettre à mal le service public d'éducation, ni être prétexte à de nouvelles fermetures d'écoles et d'établissements.

IV-a-1. Petite enfance : structures d'accueil, qualité, cohérence, plan d'urgence créations, recrutements formations

Corpus : Poitiers IIIb.

IV-a-2. Fusions d'universités, COMUE, financement, régionalisation

Un bilan concerté de la politique d'aménagement du territoire (formations suite à l'arrêté fixant le Cadre National des Formations, implantation de la recherche au travers des appels à projets d'investissement d'avenir [PIA2] etc.), doit être conduit au plus vite, avant de poursuivre les regroupements d'établissement auxquels s'applique quasi-exclusivement soit le modèle de la fusion, soit le modèle de la communautés d'universités et d'établissements (COMUE) préfigurant des fusions, soit celui d'association.

Pour lutter contre les inégalités d'accès aux études supérieures et favoriser le maintien d'activités de recherche sur l'ensemble du territoire, le service public de l'ESR doit rester intégré à la fonction publique d'Etat. Il faut mettre fin aux fusions et aux regroupements forcés sous forme COMUE qui contribuent à une mise en concurrence des établissements et des territoires. Seule une coopération volontaire et librement consentie par l'ensemble de la communauté universitaire peut répondre à la mission de service public.

Le Programme investissement d'avenir (PIA) et le Crédit impôt recherche (CIR) ne sont en rien des outils de financements de l'Enseignement supérieur et de la recherche publics. Ce financement sur projet crée des inégalités entre territoires, une inégalité d'accès aux études supérieures, et une concurrence accrue entre établissements et collègues. Ils doivent être remplacés par un financement récurrent et pérenne des établissements (Dotations de fonctionnement, personnels). Les regroupements d'université et d'établissements en COMUE ne doivent pas se faire dans une logique de fusion. Le service public de l'ESR, fonction publique d'Etat, doit favoriser un aménagement équilibré de la recherche sur le territoire et un cadrage national des formations.

En outre, la mise en place de regroupements ne doit pas conduire à une offre de formation diminuée ou centrée sur des pôles d'excellence. L'arrivée dans ces regroupements d'établissement, privés ou confessionnels, non soumis aux mêmes contraintes que leurs homologues publics, est une attaque du service public et de la laïcité. Il s'agit d'une atteinte à la pérennité de l'exercice de nos missions fondamentales.

IV-a-3. Zones rurales et sites isolés des outre-mers : partout le même service public d'éducation

Corpus : Poitiers IVa

Les inégalités entre écoles et collèges urbains et ruraux sont patentées, en termes d'équipements, de conditions de fonctionnement, ou d'accès aux lieux culturels, sportifs et artistiques. Elles ont souvent été aggravées par la réforme des rythmes scolaires. La FSU rappelle sa demande de gratuité des transports scolaires.

De nombreuses écoles ainsi que des collèges ruraux sont actuellement menacés de regroupements, de fusions ou de fermetures. Pour les protéger et développer un réseau scolaire rural de qualité et de proximité, la FSU propose une charte nationale de l'école rurale. Cette charte définirait aussi les modes de financement, les équipements suffisants et les besoins en transport dont doivent disposer les écoles pour répondre aux besoins pédagogiques, mettre en œuvre les programmes scolaires et garantir un accès aux lieux culturels, artistiques et sportifs. Une réflexion similaire doit être menée sur les collèges et les lycées, incluant les questions de l'internat, des personnels et de l'offre publique face au développement du privé.

Cette charte devra garantir les spécificités du premier et du second degré, et permettre la prise en compte de la diversité des territoires.

IV-a-4. Internats

Corpus : Poitiers IVc

IV-a-5. Carte régionale des formations professionnelles et par apprentissage : voir zoom EFTLV

IV-b. Éducation prioritaire (EP)

Corpus : Poitiers IVb

L'établissement de la carte de l'EP doit répondre à des critères transparents (économiques, sociaux et scolaires) établis au plan national : la carte doit inclure les écoles (notamment « orphelines ») et les établissements (collèges et lycées) qui en relèvent, sans qu'interviennent des déclinaisons ou arbitrages locaux qui créent des inégalités d'un territoire à l'autre. Pour ce faire, les académies doivent bénéficier d'une dotation à la hauteur des besoins constatés, sans grever les établissements non labellisés. Dans le contexte socio-économique actuel dégradé, cela se traduirait par un élargissement de la carte. La FSU revendique une politique de l'éducation prioritaire incluant les lycées (professionnels, généraux et technologiques, y compris agricoles et maritimes).

Dans les réseaux, les moyens mis en œuvre doivent viser la réussite scolaire de tous les élèves tout en maintenant les mêmes exigences (mêmes programmes nationaux) que dans les établissements non labellisés : alléger les effectifs, permettre des pratiques pédagogiques diversifiées, développer l'accès à la culture, mettre en place des dispositifs et des structures d'accompagnement des élèves en grande

difficulté. L'attribution de moyens ne doit pas être conditionnée à la mise en place de projets, ou à la réalisation d'objectifs en termes de résultats scolaires.

L'allègement de service est une revendication de la FSU satisfaite en REP+, par la pondération dans le second degré. Son application ne va cependant pas sans poser problème : l'allègement doit s'accompagner des moyens afférents. En aucun cas, cela ne doit alourdir les conditions de travail des personnels, ni donner lieu à des pressions managériales : les temps de concertation, librement consentis, doivent permettre un travail collectif sans porter atteinte à la liberté pédagogique. Pour les établissements sortants d'EP, un accompagnement doit être organisé au niveau national en maintenant tous les moyens nécessaires pour permettre la réussite de tou-tes les élèves.

IV-c. Dispositifs relais

Des dispositifs spécifiques pour les élèves les plus en difficulté scolairement (classe relais, atelier relais) accueillent ces jeunes de façon temporaire, et grâce au travail spécifique et à la place de chacun-e des personnels encadrants (PJJ et EN), visent à leur éviter dans un premier temps le décrochage scolaire. Les éducateurs et éducatrices PJJ n'interviennent pas pour apporter un « plus » d'autorité, mais pour mettre à profit leur savoir-faire, notamment dans le travail avec les parents et la construction d'une relation éducative.

L'organisation du retour des élèves dans leur établissement reste à améliorer. Resocialisés par leur séjour dans ces dispositifs, le décalage entre le suivi individuel du dispositif relais et la re-scolarisation dans les classes contribuent à remettre l'élève en voie de décrochage cognitif et éducatif. Ces dispositifs contribuent trop souvent à stigmatiser. Par ailleurs, ces dispositifs externes ne doivent pas contribuer à reléguer les adolescent-es et à les mettre à l'écart de façon durable. Ils devraient permettre leur réintégration dans une scolarité de droit commun.

Pour mettre en place un accompagnement, les moyens humains (équipes pluriprofessionnelles) sont indispensables.

IV-d. Accès de tous et toutes à l'éducation : mineur-es isolés, élèves Roms, gens du voyage, jeunes issus des mouvements migratoires...

Environ la moitié des enfants issu-es de familles Roms n'est pas scolarisée, du fait de manque de détermination de l'État. En particulier, aucune mesure n'est prise pour rescolariser les enfants déplacés suite au démantèlement de leur camp. Le constat est encore plus alarmant pour les mineur- es isolé-es, sans lien familial sur le territoire français, ainsi que pour les enfants issus de mouvements migratoires (en particulier en Guyane et à Mayotte, mais aussi à Calais) et dont le nombre est évalué à plusieurs milliers. Pour les gens du voyage, des dispositifs existent mais ne permettent pas une continuité de scolarisation sur le territoire. Malgré les déclarations d'intentions et la convention internationale des droits de l'enfant, la situation ne s'améliore pas.

Le droit à l'éducation doit s'appliquer à tous et toutes, sans condition. Les enseignant- es doivent être mieux formées à la connaissance et à la compréhension des populations nomades et/ou étrangères, ou simplement issues de langues et de cultures différentes, pour dépasser les clichés et la peur éventuels de part et d'autre, faire de la diversité culturelle un atout, et ainsi favoriser le vivre ensemble.

De même, les allophones de plus de 16 ans accueillis par les CASNAV doivent bénéficier d'une scolarisation.

IV-e. Carte scolaire

Corpus : Poitiers IV-d

IV-f. Mixité sociale et scolaire

Corpus : Poitiers IV-e

Au-delà des moyens, la mixité sociale et scolaire doit être recherchée par la concertation entre tous les acteurs (éducation nationale, collectivités territoriales, parents) dans un cadre national. Lutter pour plus de mixité sociale à l'école est un enjeu majeur. Proposer des dispositifs pour améliorer cette mixité et en finir avec l'existence d'établissements scolaires ghetto est une nécessité qui ne peut passer que par des politiques volontaristes. C'est aussi un des moyens permettant de réduire les inégalités de réussite scolaire

La concurrence avec l'enseignement privé, accrue depuis la réforme des rythmes et du collège, prive l'école publique d'élèves et réduit de fait la nécessaire mixité sociale. Pour la FSU, améliorer la mixité sociale passe par un développement du service public d'éducation et non par l'implantation d'établissements privés.

La FSU demande l'abrogation des lois Debré, Rocard et Carle pour que l'Etat et les collectivités cessent de contribuer au financement de l'école privée

IV-g. Partenaires de l'école, éducation populaire

Corpus : Poitiers IV-f

La réforme des rythmes a mis en exergue les difficultés de ce partenariat.

La formation des animateurs et animatrices des collectivités et des organismes associatifs doit notamment permettre le partage des valeurs, dont celle de laïcité. Les champs d'intervention, les missions, les compétences de chacune doivent être explicités et respectés. La FSU demande que les moyens scolaires ne soient pas amputés par les activités périscolaires qui doivent faire l'objet d'un budget spécifique.

IV-h. Relations avec les parents

Corpus : Poitiers II-b-7

Il est essentiel que les parents, notamment de milieux populaires, puissent accompagner la scolarité de leur enfant.

Pour participer à la réduction des inégalités, l'école doit se faire mieux connaître et comprendre des parents, convaincre chaque adulte des capacités de l'élève à réussir. Mettre en place un dialogue et une coopération avec les familles, c'est-à-dire coopérer dans le respect des rôles de chacun-e, nécessite de la formation.

Les psychologues de l'Education nationale sont une ressource sur laquelle il faut davantage s'appuyer.

Accompagnement des équipes, espaces pour accueillir les familles, reconnaissance institutionnelle du temps nécessaire à ces échanges, doivent être pensés, notamment concernant l'orientation.

IV-i. Aides et bourses

Corpus : Poitiers IV-g

IV-j. Conditions d'apprentissage des élèves

IV-k. Conditions de vie et d'étude des élèves au sein des établissements scolaires et vie scolaire

Corpus : Poitiers II-b-9

IV-k-1. Climat scolaire

La notion de climat scolaire ne peut se résumer aux seules questions de sécurité, de violence et de harcèlement, même si celles-ci sont de plus en plus prégnantes et génèrent de la souffrance. La dimension éducative de cette notion (citoyenneté, cohésion sociale, engagement associatif ou autre) doit être investie, y compris par le rappel aux règles collectives de fonctionnement.

Les fonds lycéens et la création d'un fonds de vie collégienne doivent permettre d'enrichir l'animation socioéducative, la prise d'initiatives et d'engagement des élèves. Il convient notamment de renforcer la place de l'association sportive. Concernant le harcèlement scolaire, les outils en ligne ne doivent pas être les seules ressources pour les personnels qui ont besoin d'échanges et de formation. Pour cela, les équipes éducatives et pluriprofessionnelles doivent disposer de temps de concertation.

Des espaces de discussion doivent être créés dans chaque collège et chaque lycée afin que le plus grand nombre d'élèves se saisisse de la question du « vivre ensemble ». Renforcer les foyers socio-éducatifs, les Maisons des lycées et les pratiques associatives dans chaque établissement scolaire permettrait de faire accéder le plus grand nombre d'élèves à l'autonomie.

IV-k-2. Locaux, aménagement des espaces

Les écoles primaires, les EPLE et les lycées publics agricoles et maritimes, doivent être conçus en fonction des besoins des élèves et des personnels, ouverts sur les nouvelles technologies et répondre aux enjeux de politiques éducatives, aux évolutions des pratiques d'enseignement. Leur taille et leur organisation doivent être réfléchies en termes de qualité de vie au travail pour les personnels comme pour les élèves. Le CHSCT doit être consulté sur les projets.

La conception et la programmation de construction des écoles, des collèges et lycées, en milieu urbain et rural, dans le cadre de projet de construction, rénovation, réhabilitation et extension doivent faire l'objet de concertations pour : déterminer les enjeux en tenant compte des usages, des partenariats et des acteurs, définir un projet pédagogique et éducatif à partir d'une analyse des besoins des élèves, basée sur les principes d'organisation spatiale, mettre en place une méthodologie de programmation, de conception et de construction par types d'espace (accueil, espaces de vie, d'apprentissage et d'enseignement, équipements et installations sportifs, logistiques et techniques, restauration, hébergements etc.) et définir un aménagement optimal des locaux avec des équipements et mobiliers de qualité répondant à un cahier des charges exigeant.

Une attention particulière doit être portée à l'outremer. La FSU demande notamment un plan de rattrapage sur le bâti scolaire et les infrastructures sportives.

Les locaux des écoles, des collèges et des lycées, et leurs installations sportives, doivent être disponibles en priorité pour les enseignements et pour les aides spécialisées de l'Education nationale.

IV-l. L'enseignement en prison

L'accès à l'enseignement et à la formation est un droit fondamental des personnes incarcérées - mineures et majeures. L'école, dans le milieu pénitentiaire où plus de la moitié des détenus a un niveau scolaire de fin d'études primaires et ne dispose pas de réelle qualification professionnelle, où 15% de la population pénitentiaire est illettrée (un taux supérieur à la moyenne nationale) doit rester une mission de service public. Dans le cadre d'une volonté de réinsertion, cet enseignement doit être développé.

IV-m. Construire l'égalité, améliorer les relations filles/garçons

Corpus IV-h Poitiers

Avec les ABCD de l'égalité, le ministère montrait son engagement dans la déconstruction des stéréotypes. Force est de constater que l'institution ne s'est pas donné les moyens de le faire, notamment en ce qui concerne la formation des personnels. La FSU continuera de promouvoir une éducation à l'égalité qui lutte contre les stéréotypes, le sexisme, et l'homophobie. Elle demande que soient pris en compte les résultats scientifiques issus des études sur le genre comme le préconise la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.

IV-n. Construire l'égalité, lutter contre les LGBT-phobies

Corpus IV-i Poitiers.

Dans la continuité des mandats de Poitiers, la FSU demande que la réflexion et le travail autour l'égalité, la mixité et les relations filles-garçons soient des préoccupations constantes de l'école.

Partie V. Des personnels concepteurs-trices et non exécutant-es

V-a. Métiers en évolution

V-a-1. Enjeux de la recherche et de la formation

Corpus II-b1 Poitiers

V-a-2. Pédagogie/didactique

Corpus II-b2 Poitiers

V-a-3. Chantier métiers

Les chantiers métiers ouverts par le ministère avaient pour ambition de repenser l'évolution des différents métiers. Les missions des personnels ont été redéfinies sans traiter cependant de la question de la réduction du temps de travail. En particulier, les ORS des professeurs doivent être diminués et intégrer le temps de concertation ; le fait de reconnaître que l'enseignant-e accomplit de nombreuses missions à côté de celle d'enseigner, doit conduire à la revalorisation de son traitement et à la réduction de son temps de travail. En aucun cas, cela ne doit s'assimiler à la promotion d'un prétendu « mérite », être un outil de management et de division des personnels.

Dans le second degré, la logique indemnitaire introduite par les IMP ne doit pas y conduire. Cette logique doit être combattue et remplacée par le principe de décharge de service pour l'essentiel des missions complémentaires.

Dans le premier degré, les mesures ne ciblent que quelques catégories d'enseignant-es du primaire (éducation prioritaire, directeurs et directrices d'école, maîtres formateurs et formatrices, conseiller-es pédagogiques, membres des RASED). Le chantier des ORS n'a pas été ouvert alors que le cadre des 108 heures annualisées explose.

Si les missions ont été stabilisées, la question du temps nécessaire pour améliorer les conditions de leur exercice reste donc entière et doit être traitée rapidement.

L'actualisation des missions a permis de réaffirmer la spécificité du CPE, concepteur de son activité sur le champ éducatif, associé étroitement aux équipes pédagogiques dans le suivi de l'élève. La FSU veillera à ce que ce texte irrigue la formation initiale et continue et trouve écho dans les épreuves du concours.

Chantier « psychologues de l'EN » : voir zoom partie VI.

V-b. Missions et statuts, travail en équipe et complémentarité

V-b-1. Travail en équipe : une nécessité, un atout

Le travail en équipe permet une meilleure prise en charge des élèves et étudiant-es et donne une dimension nouvelle aux métiers. Pourtant, à force d'être institutionnalisé et prescrit, il risque de se réduire à des actions formelles qui ne répondent pas aux enjeux de la prise en charge globale de la scolarisation des élèves. Le temps du travail en équipe doit être prévu dans le temps de service des personnels et l'organisation de celui-ci laissée à leur discrétion.

La responsabilité des équipes dans la construction des collectifs de travail et le temps nécessaire pour les faire fonctionner doivent être reconnus institutionnellement. Ce temps doit être intégré au temps de service sans réduire les temps d'enseignement dus aux élèves. Des dispositifs tels que la pondération REP+, permettant aux enseignants de se réunir pour travailler en équipe sur leur temps de service doivent être généralisés. Le temps libéré par la pondération et les allègements de service appartient aux personnels, et ne doit pas être comptabilisé comme du crédit temps. La FSU revendique la pondération pour les enseignants travaillant dans la voie professionnelle ainsi que pour les enseignants d'EPS, en lieu et place de l'indemnité actuelle.

Les personnels doivent rester maîtres de l'organisation de leur travail en équipe, hors de tout cadre ou contenu imposé par la hiérarchie.

Dans ces perspectives, des modalités d'organisation du travail collectif et des temps de formation sur établissement ou bassin peuvent être co-construits dans une démarche qui implique les enseignants, les équipes de direction et les personnels d'inspection. Ces modalités d'organisation doivent obligatoirement recueillir l'accord des personnels concernés. Des possibilités nouvelles doivent être inscrites dans la formation continue avec afin de permettre aux équipes de mettre en place des groupes de réflexion sur leurs pratiques à l'échelle d'une discipline, d'une école, d'un établissement ou d'un métier (CPE, Co-Psy, assistant-es sociaux-les, infirmiers-ères, enseignant-es) avec des moyens horaires spécifiques.

V-b-2. Gouvernance

L'autorité hiérarchique s'exerce dans les limites des textes législatifs et réglementaires. La nouvelle gouvernance, issue des principes du nouveau management public, éloigne de plus en plus les lieux de décision du terrain, tend à développer des hiérarchies intermédiaires et à piloter le système éducatif via des indicateurs chiffrés avec comme principales boussoles les contraintes budgétaires liées à la réduction de la dépense publique et l'opportunisme électoral ou politique. La détérioration des relations entre les personnels et leur hiérarchie est un des facteurs du malaise enseignant et des enseignant-es chercheur-es et du sentiment de travail « empêché ». Ce contexte ne permet pas la confiance nécessaire à la poursuite d'objectifs communs, dans le but d'une meilleure réussite de toutes les élèves.

La FSU réaffirme la nécessité de développer la démocratie au sein des établissements. Les CA des établissements doivent être des lieux de réelles discussions et de prise de décisions après débats.

La FSU réaffirme son opposition dans le premier degré à un statut de directeur d'école. L'organisation administrative et pédagogique en circonscriptions, permettant un accompagnement de proximité des équipes enseignantes par les IEN-CCPD, doit perdurer.

La création de nouvelles missions ou l'évolution des missions de certains personnels ne doivent pas conduire à la mise en place de hiérarchies intermédiaires. A ce titre, les fiches de postes ou lettres de mission que certains chefs d'établissement veulent faire signer n'ont pas lieu d'être : elles enferment les personnels dans un rapport de soumission face à la direction, qu'ils sont poussés à reproduire sur leurs collègues. La FSU s'oppose à ces dispositifs managériaux.

V-b-3. Complémentarité (les équipes pluri-professionnelles)

La complémentarité et le croisement des regards portés sur l'élève participent de la prise en charge globale de sa formation, d'autant plus nécessaire dans un contexte d'aggravation des inégalités.

Les personnels y participent tous et toutes selon la spécificité de leur métier (enseignant-es, enseignant-es spécialisé-es, personnel-les de santé, sociaux, psychologues de l'EN, administratifs, d'éducation, d'encadrement, personnel-les ouvrier-es, personnel-les d'animation socio-culturelle et sportive...).

Des espaces et des temps d'échange entre ces professionnel-les, sont indispensables pour construire cette complémentarité. Les réseaux d'éducation prioritaire notamment doivent bénéficier de personnels présents à temps plein, et en nombre suffisant, sans redéploiement des moyens existants, ni multiplication des missions ou alourdissement de la charge de travail des personnes qui y sont affectées.

V-b-4. Évolution des missions et conséquences

Les missions des personnels ont évolué et les conditions de travail se sont dégradées ces dernières années, notamment sous le poids des pressions budgétaires et suite aux suppressions de postes ou aux transferts des personnels ouvriers aux collectivités locales. Les tâches se multiplient et se diversifient, souvent hors des compétences premières des personnels.

Quel que soit l'employeur, les personnels doivent reprendre la main sur leur métier. L'institution et ses représentants doivent respecter les qualifications et la professionnalité de tous et toutes. La liberté pédagogique des enseignant-es doit être réaffirmée et préservée. Il est indispensable que l'institution recentre l'activité des personnels sur le cœur de leur métier.

V-b-5. Liberté de recherche

La recherche doit être libre. Ce qui veut dire liberté d'initiative et de réalisation de la recherche, et indépendance des chercheur-es et des enseignant-es-chercheur-es qui doivent être à l'abri des pressions de toutes sortes. La recherche doit contribuer à l'accroissement des connaissances dans quelque domaine que ce soit, seule garantie du bien-être intellectuel et culturel des humains.

L'exigence démocratique fait des connaissances scientifiques des biens publics mondiaux. Tout en œuvrant à une démocratie scientifique qui favorise débats et co-élaborations de savoirs entre chercheur-es, enseignant-es-chercheur-es et acteurs et actrices citoyennes, l'État doit garantir la liberté intellectuelle de la recherche et l'autonomie professionnelle du champ scientifique, garantes de la scientificité des savoirs, en amont des décisions visant à la construction de politiques publiques.

Pour assurer ces libertés et le développement de la recherche, les chercheur-es et les enseignant-es-chercheur-es, ainsi que les personnels ingénieurs et techniciens, doivent bénéficier de meilleures conditions de travail, et en particulier d'emplois stables et de salaires décents.

V-b-6. Les statuts

Corpus.

V-c. « Nouveaux personnels » dans le service public d'éducation : comment passer de la précarité à la création de nouveaux métiers ?

Corpus : VI-c Poitiers

De nombreux personnels assurent, au côté des enseignant-es, le bon fonctionnement du service public d'éducation que ce soit dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap, les tâches administratives, techniques, sociales ou de santé auprès des directeurs et directrices ou chefs d'établissements ou encore des fonctions éducatives et de vie scolaire dans les établissements. Malgré des avancées comme la CDIisation des AESH (excepté dans l'enseignement public agricole et maritime), ces personnels restent trop souvent dans un statut précaire avec du temps partiel imposé, des rémunérations dérisoires, des missions interrompues en cours de route, et des affectations subies.

Quel que soit le ministère, un statut de droit public avec un corps spécifique, une formation qualifiante, un salaire permettant de vivre décemment et un déroulé de carrière pour ces missions (AESH, EVS...) sont une nécessité pour reconnaître leur participation à la construction d'une école de qualité, et les protéger contre l'arbitraire de situations locales.

Les missions des AESH ne doivent pas s'arrêter aux portes de la classe et des solutions doivent être trouvées, notamment avec les collectivités territoriales, pour que les enfants en situation de handicap bénéficient d'un accompagnement sur les temps périscolaires et de transport quand cela s'avère nécessaire. La FSU exige la création de postes d'AESH en nombre suffisant pour répondre aux besoins.

V-d. Évaluation des personnels enseignants et CPE

Corpus : VI d Poitiers

L'inspection des personnel-es enseignant-es doit être basée sur une analyse partagée et objective des pratiques professionnelles et ne pas donner lieu à des pressions managériales.

L'évaluation vise l'amélioration du service public par l'accompagnement des enseignant-es et non par la prescription injonctive. Elle doit avoir principalement une visée formative. Elle ne peut être réduite à un entretien administratif et doit être dissociée de l'avancement et de toute forme de rémunération au mérite. Elle doit obéir à des principes fondés sur le respect mutuel.

Zoom CHSCT

La FSU réclame un service complet de prévention en faveur des personnels : médecins, infirmier-es, assistant-es de service social, psychologues, ergonomes. Chaque département, académie doit disposer de conseillers de prévention. La dégradation des conditions de travail et les réformes successives imposées (STI2D, voie professionnelle, rythmes scolaires, collège 2016...) ont nié le rôle ou ignoré l'action des CHSCT. La FSU y a défendu les conditions de travail des agents de l'Éducation nationale en tenant compte de toutes les spécificités des personnels et des métiers. Elle demande que tous les moyens soient mis en œuvre par l'administration pour développer, faire connaître et fonctionner l'instance, les membres, leurs missions, leurs outils, leurs préconisations.

Partie VI. Formation initiale – formation continue

Corpus : Poitiers VI-e

Investir dans la formation initiale et continue est une nécessité absolue. La crise du recrutement impose de créer les conditions pour attirer des candidat- es de tous milieux vers le métier.

Pour cela, il faut d'une part un ensemble de mesures liées aux rémunérations (revalorisation salariale), aux conditions de travail et d'accueil et d'autre part des aides et des pré-recrutements pour accéder à l'université et réussir des études longues ou pour se reconverter vers les métiers de l'éducation.

VI-a. Une formation de qualité des enseignant-es, des CPE et des psychologues de l'Éducation nationale, de la maternelle à l'université

VI-a-1. La formation initiale

VI-a-1-a. Une formation universitaire et professionnelle dans la durée

Corpus : Poitiers VI-e-2-a

La formation d'un-e enseignant-e est un processus long qui se conçoit sur l'ensemble du parcours universitaire, de la Licence au Master, intègre la préparation aux concours et se poursuit lors de l'entrée dans le métier. La qualité des concours et le cadrage national de la formation doivent garantir une égalité de traitement sur tout le territoire, pour l'ensemble des degrés d'enseignement et des disciplines. La formation doit prendre en compte la diversité des publics et leur proposer des parcours adaptés. Le niveau master est requis pour tous et toutes. La FSU s'oppose à tout décrochage du niveau de qualification pour être titularisé, entre les différents degrés et filières d'enseignement. Dans l'ESR, l'ensemble des enseignants chercheurs doivent pouvoir bénéficier d'une formation initiale tant à l'enseignement qu'à la recherche, dans un cadre universitaire professionnel public, ouvert aux enseignant-es intervenant en ESPE. Cela exige le développement de recherches en éducation sur le supérieur. Les ESPE doivent être opérateurs de cette formation, en collaboration avec les autres structures existantes (CIES, SUP quand ils existent, ENS).

Cela exige que les équipes de formation soient formées à ce niveau et des moyens financiers. Cela suppose la prise en compte des activités d'enseignement dans la carrière.

L'Ecole nationale de formation agronomique assure les missions de formation des enseignants et CPE de l'enseignement agricole public en collaboration avec les ESPE. A ce titre, elle doit intégrer le réseau des ESPE.

VI-a-1-b. Les contenus de formation

Corpus : Poitiers VI-e-2-b

Une formation « intégrée » doit articuler l'ensemble des dimensions nécessaires au métier et permettre la construction d'une identité professionnelle. La recherche doit irriguer la formation dès la préprofessionnalisation. Celle-ci doit être intégrée dans les maquettes de licence et donner lieu à une validation d'ECTS en lien avec les ESPE. Les stages sont un élément incontournable de la formation. Ils doivent permettre la découverte de plusieurs contextes d'exercice. La FSU refuse toute mise en responsabilité d'étudiant-es utilisés comme moyens d'enseignement ou de remplacement.

VI-a-1-c. Différents cursus pour entrer dans le métier

Il faut concevoir différentes voies pour entrer dans le métier, aboutissant à un même niveau de qualification. Afin de démocratiser l'accès aux études supérieures, la FSU revendique une allocation d'autonomie des L1 et des aides matérielles et financières significatives y compris pour les étudiant-es en reconversion.

VI-a-1-c-1 Les étudiant-es qui se destinent tôt au métier d'enseignant-e.

La mise en œuvre de pré-recrutements massifs, dès la L1 et à tous les niveaux des cursus universitaires, doit permettre de répondre à la crise du recrutement, assurer une formation de qualité et démocratiser l'accès à nos professions. Pour la FSU, ces pré-recrutements doivent être contingentés pour répondre à tous les besoins, dans toutes les disciplines et toutes les académies. Les pré-recrutés-es doivent avoir un statut d'élève-professeur-e, ouvrant droit à la retraite et garantissant des conditions de formations de nature à favoriser la réussite au concours et au master. Ils/elles doivent pouvoir se consacrer entièrement à leurs études.

La FSU s'oppose à tout dispositif qui considérerait les pré-recrutés-es comme des moyens d'enseignement ou un vivier de précaires, tel le dispositif M1 en alternance mis en place à Créteil et en Guyane. Elle s'oppose aussi à sa généralisation. Elle demande que les contrats de droit public, octroyés hors plafond d'emplois, soient transformés en véritables pré-recrutements, sous statut d'élève-fonctionnaire.

Les pré-recrutements doivent garantir l'égalité de traitement et la transparence. Ils ont pour contrepartie une période d'engagement au service de l'Etat. La FSU se donne un mandat d'étude sur les modalités possibles de pré-recrutement.

VI-a-1-c-2. Les candidat-es dispensé-es ou titulaires d'un master (ou équivalent) doivent bénéficier de tous les compléments de formation nécessaires pour réussir les concours et entrer dans le métier, en tenant réellement compte de leur parcours antérieur. Il ne doit pas y avoir d'exigence de diplôme supplémentaire pour la titularisation. Des moyens doivent être donnés aux ESPE pour concevoir et mettre en place des parcours adaptés qui ne se limitent pas à une mutualisation systématique et à des contenus pris dans les maquettes MEEF déjà existantes.

VI-a-1-c-3. Les candidat-es issus de parcours non universitaires ou relevant de VAE doivent pouvoir bénéficier de modalités de pré-recrutements, à différents étages du cursus pour obtenir la Licence, accéder et valider un master et réussir les concours.

La FSU revendique pour les PLP des parcours de formation universitaire ainsi que le développement de parcours adaptés. De façon provisoire, pour les filières n'ayant pas de cursus complet, les candidat-es pourront être dispensé-es de master.

Pour toutes ces candidat-es, des préparations aux concours sont proposées dans les ESPE, sous statut étudiant-e ou stagiaire en formation continue.

VI-a-1-c-4. La FSU s'oppose à la double tutelle, académique et universitaire, pour l'organisation des temps de stage en responsabilité et d'étude en ESPE, qui conduit à une restriction du droit syndical, à des cours sur les vacances scolaires et engendre de nombreux dysfonctionnements.

VI-a-2. Concours

Corpus : Poitiers VI-e-2-c-2

La FSU réaffirme son attachement au recrutement par concours comme garantie d'égal accès à la Fonction publique.

Les concours doivent rester ouverts à tous et toutes et être préparés sur tout le territoire grâce à une carte nationale des formations. La FSU s'oppose à des concours réservés aux M1 alternants ou « apprenti-es de la fonction publique ». Le recours à des concours spécifiques ne saurait être une solution au manque criant de personnels dans certaines académies. La FSU exige que les académies déficitaires puissent proposer un recrutement aux candidats retenus sur les listes complémentaires des autres académies. Les M1 alternants qui n'ont actuellement que 50% du volume de formation doivent bénéficier d'un volume de formation leur permettant de se présenter aux concours externes.

VI-a-3. L'entrée dans le métier

Corpus : Poitiers VI-e-2-c-3

L'entrée dans le métier doit se faire de manière progressive, permettant des temps de formation : 1/3 temps pour le/la fonctionnaire stagiaire, mi-temps en T1, 2/3 temps en T2, décharge de service pour le/la maître de conférence les 2 premières années.

Le suivi des stagiaires est assuré dans une logique de formation et non d'évaluation. Les formateurs et formatrices premier degré ainsi que tutrices et tuteurs ne doivent pas être placés en situation d'évaluer leur propres stagiaires.

La titularisation est prononcée sur la base du regard croisé des formateurs et formatrices, selon des critères transparents, nationaux et explicités dès le début de la formation.

Le respect des droits de stagiaires lors de la titularisation doit être garanti.

Les modalités de validation et de titularisation doivent être cadrées nationalement. L'avis du directeur de l'ESPE doit reposer sur des critères nationaux et transparents.

La FSU demande que les refus de titularisation soient soumis à l'avis des commissions paritaires, afin que les représentant-es des personnels puissent s'assurer de l'équité et de la transparence de cette opération.

VI-b. La formation continue

Corpus : Poitiers VI-e-1

La FSU dénonce la quasi-disparition de la formation continue. Elle exige le retour d'une formation continue digne de ce nom et à la hauteur des besoins et des demandes de l'ensemble des personnels. Elle est un droit, ouvert sur le temps de service (devant élèves, pour les enseignant-es), ce qui nécessite un remplacement systématique. Elle vise au développement professionnel et personnel des personnels qui doivent être acteurs de leur projet professionnel.

Le cadre universitaire des ESPE doit jouer tout son rôle dans la formation continue des enseignant-es et enseignant-es chercheur-es. Des durées de formation longues sont nécessaires à une appropriation satisfaisante et ne peuvent se réduire à des temps d'informations.

La formation continue distancielle par le numérique (« M@gistère » dans le premier degré) n'a pas à remplacer la formation en présentiel. L'offre de formation doit se construire en prenant appui sur les attentes, les besoins spécifiques mais aussi les motivations des personnels. Elle ne doit pas, comme c'est le cas actuellement, être dévoyée au service unique de l'application des réformes. Les instances de concertation doivent être repensées pour que les représentant-es des personnels, formateurs et formatrices (ESPE/université/terrain), corps d'inspection puissent dialoguer pour faire émerger les besoins, élaborer les plans de formation. Les conseils de formation doivent être réhabilités pour jouer tout leur rôle. La FSU exige le droit pour tous les personnels de moments de formation disciplinaires de niveau universitaire.

Le développement des recherches collaboratives entre chercheur-es et enseignant-es est indispensable, pour abandonner la logique d'opposition « théorie-pratique » et permettre aux enseignant-es une pratique enrichissante et une attitude réellement réflexive de leur métier. Les textes réglementaires qui régissent les instances d'élaboration des plans de formation (CDF dans le premier degré, Capa pour les PAF dans le second degré) doivent être appliqués.

Cas particulier : les formations spécialisées sont interrogées depuis plusieurs années, tant dans leur organisation (alternance), leur volume (théorique et pratique), que dans leurs contenus : nécessité ou non d'un tronc commun, périmètre des options (qui ne correspondent plus aux nomenclatures actuelles), reconnaissance universitaire de la formation... Par ailleurs, le nombre de départs en formation est loin de couvrir les besoins, les échecs sont trop nombreux et l'organisation très lourde pour les stagiaires.

Le ministère a annoncé un chantier sur ce sujet qui doit démarrer en 2015- 2016. La FSU y défendra la nécessité d'avoir des formations spécialisées de qualité, attractives, reconnues professionnellement, et sur le plan universitaire, correspondant aux besoins actuels de l'enseignement spécialisé et de l'adaptation.

ZOOM : Nouveau corps de psychologue de l'Éducation nationale

Depuis sa création, la FSU revendique la création d'un corps commun de psychologues, de la maternelle à l'enseignement supérieur, réunissant les psychologues du 1er degré et les conseiller-es d'orientation psychologues et directeurs/directrices de CIO. L'action résolue de la FSU a permis l'ouverture d'un chantier métier. Forts de leurs revendications communes sur la spécificité des métiers de psychologue dans le premier et le second degré, la FSU et ses syndicats SNES et SNUipp ont obtenu des avancées non négligeables. Mais il reste encore plusieurs points de litige et des aspects non aboutis sur lesquels la FSU va continuer d'intervenir.

La création de ce nouveau corps avec un recrutement au M2 de psychologie, comme le demandait la FSU, garantit l'accès au titre de psychologue et pérennise la fonction. La FSU est intervenue pour que l'année de fonctionnaire stagiaire soit une véritable année de formation articulant partie théorique, méthodologique et pratique avec des contenus communs aux deux spécialités ainsi que des contenus plus spécifiques liés à l'exercice dans le premier ou le second degré débouchant ainsi sur une certification propre à chaque degré. Le volume horaire de formation doit être conséquent (500H), complété par des stages pour un tiers-temps, auprès d'un-e tuteur ou tutrice (observation, pratique accompagnée). La formation doit être pilotée par des centres de formations universitaires spécifiques (actuels centres de formation DEPS et DECOP dont le potentiel doit être augmenté). Des passerelles doivent être organisées entre les deux spécialités avec des compléments de formation. Des pré-recrutements doivent faciliter la préparation du M2 de psychologie. Des dispositions particulières doivent permettre aux enseignant-es ou aux autres personnels déjà titulaires d'une licence ou d'un M1 de psychologie de terminer leur formation jusqu'au M2 de psychologie (congé formation par exemple) afin d'accéder aux concours.

Ces professionnels jouent un rôle important dans la contribution à la réussite, des élèves et étudiant-es. Des créations supplémentaires de postes de psychologues du premier et du second degré sont nécessaires afin que leurs interventions ne se cantonnent pas aux élèves à besoins spécifiques et qu'ils ne soient pas contraints de limiter leurs missions de prévention et de suivi, leur travail en équipe en RASED, en CIO et avec les équipes enseignantes. Ceci suppose aussi que l'administration cesse de leur imposer des missions extérieures à l'école qui les éloignent du public scolaire et étudiant.

Les élèves et étudiant-es de l'enseignement agricole public doivent pouvoir bénéficier des actions des psychologues de l'EN.

VI-c. Des structures spécifiques pour la formation des enseignant-es : les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)

VI-c-1. Rôle et organisation

Les ESPE doivent impulser et coordonner formation initiale et formation continue, et assurer la préparation aux concours des candidat-es avec des parcours adaptés à toutes les situations sur tout le territoire.

Leur statut doit leur garantir une autonomie scientifique et pédagogique ainsi que financière (moyens fléchés pérennes). Elles doivent être dotées de leurs propres personnels.

La démocratie doit être rétablie dans la gouvernance des ESPE avec les représentant-es des personnels et usager-es majoritaires et avec un-e président-e ou un-e directeur-trice élu-es.

Des conventions-cadre entre rectorats, ESPE et universités doivent permettre de garantir les budgets des ESPE et les conditions de formation. Des critères nationaux clairs doivent en permettre l'élaboration.

VI-c-2. Des équipes pluri-catégorielles de formateurs et formatrices :

Les équipes pluri-catégorielles de formation, doivent être préservées et faire l'objet d'un nouveau développement pour permettre les regards croisés. Elles ne doivent pas conduire à une parcellisation des interventions et être prétexte à supprimer des postes dans les ESPE.

VI-c-2-a. Enseigner dans les ESPE

Être formateur ou formatrice est un métier qui s'apprend. La formation de formateurs-trices, sur le temps de travail, doit être mise en place pour tou-tes, quel que soit leur statut et en lien avec la recherche.

La formation continue doit se développer pour tous les formateurs et formatrices.

VI-c-2-b. Les formateurs et formatrices associés « de terrain »

Les décrets encadrant les fonctions de formateur académique dans le second degré, PEMF et conseiller-e pédagogique dans le premier degré, offrent à ces personnels associés de terrain la possibilité d'intervenir dans les ESPE, en formation initiale ou continue et peuvent permettre à terme la reconstitution d'équipes pluri catégorielles. Ce dispositif doit aussi être mis en place dans l'Enseignement agricole public à son échelle.

Cependant, les conditions d'intervention doivent être définies nationalement, avec une équité de traitement, au niveau des pondérations de temps, entre formateurs de terrain et formateurs universitaires et la prise en compte des temps de préparation et de concertation. Les formateurs « associés » ne doivent pas être pénalisés sur leur décharge de service et régime indemnitaire lorsqu'ils interviennent à l'ESPE.

Dans le premier degré le nombre de PEMF doit être augmenté afin de ne plus avoir besoin de recourir à des MAT. Les formateurs « associés » doivent participer, avec l'ensemble des formateurs de l'ESPE, à la conception du plan de formation (initiale et continue).

Les tuteurs et tutrices doivent être formés dans le cadre de la formation continue au sein des ESPE.

VI-c-2-c. La formation des formateurs et formatrices

La formation des formateurs et formatrices (universitaires, PFA, PEMF et CPC) et des tuteurs, en lien avec la recherche doit être une priorité dans les années à venir, au regard de leur rôle déterminant dans la formation. L'accès aux masters de formation de formateur doit être favorisé par une prise en charge financière des inscriptions à l'Université par l'employeur Éducation Nationale et par des nouvelles modalités de congés formation (une journée par semaine, stages longs, ...) Ils/elles doivent pouvoir faire valoir les acquis de l'expérience lorsqu'ils/elles s'engagent dans des formations diplômantes. Au même titre que l'accès aux masters de formations de formateurs, ces formations diplômantes doivent se faire en décharge de service et être prises en charge financièrement par l'employeur.

Tous les personnels doivent pouvoir accéder à des programmes de recherche universitaire, bénéficier de décharges de service pour activités de recherche.

Il est nécessaire de recruter des enseignant-es-chercheur-es dont les recherches portent sur l'éducation et le système éducatif. Des créations de postes doivent permettre aux titulaires de thèses d'accéder à des postes d'enseignant-es chercheur-es.

VI-d. Formation des personnels de direction

La formation initiale et continue des personnels de direction doit être repensée pour leur permettre d'assurer mieux leurs missions pour le fonctionnement démocratique des établissements, dans le respect des personnels et de leurs fonctions. Les contenus de ces formations ne doivent pas être influencés par les principes de nouveau management public.

VI-e. Développement et diffusion des recherches en éducation

Corpus : Poitiers VI-e-3

Des coopérations entre ESPE et laboratoires universitaires doivent être encouragées et permettre le développement de la recherche collaborative. La FSU se donne un mandat d'étude sur la reconstruction d'une structure nationale et fédérative de recherches en éducation et formation.

Zoom langues et cultures régionales

L'enseignement de/en langues régionales pèse d'un faible poids dans le service public d'Éducation, mais il revêt cependant une importance particulière pour la défense des langues de France, dont certaines sont toujours menacées de disparition.

Les mandats portés par la FSU, notamment ceux du congrès de Poitiers, restent valides, mais ils doivent être actualisés, trois ans après la loi de Refondation, alors que la loi NOTRe risque d'accentuer le désengagement de l'État et que la réforme du collège menace de déstabiliser les disciplines.

Dans les Outremer, la langue maternelle parlée dans les familles, dans les relations au quotidien, n'est pas le français. Pourtant elle est trop peu reconnue, et elle se trouve confrontée au français à l'école. L'absence de prise en compte de ce bilinguisme engendre trop souvent des souffrances et des difficultés chez les élèves, empêchant un apprentissage correct du français. Une grande partie de l'échec scolaire et de l'illettrisme dans les DOM en résulte.

Parce que nous défendons la place des langues régionales dans le service public d'Éducation, nous attendons de l'État qu'il garantisse leur existence, notamment en se fixant un objectif pluriannuel de développement, défini avec toutes les parties prenantes.

Les rectorats et les DSDEN doivent répondre à hauteur des besoins des langues régionales, sans les mettre en concurrence avec le reste des enseignements. Ils doivent également assurer la formation initiale et continue des personnels, dans le respect de leur professionnalité.

Les CALR, instances où s'élabore la politique des langues régionales, doivent se tenir dans le respect des textes ou être créés partout où cela est nécessaire. Compte tenu des enjeux, cette politique doit être sous le regard de la représentation des personnels dans les CTA.

Aujourd'hui, les conditions de travail des personnels sont dégradées, dans le premier comme dans le second degré, où l'insuffisance des postes est flagrante pour ce dernier. Au collège, la réforme annoncée, qui menace nombre de disciplines, met directement en danger de mort les enseignements de langues régionales renvoyés aux EPI, obérant les perspectives pour les élèves de langues régionales du premier degré.

Le choix non sans arrière-pensée de la part du gouvernement de rouvrir le débat à l'automne dernier sur la Charte des langues régionales et minoritaires n'a en rien débouché sur davantage d'engagements en faveur des langues régionales. La FSU considère que les mesures concrètes de soutien aux langues régionales sur lesquelles la France s'était engagée dans le cadre des discussions sur la Charte peuvent trouver leur traduction dans le cadre juridique national, même si la Charte, notamment dans son Préambule, ne semble pas fournir le cadre approprié.

Vote

Pour : 585 (92,13 %)

Contre : 43 (6,77 %)

Abstention : 7 (1,10 %)

Refus de vote : 15

ADOPTE