

Thème n°1 : Education, formation, recherche, enjeux d'avenir

Préambule

L'éducation, la formation et la recherche sont des leviers essentiels pour construire une société solidaire respectueuse de chacun et de la planète, où l'égalité et la fraternité permettent à tous dignité et liberté. L'éducation ne repose pas que sur l'École, mais celle-ci joue un rôle prépondérant et irremplaçable, et **seule l'École - publique et laïque de surcroît - peut transcender les particularismes, les hasards de la naissance et déjouer les déterminismes sociaux.**

Très fortement sollicité pour prendre en charge les évolutions constantes des besoins de la société et des progrès technologiques, le système éducatif assume une part croissante dans l'éducation et la formation de la jeunesse, et ce sur un nombre d'années qui ne cesse d'augmenter, tant les savoirs à maîtriser sont de plus en plus complexes, tant la nécessité est grande que l'ensemble des citoyens reçoivent une formation suffisante pour pouvoir appréhender avec un esprit critique l'ensemble des enjeux de société actuels (économie, environnement...) et tant les qualifications requises pour s'insérer dans le monde du travail sont de plus en plus élevées. Dans le même temps, continuer à se former tout au long de sa vie est également une nécessité, encore trop peu accessible à tous, ceux qui en bénéficient aujourd'hui étant essentiellement ceux qui ont eu une formation initiale solide.

Malgré ces évolutions, le service public d'éducation est rendu responsable des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes alors que ce sont les politiques libérales à l'œuvre qui débouchent sur une segmentation du marché du travail et sur une dégradation dramatique des conditions d'insertion dans la vie professionnelle, dont les jeunes sont les premières victimes. Au lieu de viser l'élévation des qualifications de tous, le gouvernement n'affiche pas d'ambition pour toute la jeunesse et continue d'instrumentaliser le grippage du système éducatif pour justifier des réformes régressives. Ainsi, il met en place une école à deux vitesses : une formation ambitieuse et complète offerte aux élèves pressentis pour constituer les 50% d'une classe d'âge titulaires d'un diplôme post-bac et seulement des savoirs et compétences étriqués pour les élèves qui n'auraient pour seule perspective que l'acquisition du socle commun et une formation étroitement adaptée aux besoins immédiats des entreprises. Reprenant les décisions du sommet de Lisbonne, le gouvernement entend faire de l'orientation une politique à part entière, pilotée directement au niveau interministériel et définissant formation et orientation pour les élèves, les étudiants, les salariés.

Depuis notre dernier congrès de Marseille, les politiques conduites par le gouvernement Sarkozy réduisent les missions dévolues aux services publics, déjà affaiblis et rabaissés par une politique fiscale qui diminue les recettes de l'État, et ont conduit à une dégradation de ces services publics, notamment celui de l'éducation.

Face à la crise économique et sociale dont les effets continuent de se faire sentir avec brutalité, le gouvernement n'a pas renoncé à ses choix économiques, sociaux, fiscaux ou budgétaires qui ont pourtant contribué à générer cette crise ; il **poursuit, à travers la RGPP, sa politique de réduction systématique des emplois publics qui touche de plein fouet le service public d'éducation. Ce dernier fait l'objet d'une succession rapide de réformes apparemment éclatées mais qui s'organisent dans un système cohérent.** Le ton avait été donné dans les lettres de mission de Nicolas Sarkozy à ses ministres de l'éducation et de l'enseignement supérieur : réduction programmée des postes de fonctionnaires, développement des heures supplémentaires, suppression de la carte scolaire, renforcement des notions de mérite individuel, de l'autonomie des établissements... constituaient déjà une conception très libérale de l'éducation.

Alors que les inégalités s'accroissent dans la société et que les élèves et les étudiants auraient besoin de plus et mieux de formation, l'ensemble de la politique éducative s'inscrit dans le cadre des contraintes budgétaires imposées et du dogme du non remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite. Cela se traduit par la réduction drastique du nombre de postes d'enseignants, d'administratifs, de CPE, de COPsy, d'assistants sociaux, de personnels de santé et de vie scolaire, une réduction des postes aux concours de recrutement, une diminution de l'offre éducative et de sa diversité, une dégradation des conditions d'étude des élèves et des étudiants, une baisse des horaires élèves et le renvoi de la lutte contre l'échec scolaire au seul accompagnement externe.

Cette politique se traduit également par une transformation des missions des personnels, un alourdissement de leur charge de travail, un développement de la précarité, une mise en concurrence des établissements via notamment le renforcement de leur « autonomie » et un accroissement des pouvoirs hiérarchiques des chefs d'établissements, un recul de la mixité sociale, la dégradation de la formation des enseignants, le démantèlement des organismes de recherche (CNRS, INSERM, INRA,...) et une mise au pas de la recherche.

L'éducation, la formation sont aussi maintenant, via la décentralisation, une des données des politiques territoriales. Celles-ci interrogent la relation temps scolaire/ hors scolaire, les complémentarités des actions éducatives, mais aussi les questions d'égalité, d'accès de tous à l'éducation, à la culture, aux loisirs.

Loin de contribuer à la réussite de tous, les réformes mises en place accentuent les inégalités et le tri social (réforme de l'école primaire, mise en place du socle commun, libéralisation de la carte scolaire, généralisation du bac pro en 3 ans, réforme de l'orientation et de la formation professionnelle, réforme Chatel du lycée et de la gouvernance des EPLE, loi LRU...).

Les mouvements dans l'éducation et dans l'enseignement supérieur et de la recherche ont imposé au gouvernement des concessions (report de la réforme Darcos des lycées, report d'un an des nouveaux concours, changement de ton sur la maternelle, réaffirmation des RASED en dépit des suppressions de postes, retrait momentané des projets d'EPEP, gel des suppressions d'emplois dans l'enseignement supérieur et la recherche, maintien d'un statut national des enseignants-chercheurs...) **mais il ne renonce pas pour autant à ses projets régressifs et cherche à les passer en force aujourd'hui.**

Après les discours du président au Latran et à Ryad, on assiste par ailleurs à une remise en cause organisée de la laïcité (enseignement privé favorisé dans l'attribution de moyens et le nombre de postes ouverts aux concours, accords avec le Vatican qui permettent aux établissements privés d'enseignement supérieur de délivrer des diplômes sans exiger d'eux des conditions aussi contraignantes que pour les établissements publics).

Si la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées présente des avancées incontestables, elle relève trop souvent d'un simple affichage, faute de moyens, et ne se traduit pas par des réponses adaptées au caractère multiforme du handicap en termes de formation des enseignants, de diversité des dispositifs d'accueil, et de personnels formés d'accompagnement.

Parallèlement à la transformation des missions du service public d'éducation, une même logique est à l'œuvre dans les secteurs de la prévention, de la protection de l'enfance et de l'éducation de la jeunesse en difficulté. Le répressif l'emporte sur l'éducatif et nie des années de travail pédagogique.

La FSU porte une autre conception de l'éducation, de la formation et de la recherche. Elle réaffirme le rôle central du service public et laïque d'éducation et défend le droit de tous à une éducation scolaire complète et de qualité, qui ne saurait se réduire à l'acquisition d'un métier ou d'une formation professionnelle ni à l'acquisition de savoirs « utilitaires ». Elle défend par ailleurs l'idée d'un rattachement des secteurs d'enseignement des ministères de l'agriculture et des affaires maritimes, à un ministère unique chargé de l'éducation qui rassemblerait tous les secteurs (Education Nationale, Agriculture, affaires maritimes).

Les précédents congrès lui ont permis d'élaborer des mandats qui visent à construire une école publique et laïque pour tous, plus juste et plus égalitaire, qui refuse les fatalismes scolaires et sociaux et dispose des moyens de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités de la maternelle à l'enseignement supérieur. Une grande partie de ces mandats restent valides. Certains doivent en revanche être précisés, enrichis, actualisés en tenant compte du contexte nouveau. Les orientations politiques actuelles, la crise économique et ses conséquences sociales aggravent encore les inégalités entre citoyens et territoires, ce qui conduit la FSU à se doter de mandats nouveaux pour continuer d'avancer sur un projet alternatif.

I Des savoirs pour tous

I-1. Dès maintenant et pour l'avenir, une société de la connaissance

I-1.1. Dans un monde qui évolue rapidement, les besoins de la société, des familles, des jeunes, sont considérables ; des questions nouvelles se posent et sollicitent des savoirs de plus en plus complexes et évolutifs. Le rôle du système éducatif et de la recherche ainsi que leur articulation sont cruciaux pour construire une autre société, plus démocratique, plus égalitaire.

En prônant le concept d'« économie de la connaissance la plus compétitive », les politiques éducatives mises en œuvre laissent à penser qu'il suffirait pour former les citoyens à venir, de produire certains savoirs, de choisir ceux qui seront enseignés, déterminés sans débat démocratique, et d'enseigner « des compétences nécessaires à la compétitivité de l'économie française immergée dans la compétition mondiale ». La justification des investissements pour l'éducation et la recherche résiderait ainsi dans une formation adaptée aux seuls besoins des entreprises et réduirait la formation de l'homme et du citoyen à une conformité à des normes et à des attitudes.

I-1.2. Or, il faut aujourd'hui maîtriser des savoirs exigeants, être capable aussi de les analyser et éventuellement de les remettre en cause, pour appréhender les questions de société et s'engager dans les débats qu'elles suscitent (sciences, technologie, médecine, environnement, éthique...), maîtriser la langue, accéder à la culture et maîtriser une activité et un parcours professionnels.

Le niveau de technicité des emplois s'est élevé : l'industrie notamment doit relever le défi de l'innovation ; les activités de service exigent un niveau de qualification de plus en plus élevé. Les activités cognitives nécessaires sont de plus en plus complexes. Les mobilités professionnelles, souhaitées ou subies, se développent. Les contenus d'enseignement ont déjà dû évoluer pour en tenir compte à tous les niveaux de l'éducation.

Les enjeux de la Recherche dans tous les domaines pour élaborer les connaissances sont considérables. Cette construction des savoirs est nécessairement liée aux conditions de leur transmission. Elle doit prendre en compte les besoins de la société et ne doit pas être pilotée par les seuls objectifs économiques.

I-1.3. Dans une période de renouvellement accéléré des savoirs et des techniques et de leurs modes de diffusion et de communication, on ne peut pas envisager de faire accéder à la compréhension du monde des élèves, enfants ou adolescents, à qui on ne proposerait qu'un ensemble étriqué de compétences et de savoirs réduits, morcelés, comme le fait le socle commun.

Si l'on veut vraiment former des individus libres et épanouis, des citoyens éclairés aptes à se former un jugement, il faut au contraire relever le défi de faire partager à tous les jeunes une culture commune émancipatrice qui restitue

la dimension anthropologique des savoirs, n'esquive pas les questions fondamentales et ouvre à des problématiques et à l'acquisition de savoirs en renouvellement permanent. Cette approche passe par le choix d'une éducation émancipée des déterminismes de genre, sociaux et culturels.

L'école a un rôle fondamental dans cette ouverture, alors que les sources des savoirs sont multiples mais parcellisées et souvent difficiles d'accès.

I-1.4. Présentés comme une solution pour un suivi continu des élèves, un dialogue renforcé avec les parents et une aide au travail des enseignants, les espaces numériques de travail (ENT) connaissent une généralisation rapide. Mais seul un usage raisonné de ces outils permettra de les rendre utiles en évitant écueils et dérives. Leur mise en place exige une concertation approfondie qui en définisse les étapes nécessaires. Ainsi, un réel effort de formation doit être fait ; un plan d'équipement de chaque établissement doit être engagé afin que les ENT ne conduisent pas à un alourdissement de la charge de travail des personnels ; des sécurités à tous les niveaux doivent être installées ; des principes d'utilisation doivent être définis afin qu'ils ne soient pas dévoyés en instruments de surveillance du travail des enseignants, qu'ils ne viennent pas limiter leur liberté pédagogique ou qu'ils ne contribuent pas à renforcer l'individualisation du parcours des élèves.

I-2. Des « réformes » néo-libérales à l'oeuvre

I-2.1. Ni l'école ni l'université ne sont des entreprises à soumettre, pour les rendre « performantes », à une pression concurrentielle, à une évaluation systématisée strictement quantitative, au dépistage des éléments défaillants.

Il suffit pourtant de lire les rapports et recommandations des institutions internationales (OCDE, OMC, Banque mondiale, Commission européenne) pour en voir l'objectif commun : il s'agit de réorganiser le système éducatif et la recherche selon le modèle du marché, que ce soit pour le choix des établissements ou pour la détermination des cursus suivis et des thèmes de recherche à développer.

La stratégie de Lisbonne est devenue la référence de toutes les réformes de l'Éducation nationale.

La FSU demande que l'Éducation et la Recherche soient déclarées hors AGCS et donc hors OMC.

Selon les économistes du « capital humain », les « compétences de base » seraient les indicateurs de la « productivité » des systèmes éducatifs. On constate que les connaissances et compétences évaluées dans les grandes enquêtes internationales (PISA...) appartiennent à un nombre limité de champs disciplinaires (mathématiques, sciences, lecture) qui ne rendent pas compte de l'ensemble des objectifs de formation générale de la personne humaine ni de leur dimension critique.

I-2.2. Depuis la loi Fillon de 2005, le système éducatif est confronté à la définition de contenus d'enseignement qui privilégient l'acquisition et l'évaluation de compétences dites de base, de normes et de repères à travers notamment un « livret de compétences » ; la recherche montre pourtant que les élèves qui ont du mal à entrer dans les apprentissages n'y entrent pas mieux avec des programmes réduits au minimum. Cette conception utilitariste et normative de l'école dénature totalement les disciplines qui visaient jusque-là à développer l'esprit critique, notamment celles qui abordent des questions « socialement vives » et aident directement à comprendre et à interroger le monde dans lequel on vit (sciences économiques et sociales, histoire, géographie, SVT,...). Pire, l'introduction d'une évaluation de normes comportementales trahit une volonté de « formatage » de la jeunesse dans un sens conforme aux dogmes de la flexibilité et de la mobilité du marché du travail.

I-2.3. Après une campagne de dénigrement de l'école primaire, les programmes de 2008, soi-disant recentrés sur les apprentissages dits fondamentaux, prétendent améliorer les résultats des élèves. De fait, ces nouveaux programmes ont introduit des notions moins accessibles sur un temps d'enseignement hebdomadaire réduit de 2 heures et font courir le risque de placer davantage d'élèves en difficulté.

La réorganisation imposée de la semaine scolaire déséquilibre les enseignements au détriment des disciplines de découverte du monde, ainsi que des apprentissages artistiques et d'éducation physique.

Ce nouveau fonctionnement désorganise l'école, accroît les inégalités, met à mal le travail d'équipe, aggrave les conditions d'enseignement des enseignants et d'apprentissage des élèves.

Ni la suppression de 2 heures de classe, ni les deux heures d'aide personnalisée, ni les stages de remise à niveau ne sont des réponses pertinentes aux difficultés des élèves. La suppression des postes RASED pénalise les élèves en difficulté qui ont besoin d'une prise en charge par des enseignants spécialisés.

Les évaluations des élèves imposées en CE1 et CM2 dans le but de mesurer les résultats école par école, sont basées sur un système de correction qui ne peut servir ni aux enseignants ni aux élèves.

I-2.4. Au collège, tous les programmes ont été systématiquement revus à la lumière du socle commun. Au-delà des problèmes spécifiques posés par certaines disciplines (français, technologie,...), on note que la plupart des programmes restent ambitieux malgré des horaires disciplinaires insuffisants et des conditions d'étude au sein de la classe qui se dégradent. La loi Fillon a prétendu régler une fois pour toutes les problèmes du collège en instituant

un socle commun que tous les élèves doivent (théoriquement) maîtriser avant de quitter le système éducatif. Marqué par une vision réductrice des savoirs, ce socle ne permet pas de faire entrer tous les jeunes dans la culture ; il marginalise des disciplines (arts plastiques, éducation musicale, technologie et EPS) qui risquent de se trouver à terme transférées vers l'accompagnement éducatif ; il engage les élèves à considérer l'humanisme et la culture comme la mémorisation de quelques repères historiques, littéraires et artistiques et non comme une attitude fondamentale vis-à-vis du monde. Il privilégie l'acquisition de compétences transversales dont certaines sont totalement déconnectées des disciplines, et l'adoption par les élèves de comportements formatés soumis à évaluation.

Ce socle constitue désormais l'objectif cible pour tous ceux qui n'auraient pas « vocation » à poursuivre des études et devraient ainsi se contenter d'une formation initiale a minima, à charge pour eux de la compléter dans une hypothétique formation tout au long de la vie, peu accessible aux moins qualifiés. Il ne répond pas au défi d'une nouvelle étape de démocratisation du système éducatif ; il est au contraire générateur d'un tri social renforcé.

Les réformes engagées ou annoncées tendent à renvoyer la lutte contre la difficulté et l'échec scolaire à des formes de soutien ou d'accompagnement hors de la classe. De premières dérives en matière d'externalisation de certains enseignements sont d'ores et déjà constatées.

I-2.5. La réforme Chatel du lycée général et technologique n'a été nourrie par aucune réflexion sur la culture commune que les élèves doivent construire au lycée. Pilotée notamment par des impératifs budgétaires et le désengagement de l'Etat, elle organise la diminution des horaires disciplinaires avant même toute réflexion sur ce qu'il convient d'enseigner aux élèves et renvoie au local une partie de l'organisation des enseignements. Les nouveaux programmes en cours d'élaboration mettent en évidence un appauvrissement des contenus d'enseignement dans de nombreuses disciplines et des choix idéologiques dangereux : dénaturation des enseignements technologiques, minoration de la sociologie et de l'histoire sociale, séparation affichée entre le français-outil et le français-culture en prolongement du socle commun, enseignements d'exploration prétendant « faire découvrir les métiers ». En Seconde, les disciplines cantonnées à des enseignements « d'exploration » de 1h30 sont fragilisées par la réduction de moitié de leur horaire et leur annualisation.

Alors que la voie technologique a largement contribué à la démocratisation du lycée, son avenir s'annonce préoccupant avec une place des enseignements technologiques plus que réduite en seconde et par l'absence de visibilité sur le cycle terminal.

La réforme de la voie professionnelle fragilise le modèle de la formation professionnelle des LP et lycées agricoles, tendant à le rapprocher de celui de l'apprentissage. Elle amène aussi à douter de la volonté réelle de pérennisation des trois voies de formation au lycée.

La perte d'une année d'étude de Bac Pro, la diminution du volume horaire des enseignements généraux et des enseignements professionnels théoriques et pratiques a pour conséquence de centrer davantage la formation sur l'apprentissage des gestes professionnels en limitant le savoir enseigné à ces élèves dans le seul but d'une employabilité immédiate des individus.

Cette contre-réforme est aggravée par la fermeture de sections sur l'ensemble du territoire, laissant de plus en plus d'élèves sans solution. La FSU demande l'abrogation des textes organisant la généralisation du bac pro 3 ans.

I-2.6. Dans l'enseignement supérieur et la recherche, le « Pacte recherche » et la loi LRU - dont la FSU exige l'abrogation - et le financement généralisé par contrats remettent en cause l'existence même du service public d'enseignement supérieur et de recherche. La mise en œuvre systématique de critères et de méthodes de gestion managériale conduit au sacrifice - voire à la disparition - de certains domaines de recherche et de formations, en privilégiant des impératifs d'innovation, de retombées économiques à court terme ou d'insertion professionnelle immédiate.

Avec plus de la moitié des universités passées aux responsabilités et compétences élargies, s'organise la mise en concurrence généralisée des établissements et des personnels, avec un recrutement massif de personnels contractuels.

La restructuration en profondeur de l'enseignement supérieur et de la Recherche avec des regroupements d'établissements publics et privés, s'inscrit dans cette logique et pourrait amener à cantonner certains établissements au niveau licence, à permettre aux établissements privés de délivrer - dans le cadre des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur - des diplômes nationaux.

I-3. Pour tous les jeunes, une culture commune exigeante et émancipatrice

I-3.1. À l'opposé d'un projet éducatif réducteur, qui organise le délestage de très nombreux jeunes promis à un avenir d'injustices et d'inégalités, la FSU estime indispensable de penser, pour tous les citoyens de demain, une « culture commune scolaire » qui les forme aux grands enjeux de société, leur permet de prendre de la distance vis-à-vis d'eux-mêmes et du monde et qui s'appuie sur des savoirs communs et des savoirs spécifiques.

Élever le niveau de formation et de qualification de tous les jeunes, c'est une exigence démocratique, sociale et économique.

L'école doit être le lieu de l'acquisition d'une culture et de l'appropriation d'outils conceptuels permettant de dépasser les perceptions premières et immédiates du monde.

La FSU prône une scolarité plus juste et plus progressive qui laisse du temps aux jeunes pour entrer efficacement dans les apprentissages, pour les maîtriser, qui refuse les conceptions simplistes de la transmission pour permettre l'engagement de tous dans les savoirs. Ces derniers, en perpétuelle évolution, ne peuvent être tous enseignés à l'École mais celle-ci doit absolument transmettre ce qui est nécessaire pour vivre et agir en société, former des personnes épanouies, des esprits libres et éclairés.

Cela peut, à un certain moment, s'effectuer dans le cadre de disciplines et contenus diversifiés mais à condition que les choix ne soient ni précoces ni socialement marqués.

I-3.2. Une culture commune se doit d'être exigeante, mais aussi accessible et mobilisatrice, ouverte sur « les cultures », soucieuse de refuser toute forme de rejet, de discrimination. Elle ne peut en aucune manière se résumer à une somme de compétences.

Elle doit :

- prendre en compte l'évolution des savoirs dans une société qui se transforme ;
- en finir avec la hiérarchie des voies, des filières, des savoirs en reconnaissant mieux les apports de toutes les disciplines, notamment de l'éducation physique, des disciplines artistiques, des disciplines technologiques et techniques ;
- donner à tous une ouverture sur l'économie, les relations sociales et le monde du travail ;
- mieux prendre en compte dans le travail scolaire, l'activité réelle des élèves, la prise d'initiatives, les réalisations, les productions artistiques ;
- développer un esprit critique aiguisé dans tous les domaines, y compris dans l'accès à l'information (presse, médias...) ;
- offrir à tous les élèves de terminale professionnelle un enseignement de philosophie dont ils sont les seuls exclus ;
- développer la capacité de travail coopératif ;
- pérenniser et développer l'enseignement des langues régionales partout où il y a une demande.

I-3.3. C'est à partir de grandes questions de société et des savoirs complexes actuels (en prenant en compte les évolutions prévisibles) **qu'il faut repenser la culture scolaire et les contenus d'enseignement**, mettre en cohérence les disciplines, éduquer en prenant en compte les évolutions et les possibles remises en cause.

Cela passe par un système éducatif :

- ouvert à toutes les dimensions de la culture, qui accueille tous les jeunes, qui les prépare à des poursuites d'études, qui leur donne, à travers une formation initiale solide et critique, les clés indispensables à l'entrée dans des parcours de formation tout au long de la vie ;
- organisé autour de programmes renouvelés pour prendre en compte les évolutions des champs du savoir et leurs spécificités, intégrant des activités interdisciplinaires et garantissant l'acquisition d'une véritable culture de l'information (savoirs, méthodes et compétences en recherche documentaire, évaluation de l'information, ...) de la maternelle à l'université ;
- qui travaille en lien avec les autres acteurs de la formation des jeunes et des adultes ;
- avec un fonctionnement des établissements qui offre des opportunités d'exercice des apprentissages citoyens, d'acquisition d'autonomie et de prise de responsabilité progressive pour les élèves.

Le patrimoine et le savoir sont des biens publics. Les bibliothèques et les musées doivent en assurer l'accès universel, libre et gratuit, avec l'appui de l'Etat et des collectivités territoriales, qui doivent s'engager à maintenir et à développer ces services publics. La numérisation des savoirs et du patrimoine écrits est porteuse de l'espoir de cet accès libre et universel. A ce titre, elle ne peut être abandonnée aux appétits du secteur privé.

II Inégalités sociales, territoriales et éducatives

II-1 Lutter contre les inégalités, déjouer les fatalismes

II-1.1. La République proclame l'égalité des droits de tous ses enfants à l'éducation, mais **les inégalités sociales, culturelles, économiques, territoriales... pèsent lourdement sur les résultats et les destins scolaires**, à tous les niveaux du système éducatif, ce que les effets de la crise ne peuvent qu'amplifier si la même politique se poursuit.

Certes, des stratégies individuelles peuvent être à l'origine de parcours atypiques de réussite, mais les déterminismes restent puissants quand rien n'est fait pour les déjouer.

II-1.2. Les élèves n'ont pas tous le même rapport au savoir, notamment ceux issus des milieux populaires. Les plus éloignés de la culture scolaire adoptent trop souvent des postures de conformité à ce qu'ils croient avoir compris des attentes des enseignants, de leurs consignes, et se concentrent sur des micro-tâches sans entrer dans une démarche intellectuelle qui leur permettrait de s'approprier les savoirs enseignés. L'échec scolaire se nourrit de ces malentendus cognitifs qu'entretiennent les implicites scolaires qui sont loin d'être toujours levés. C'est particulièrement criant dans les COM et certains DOM avec les problèmes de l'accès au français, des décalages multiculturels et linguistiques.

Inégaux par les ressources dont ils disposent, les parents des élèves n'ont pas tous le même rapport à l'école. Si la plupart d'entre eux, même les plus démunis, aspirent à la meilleure scolarisation possible de leurs enfants le

plus loin possible visant un haut niveau de formation et de qualification, ils n'ont pas tous une connaissance fine de l'univers scolaire, ni les mêmes attentes ou stratégies en matière d'orientation ou de choix d'établissement. Ils ne sont pas non plus à égalité pour suivre et accompagner leurs enfants dans leurs études.

II-1.3. Dans les zones urbaines marquées par une grande pauvreté et une forte exclusion sociale, les inégalités scolaires sont encore plus affirmées : aux inégalités sociales déjà élevées s'ajoutent une inégalité scolaire en matière d'offre de formation, liée à la concentration des élèves de milieux défavorisés les plus captifs du quartier, et un climat peu favorable aux études du fait du sentiment d'abandon et de stigmatisation qu'implique une ségrégation sociale, voire ethnique, qu'aucune politique publique ne cherche à combattre réellement et que la suppression de fait de la carte scolaire renforce considérablement. **Dans certaines zones rurales** touchées aussi par la grande pauvreté et l'exclusion sociale, les élèves sont en plus pénalisés par le manque d'équipements sociaux, culturels, sportifs, technologiques ou de soins, ainsi que par l'éloignement des établissements et une offre de formation trop peu diversifiée.

La situation est plus aiguë encore dans les DOM COM, où l'obligation scolaire n'est pas respectée pour tous les jeunes.

Dans ces divers contextes, le rôle des assistants sociaux et des personnels de santé est primordial pour tendre vers un accès aux droits pour tous. L'emploi en nombre insuffisant de ces personnels aboutit à un alourdissement considérable de leur charge de travail (intervention sur un nombre croissant d'établissements) et à une atteinte au sens de leurs missions.

II-1.4. De même, la loi de 2005, qui engage la responsabilité de l'Etat sur la scolarisation des élèves en situation de handicap et la continuité des parcours, ne bénéficie toujours pas des conditions suffisantes pour sa mise en oeuvre, alors qu'il faudrait prévoir des adaptations (diminution des effectifs par classe et équipements par exemple), le développement des dispositifs complémentaires (CLIS, UPI), des temps de concertation (mise en oeuvre et suivi des projets, travail avec les autres professionnels), des postes d'enseignants spécialisés itinérants, une formation de tous les enseignants, des accompagnements à hauteur des besoins et garantis par l'Etat (aides techniques, auxiliaires de vie scolaire). Par ailleurs, dans les établissements sanitaires et médico-sociaux, l'arrêté sur les unités d'enseignement, pourtant contesté par la quasi-totalité des organisations syndicales et des associations du handicap, est utilisée comme prétexte pour réduire les moyens mis à disposition par l'éducation nationale, ce qui entraîne une dégradation des conditions de travail des enseignants qui y sont affectés.

II-1.5. Si, dans les premier et second degrés, l'Etat reste encore aujourd'hui garant de l'égal accès de tous à une éducation nationale (programmes, organisation pédagogique des enseignements, délivrance des diplômes, recrutement et formation des enseignants...), et même si le décret EPLE porte atteinte à cette garantie nationale dans le second degré, **il a déjà quasiment abandonné ce rôle.**

II-1.6. Les collectivités territoriales jouent un rôle de plus en plus important depuis les premières lois de décentralisation (construction et entretien des bâtiments, budget de fonctionnement, aides sociales et protection de l'enfance) et plus récemment depuis 2005 (gestion des personnels TOS dans le second degré, pilotage de la formation professionnelle). Souvent, elles investissent le champ éducatif bien au-delà de leurs obligations légales (activités sportives et artistiques, voyages scolaires, prise en charge du temps périscolaire, dispositifs pour les décrocheurs, quotient familial pour la cantine ...).

Elles assurent aujourd'hui plus de 20% des dépenses d'éducation contre moins de 15% en 1975. Bon nombre de leurs interventions visent explicitement à réduire les inégalités scolaires, mais elles n'ont pas toutes les mêmes possibilités de financement ni les mêmes priorités politiques, ni le même attachement à la laïcité, ce qui fait courir le risque d'un accroissement des inégalités, géographiques cette fois, confirmé aujourd'hui par l'opération « cartables numériques » par exemple.

Ce risque est d'autant plus grand que l'Etat se décharge de ses responsabilités sur les collectivités et leurs établissements publics (EPCI, EPCC,...) accroissant encore les inégalités en permettant la délégation de compétence et en développant la contractualisation.

Pour autant, les demandes suscitées par l'opération « Ecole Numérique Rurale » lancée dans le 1^{er} degré pour pallier les grandes disparités, témoignent des attentes considérables sur le terrain. L'Etat devra y répondre, y compris en terme de formation des enseignants.

Zoom Recherche

Le gouvernement a poursuivi ses attaques contre la recherche et ses organismes tout au long de l'année 2008-2009 et de l'année 2009-2010 avec la création sans concertation d'alliances comme l'Alliance nationale pour les Sciences de la Vie et de la Santé, avec le découpage du CNRS et de l'INSERM en instituts, transformant les organismes en agences de moyens au lieu de maintenir leur rôle d'opérateur de recherche et brisant les possibilités de travail pluridisciplinaire ou interdisciplinaire auxquelles les scientifiques sont attachés, et avec la création du Consortium regroupant INRA et écoles de l'enseignement supérieur agricole et vétérinaire.

Mettre un coup d'arrêt à l'atomisation des droits des doctorants, à la non-reconnaissance par les organismes des unités de recherche implantées dans les universités, au regroupement imposé d'équipes, aux atteintes aux

libertés scientifiques, notamment par le pilotage via des financements ANR, tels ont été les objectifs des luttes menées dans la recherche. Cette bataille a permis d'arracher, outre pour cette année la restitution aux organismes des emplois correspondant aux chaires – concession bien insuffisante –, pour 2010 et 2011 l'absence de suppressions d'emplois, même si des redéploiements entre organismes sont organisés.

Pouvoir continuer à travailler en disposant des libertés scientifiques, développer le front continu des connaissances et non uniquement une recherche sur projets, aux fins utilitaristes de réponse aux seuls besoins économiques (ANR), mettre en oeuvre des coopérations et non la concurrence entre personnels, laboratoires ou établissements, refuser les regroupements forcés limitant la vie démocratique, accéder à un emploi au plus près de la thèse pour les jeunes docteurs, telles sont les revendications portées à maintes reprises par la communauté scientifique. Cela exige l'abrogation du Pacte Recherche et de la loi LRU pour élaborer de tout autres lois. Cela exige un plan pluriannuel de créations d'emplois de toutes catégories. Cela exige aussi l'accroissement de l'effort national de recherche, une nouvelle fondation des relations entre universités et organismes de recherche, un véritable statut pour les doctorants, la reconnaissance du doctorat dans les conventions collectives...

Zoom Évaluations

Aujourd'hui, la notion d'évaluation recouvre divers aspects : évaluation des élèves et des étudiants, évaluation des enseignements, évaluation des formations et des laboratoires, évaluation des établissements, évaluation des personnels, évaluation du système éducatif, ...

Ces évaluations peuvent être locales ou nationales. Elles diffèrent aussi par leurs objectifs : diagnostiques, bilan, certificatives ou normatives. Le gouvernement utilise les évaluations comme un outil politique destiné notamment à installer la concurrence à tous les niveaux du système éducatif.

L'évaluation des élèves et des étudiants est un outil nécessaire pour eux-mêmes, leur famille, les enseignants et le système éducatif.

C'est une opération complexe qui prend en compte de nombreux paramètres : elle ne saurait donc se réduire à une série de notes ou de cases à cocher. On doit par ailleurs s'inquiéter du fonctionnement d'un système qui pousse à passer plus de temps à évaluer qu'à enseigner et qui accroît la mise en concurrence des personnels et des établissements.

Les évaluations nationales CE2-6e ont pu parfois permettre aux équipes de mieux cibler les difficultés des élèves et de construire des projets.

Mais l'année 2008 a été marquée par une rupture de la logique des évaluations nationales.

S'appuyant sur les résultats à des évaluations statistiques en fin de CM2 qui ont chiffré à 15% le taux d'élèves en échec à l'issue de l'école élémentaire, X. Darcos a instauré des évaluations en CE1 et CM2 (fin de cycles 2 et 3) très contestées tant pour leur contenu et mode de correction que pour le moment de leur passation.

Ajoutant à la confusion, le ministère de l'éducation nationale n'a pas hésité à les lier au principe de primes. Leur manque de fiabilité et de rigueur scientifique (confusion entretenue entre évaluation « bilan » et évaluation « diagnostique », dates de passation incongrues, codage, absence de prise en compte des réussites partielles, inadéquations entre certaines compétences visées et les exercices proposés...) n'aide en rien la réussite de tous les élèves : elles ne constituent pas des outils au service des enseignants.

Les mobilisations ont obligé le ministre à renoncer pour le moment à la publication des résultats école par école, qui aurait abouti à une véritable mise en concurrence. Mais il a maintenu leur principe ainsi que le système de codage qui ne permet ni de mesurer finement les progrès des élèves et de les valoriser, ni d'en informer élèves et familles.

Ces évaluations ne semblent donc viser que le pilotage du système par les résultats des élèves et l'évaluation des enseignants. La FSU demande la suspension et la remise à plat de ce dispositif d'évaluation.

Parallèlement, l'introduction d'un livret de compétences pour valider l'acquisition du socle commun à l'école et au collège, pose de multiples problèmes, alourdit le travail des enseignants sans apporter aucune amélioration au système, ne garantit pas un traitement équitable des élèves sur l'ensemble du territoire et n'améliore en rien le suivi de la scolarité des élèves par leurs parents. Le ministère espère en généraliser l'usage au collège alors qu'il n'a pas daigné communiquer les résultats des expérimentations faites depuis trois ans et alors que la recherche et une mise en œuvre dans plusieurs pays (Québec, Belgique,...) incitent à la plus grande prudence.

La validation obligatoire du niveau A2 en langues et du B2i au collège pour l'obtention du Diplôme National du Brevet, ont mis en évidence un simulacre d'évaluation, et la note de vie scolaire constitue un non-sens pédagogique et éducatif. De nouvelles évaluations sont programmées sans cadrage précis, comme l'épreuve d'histoire des arts au brevet.

C'est la maîtrise de la totalité du socle que les personnels devront valider pour la session 2011 du DNB, avec le risque d'une validation automatique pour la plupart des élèves afin de répondre aux objectifs assignés par la loi Fillon. Certains travaux de chercheurs montrent que les compétences trop générales ne sont pas évaluables ; l'attestation de maîtrise du socle au palier 3 (fin de 3^{ème}) mêle indistinctement des types de compétences et des items très disparates. L'accent mis sur l'évaluation de multiples compétences et sur l'acquisition de « bonnes » attitudes risque d'aboutir à une évaluation incessante et problématique au détriment de l'acquisition même des savoirs et savoir-faire. Un tel dispositif brouille autant le véritable sens de nos missions que celui de l'école.

La FSU réaffirme son opposition à la mise en place de ces nouveaux dispositifs, sans bilan sérieux de l'existant. Elle dénonce ces mesures qui ne permettent pas d'améliorer la réussite des élèves et pervertissent d'autant plus la notion même d'évaluation des élèves que les contrats d'objectifs qui s'imposent désormais à tous les EPLE visent à conditionner l'obtention ou le maintien de moyens de fonctionnement à la réalisation des objectifs assignés ; ces contrats induisent une adaptation locale au « public » d'élèves accueillis et des dérives dangereuses en matière d'évaluation pour « coller » aux objectifs pré-définis. Le développement de ces évaluations normatives conduit à piloter les pratiques professionnelles et pèse sur la conception du métier et sur le travail enseignant.

Il faut traiter syndicalement de cette question du travail à partir de l'écoute et du vécu des collègues afin de les aider à reprendre la main sur leurs métiers.

Dans l'enseignement supérieur et la recherche, la mise en place d'un système de répartition des moyens à la performance fondé sur des critères simplistes et étroitement quantitatifs poursuit les mêmes objectifs.

Pour la FSU, la question de l'évaluation des élèves et des étudiants doit d'abord avoir pour objectif d'améliorer leur réussite, où l'erreur ne doit plus être considérée comme une faute mais reconnue comme une étape de la construction du savoir. Cela nécessite une formation des enseignants et enseignants-chercheurs.

Les enseignants ont besoin d'outils, de temps de concertation et de formation pour mieux aider et accompagner les élèves et étudiants dans la réussite sur le temps d'enseignement. Le choix des outils, des critères, des contenus des évaluations ont des conséquences fortes sur les enseignements. Un vrai travail scientifique doit présider à leur élaboration en fonction de leurs finalités. À tous les niveaux, les personnels doivent y être associés car il s'agit de leur permettre de faire évoluer leurs pratiques et les contenus d'enseignement.

Cela vaut aussi pour les évaluations internationales telles que PISA, mises en place pour piloter les politiques éducatives des pays, qui sont actuellement élaborées sans aucune transparence.

Autant des évaluations réellement destinées à l'amélioration du système éducatif peuvent fournir des informations pertinentes, autant l'instrumentalisation par le gouvernement des résultats des enquêtes internationales pour un pilotage par la performance est inacceptable.

Des outils statistiques indépendants sont nécessaires et utiles. C'est un des enjeux de la statistique publique. Mais ces outils ne doivent pas conduire à davantage d'échec pour les élèves ni servir de prétexte pour mettre en place des remédiations extérieures à l'école ou exclusion des élèves de manière précoce du système éducatif. Ils ne doivent pas non plus aboutir à mettre les écoles et établissements en concurrence.

Pour l'évaluation de la recherche, l'usage exclusif de critères bibliométriques conduit à une course à la publication absurde et stérilisante. Partout, l'obsession du classement et de la hiérarchisation vise à mettre en concurrence individus, équipes et établissements pour réduire et concentrer les financements sur les plus « méritants », les primes d'excellence nouvellement créées accentuant ce processus. Pour la FSU, le mode d'évaluation doit être national, comparatif, démocratique et contradictoire, sur le modèle du Comité National de la Recherche scientifique et des commissions scientifiques spécialisées.

La FSU réaffirme son attachement à la liberté pédagogique des enseignants, laquelle repose sur une capacité exigeante de conceptualisation, d'innovation, de recherches, alliée à une appréhension fine des publics. Elle réaffirme aussi son exigence de voir respectées les libertés scientifiques des enseignants chercheurs.

L'évaluation des personnels doit être conduite dans un objectif formatif. Elle doit reposer sur des critères clairs et ne pas être liée aux performances des élèves ou des étudiants, à l'insertion professionnelle, au nombre de brevets déposés ou d'articles publiés, ni être placée sous la responsabilité du chef d'établissement ou du président d'université. Elle doit prendre en compte l'environnement dans lequel exercent les personnels.

Elle ne doit pas les mettre en concurrence ni aboutir à une individualisation des carrières au « mérite ».

II-2 Une politique qui renforce au contraire les inégalités

II-2.1. Erigée en objectif depuis 2005, « l'Égalité des chances » est, depuis cette date, régulièrement proclamée par les pouvoirs publics. Mais l'égalité des chances n'est pas l'égalité républicaine, et aucune des mesures mises en place dans le cadre de la loi du 31 mars 2006 comme dans celui du « Plan Espoir Banlieues » n'est de nature à déjouer les inégalités à l'œuvre dans la société. Elles ne visent tout au plus qu'à « sauver » les plus « méritants » sur fond de renoncement pour tous les autres (« busing », internats d'excellence, quotas de boursiers en classes préparatoires...) et ce faisant, renforcent les ghettos sociaux et scolaires.

Ce n'est pas en décrétant un quota de boursiers dans les grandes écoles ni en promouvant le seul modèle de celles-ci au détriment des universités et des autres formations post-bac que l'on résoudra le problème réel de l'inégalité sociale dans l'accès aux études supérieures. La réussite des jeunes de milieux défavorisés doit concerner l'ensemble de l'enseignement supérieur. Ce n'est pas non plus en permettant à certains établissements publics d'enseignement supérieur de demander des droits d'inscription prohibitifs, contournant la réglementation, que l'on fera progresser l'accès à l'enseignement supérieur.

II-2.2. Ainsi, au lieu d'investir dans l'éducation, le gouvernement instaure progressivement un système éducatif qui sélectionne les élèves susceptibles de réussir dans l'enseignement supérieur, ceux qui sont supposés posséder des « talents » que l'école a pour mission de faire éclore. Tournant le dos à l'ambition d'élever le plus grand nombre de jeunes au niveau le plus haut possible de formation, de culture et de qualification, il

organise le tri social en amont du lycée : la réussite des uns (ceux qui auront su saisir leur « chance ») est construite en cantonnant les autres (ceux qui n'auront pas prouvé qu'ils étaient « capables » ou « méritants ») à un avenir scolaire plus restreint avec comme ligne d'horizon l'acquisition minimaliste du socle commun débouchant au mieux sur une qualification de niveau V. Le gouvernement réduit la notion d'orientation à la transmission d'informations sur les formations et les secteurs prétendument porteurs, ce qui renforce les inégalités entre les élèves en conduisant à l'impasse de nombreux jeunes, en premier lieu ceux issus des milieux les plus défavorisés.

II-2.3. La réduction des moyens touche gravement les dispositifs existants d'aide aux élèves en difficulté.

Les 2 heures hebdomadaires d'aide personnalisée à l'école primaire (instituées par réduction des horaires obligatoires) ainsi que les PPRE, reposent sur une individualisation du traitement de la difficulté scolaire, renvoient progressivement les élèves à la responsabilité individuelle de leur réussite ou de leur échec, l'État se contentant d'afficher la volonté d'assurer une certaine mixité des élites par le développement de dispositifs particuliers pour les élèves les plus méritants (bourses au mérite...).

A l'école primaire, l'aide personnalisée ne permet pas de lutter contre l'échec scolaire et le redoublement. Le ministère lui-même reconnaît que le dispositif ne répond pas de manière probante aux objectifs qui lui étaient assignés. La nouvelle organisation du temps scolaire, avec la suppression du samedi matin et de 2 heures hebdomadaires pour tous et avec la mise en œuvre de l'aide personnalisée, aboutit à des journées trop lourdes pour les élèves, ce que la FSU dénonce. Elle considère qu'une large réflexion doit être menée sur les rythmes, associant parents, enseignants, éducation nationale et collectivités territoriales.

Au collège, ce sont souvent les heures d'ATP de sixième qui ont été transformées en HSE pour pouvoir mettre en place les PPRE : d'une aide suivie et régulière assurée par un enseignant connaissant les élèves, on passe à un « coup de pouce » ponctuel et le plus souvent non concerté. On constate par ailleurs de premières dérives en matière d'externalisation d'enseignements vers l'accompagnement éducatif réservé aux seuls élèves volontaires.

Au lycée général et technologique, et au lycée professionnel, l'accompagnement personnalisé est un « fourre-tout » qui ne répond ni aux difficultés des élèves ni à l'élaboration de leur projet de formation. Certains élèves ne feraient que du soutien quand d'autres approfondiraient leurs connaissances pour mieux préparer leurs poursuites d'études, ce qui ne ferait que creuser les différences entre les élèves.

II-2.4. Le développement de la labellisation de lycées en lycées des métiers n'est que le prétexte à y introduire et développer l'apprentissage comme offre de formation en adéquation très étroite avec les possibilités locales d'emploi. La labellisation conduit aussi à une hiérarchisation des établissements et est trop souvent le prétexte à la suppression d'options et à une spécialisation dans un champ professionnel au mépris de toute diversification géographique de la formation des lycéens. Elle impose une mixité de publics (formation initiale, apprentissage, formation continue) aux attentes, intérêts et rythmes très différents. La spécialisation de ces établissements conduit à une réduction des filières offertes et impose de fait un déterminisme géographique, accentué par la redéfinition déséquilibrée des cartes de formation introduite par la rénovation de la voie professionnelle.

II-2.5. Les ZEP, qui ont constitué à partir de 1982 un début de réponse aux difficultés concentrées sur certains territoires, sont remises en cause depuis la réforme de Robien de 2006. Le passage de la logique de territoire à celle des individus tourne le dos au projet originel « Donner plus à ceux qui ont le moins » et nie les problèmes globaux liés aux inégalités économiques et sociales. La politique d'éducation prioritaire se réduit désormais aux seuls écoles et collèges RAR (Réseaux Ambition Réussite) ; les RRS (réseaux de réussite scolaire) ont, eux, vocation à ne plus recevoir de moyens spécifiques au titre de l'éducation prioritaire, malgré les difficultés qui y persistent.

L'attribution des moyens doit répondre aux réels besoins des élèves et des établissements et ne doit pas être pilotée par des contrats d'objectifs basés sur des critères comptables.

Les conditions d'exercice dans les établissements de l'éducation prioritaire se dégradent à mesure que les dérogations à la carte scolaire accroissent leur ghettoïsation. Le ministère veut accentuer les déréglementations déjà à l'œuvre avec un recrutement local et/ou sur profil annoncé pour la rentrée 2011, ce que la FSU ne saurait accepter.

II-2.6. Plaçant le système éducatif sous le dogme politique de la réduction de l'emploi public, le gouvernement cherche à réduire le rôle de l'État et à mettre les établissements en concurrence entre eux dans le cadre d'une polarisation sociale renforcée par la suppression en cours de la carte scolaire. Les 2 premières années d'assouplissement de la carte scolaire ont confirmé toutes les dérives que nous avons anticipées : recul de la mixité sociale et de l'hétérogénéité scolaire et fragilisation accrue des établissements les plus « difficiles », certains étant même menacés de fermeture tant leur situation est devenue critique. Le phénomène est renforcé par la publication de classements des établissements qui se fondent sur des critères uniquement quantitatifs.

II-2.7. Le développement de « l'autonomie » des établissements, leur mise en concurrence et la volonté de contractualiser les moyens sur la base des contrats d'objectifs, sont présentés par le gouvernement comme des leviers pour améliorer la performance du système éducatif tout en optimisant les moyens. Une telle politique ne peut que renforcer les inégalités en favorisant l'adaptation immédiate aux caractéristiques locales du « public » scolarisé et du marché de l'emploi, conduire à la mise en cause du caractère national des horaires, des programmes et des diplômes et permettre des suppressions de formations répondant aux besoins - comme les DUT - via une

organisation des enseignements et des conditions de travail négociées au niveau de l'établissement en fonction des moyens octroyés et des pressions hiérarchiques locales.

Dans le 1^{er} degré, le projet de loi imposant la mise en place d'EPEP a été écarté à deux reprises. La FSU continue de s'y opposer car il ne permettrait pas de résoudre les problèmes de fonctionnement et de direction d'école tels qu'ils se posent actuellement.

II-2.8 Associé à la disparition programmée de la carte scolaire, le décret sur la « gouvernance » des établissements du 2nd degré (décret EPLE) va creuser les inégalités entre établissements et renforcer leur mise en concurrence. Il vise à faire éclater tout cadre national et à transformer le service public d'éducation en un réseau d'établissements de plus en plus autonomes, appelés à faire des choix locaux en matière d'organisation des enseignements avec le risque que certains ne soient même pas mis en place. Dessaisissant le conseil d'administration élu de ses prérogatives, il confère des pouvoirs accrus dans le domaine pédagogique au chef d'établissement, s'appuyant sur un conseil pédagogique qu'il préside et dont il désigne les membres.

Dans le cadre de la pénurie organisée des moyens investis dans l'éducation, le renforcement de cette autonomie n'est qu'un leurre : il ne peut que favoriser un enseignement à plusieurs vitesses par une différenciation de l'offre d'enseignement selon le « public » scolarisé, la hauteur des moyens octroyés et l'instrumentalisation des indicateurs de performance imposés dans le cadre du contrat d'objectifs.

Dans la mesure où il est source d'inégalités pour les élèves et un outil de mise au pas et de dérégulation pour les statuts et les missions des personnels en même temps qu'il constitue une hiérarchie intermédiaire entre le chef d'établissement et les enseignants, la FSU exige que ce décret soit retiré et que soit abandonnée toute idée de contractualisation des moyens pilotée par la performance et les résultats. La FSU réaffirme son attachement au plein exercice des compétences actuelles des conseils d'administration ainsi qu'à leur fonctionnement démocratique.

II-3 Pour tous les jeunes et partout, une éducation de qualité

II-3.1. La FSU considère que tous les jeunes peuvent réussir, accéder à la culture et aux qualifications.

Mais il ne suffit pas de décréter l'égalité pour qu'elle se réalise : il faut donc la construire, ce qui suppose de refuser les fatalismes sociaux et scolaires, de lutter contre toutes les inégalités, qu'elles soient géographiques, sociales, scolaires ou de genre, et d'harmoniser les politiques territoriales au niveau national. La FSU décide d'approfondir sa réflexion et ses propositions pour lutter contre la concentration d'élèves en grande difficulté scolaire sur un petit nombre d'établissements, particulièrement fragilisés par cette situation.

II-3.2. S'il veut réellement rester garant de l'égalité de tous dans l'accès aux savoirs et aux qualifications, l'État doit garantir un véritable brassage scolaire et social des élèves au sein des écoles et des établissements.

Cela passe par un retour à une carte scolaire repensée, qui ne relève pas des collectivités locales trop sujettes aux pressions électorales, et qui garantisse le droit de tout élève à être scolarisé dans l'établissement de son secteur. Cela implique également d'abandonner l'actuelle politique de mise en concurrence des établissements et de contractualisation des moyens pilotée par la performance et les résultats dont les contrats d'objectifs sont un outil. Pour être réellement viable et efficace, cette logique de sectorisation doit nécessairement s'inscrire dans le cadre de politiques publiques sociales, économiques, d'aménagement du territoire et d'urbanisme qui luttent véritablement contre toutes les formes d'exclusion et de ségrégation.

II-3.3. De la maternelle à l'enseignement supérieur, l'État doit développer une offre de formation équilibrée et diversifiée sur l'ensemble du territoire, avec de bonnes conditions d'enseignement partout et des moyens spécifiques pour lutter contre les difficultés et l'échec scolaires, octroyés au-delà des dotations ordinaires, et non au détriment des horaires d'enseignement des élèves.

A tous les niveaux du système éducatif, la classe constitue le premier lieu d'aide aux élèves.

Dans le 1^{er} degré, les premiers bilans de l'aide personnalisée confirment que la prise en charge des difficultés nécessite le recours aux Rased aussi bien pour l'analyse des difficultés, la prévention de leur aggravation que pour leur résolution. La priorité pour aider les élèves doit aller à la baisse des effectifs, au travail en petits groupes sur le temps commun à tous (plus de maîtres que de classes), au développement des Rased, qui passe par l'augmentation des départs en formation.

Au collège, la priorité doit aller à l'amélioration des conditions de travail au sein de la classe et au renforcement des dispositifs d'aide dans le temps scolaire et dans le service des enseignants, sous des formes définies par les équipes pédagogiques en fonction des besoins des élèves.

II-3.4. Centrer les efforts sur les apprentissages en maintenant un haut niveau d'exigence pour tous les élèves dans le cadre de programmes et de diplômes qui restent nationaux, **exige d'engager une relance ambitieuse de l'éducation prioritaire** en apportant les moyens nécessaires en termes d'emplois, de rémunération et de formation des personnels, d'amélioration des conditions de travail et d'étude. La FSU demande une remise à plat des RAR et exige que les besoins des établissements, identifiés sur la base de critères scolaires et sociaux nationaux objectifs et transparents, soient traités de manière globale dans le cadre d'un label unique (éducation prioritaire).

II-3.5. L'État doit assurer une véritable gratuité de tout ce qui est afférent à la scolarité, de la maternelle à l'université. La FSU rappelle son exigence de suppression des bourses au mérite au profit du développement des bourses nationales sur critères sociaux, dont l'État doit revaloriser le montant et augmenter le nombre de bénéficiaires. Elle rappelle son mandat d'allocation d'étude pour la jeunesse et les étudiants.

II-3.6. La FSU exige que des fonds de péréquation soient mis en place pour compenser les inégalités de revenus entre les collectivités territoriales.

Zoom Projets éducatifs et territoires

L'éducation est devenue un axe important des politiques des collectivités territoriales, au-delà même des compétences propres prévues par les lois de décentralisation.

C'est le cas en particulier des municipalités qui lui consacrent une part de plus en plus importante de leur budget et développent des Projets Éducatifs Locaux (cf. enquête AMF/ANDEV « projets, actions et partenariats pour 2008-2014 » : 97% des élus accordent une place primordiale à l'éducation dans leur politique municipale.

Cf. http://www.andev.fr/fileadmin/doc/DIVERS/Resultats_Enquete_-_Lille_-_Janvier_2009_-.pdf). Cette évolution ouvre la voie à de nouvelles initiatives et collaborations, dès lors que les prérogatives de chaque secteur et acteur sont précisées et respectées : service public d'éducation sur le temps scolaire, s'adressant à tous dans un cadre défini nationalement ; municipalités et secteur associatif sur les temps périscolaire et extrascolaire, dans le cadre de projets éducatifs locaux. D'autres collectivités, dont les Conseils Généraux, sont aussi concernées, notamment dans le cadre de la politique de la ville, des Dispositifs de Réussite Éducative de la loi Borloo, des CUCS...

C'est aussi le cas pour l'enseignement supérieur, où les Conseils Régionaux sont maintenant en responsabilité pour la formation professionnelle – dont l'ensemble des formations sanitaires et sociales – et les politiques de développement économique et d'innovation. Les diverses collectivités participent de plus en plus au financement des constructions et réhabilitations des bâtiments ou des logements étudiants.

Ces possibles complémentarités éducatives se heurtent néanmoins à quelques obstacles majeurs :

- Cela crée de grandes disparités selon les choix politiques et les moyens des collectivités ;*
- Cela s'accommode mal du contexte actuel de mise au pain sec du service public d'éducation, qui fait craindre que cette possible complémentarité ne glisse vers des concurrences, voire des substitutions entre le scolaire et le périscolaire, entre l'État et les régions ;*
- Dans le cadre d'une logique d'indicateurs de performance et de développement de contrats d'objectifs, cela peut se traduire par une mise en concurrence des territoires, des établissements, renforcée par la disparition de la sectorisation ;*
- Cela se traduit souvent par un empilement de dispositifs qui nuisent à la cohérence et à la lisibilité.*

Avec l'application de la loi LRU, la mise en oeuvre de ces orientations atteint son paroxysme dans l'enseignement supérieur. La restructuration de la carte universitaire actuellement impulsée par le gouvernement (PRES, opération « campus », fusion d'universités, grand emprunt) fait peser de lourdes menaces sur la persistance d'un maillage territorial au delà des grandes villes universitaires. De plus, certains conseils régionaux et généraux vont jusqu'à financer des établissements d'enseignement supérieur privé au nom d'une prétendue « complémentarité » avec les universités mais en réalité au détriment de ces dernières.

Pour lutter contre ces inégalités territoriales et sociales dans l'accès à la connaissance et à la culture, il s'agit de garantir le droit de tous à l'éducation et à la formation, quel que soit le lieu de vie. C'est le rôle du service public national d'éducation. Mais il s'agit aussi de favoriser la construction de partenariats éducatifs avec l'ensemble des secteurs concernés par la jeunesse (culture, sport, loisirs, santé, justice, protection de l'enfance...), dans le respect des compétences et prérogatives de chacun afin de créer des dynamiques autour de l'école et des quartiers.

Pour la FSU, il est nécessaire d'articuler les temps scolaire et périscolaire pour assurer une continuité éducative ambitieuse. Cela implique notamment :

- De maintenir et de renforcer l'engagement de l'État (ministères compétents pour la Jeunesse et les Sports) se traduisant par un soutien financier aux projets éducatifs locaux ;*
- De mener une réflexion approfondie sur les rythmes de l'enfant et des jeunes, impliquant tous les partenaires dont les parents.*

La FSU exige le retour à une carte scolaire repensée et plus équilibrée, avec une sectorisation qui ne peut être que de la compétence des services déconcentrés de l'État. Dans la plupart des départements, la FSU constate l'absence de dialogue social sur cette question. La sectorisation est un travail délicat qui doit prendre en considération les critères géographiques (proximité, flux d'élèves, transports scolaires...), démographiques (évolution de la population scolaire, projection des effectifs sur plusieurs années) et sociaux (viser la mixité sociale). La FSU estime que le problème des inégalités territoriales, tant dans les zones urbaines que rurales, doit être traité dans le cadre d'une politique globale d'aménagement du territoire. Elle demande le maillage du territoire avec des universités de plein exercice.

De même, elle demande que soient garantis les moyens de l'égalité d'accès à l'éducation (inégalités socioculturelles, fracture numérique...). Cela passe par des fonds de péréquation. Pour le premier degré, il s'agit par exemple de définir un cahier des charges national d'équipement des écoles. Enfin, pour que les équipes pédagogiques et pluriprofessionnelles puissent s'impliquer dans l'articulation entre les orientations du système

III Les parcours

III-1. Relancer la démocratisation, élever les qualifications de tous

III-1.1. L'évolution générale des connaissances, l'élévation constante du niveau de technicité des emplois, les profondes mutations dans le monde du travail, rendent indispensable l'élévation des qualifications de tous, et notamment l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur.

Certains prétendent qu'il y aurait aujourd'hui trop de diplômés, que la course aux diplômes entraînerait leur dévalorisation et qu'il faudrait renoncer à relancer la démocratisation, en panne depuis quinze ans, et centrer la formation initiale d'une partie de la jeunesse sur la scolarité obligatoire et sur le « socle commun », en les renvoyant à une hypothétique formation tout au long de la vie. Or, il n'y a pas trop de diplômés en France : les entreprises utilisent les qualifications acquises en formation par les jeunes salariés sans accepter de les reconnaître et de les payer. Ce ne sont pas les salariés qui sont sur-qualifiés, ce sont les postes de travail sur lesquels on les recrute qui sont déclassés au moment du renouvellement opérationnel dans l'entreprise. L'expérience montre aussi que ce sont les plus qualifiés qui bénéficient des compléments ultérieurs de formation, que le droit effectif à une formation tout au long de la vie est conditionné à une formation initiale solide dans le service public. Celle-ci doit par ailleurs aussi viser à construire des individus libres et critiques.

III-1.2. L'apprentissage comme outil de remédiation pour les élèves en grande difficulté est un leurre ; un pourcentage non négligeable des jeunes rentrés dans ce type de dispositif n'arrive pas au terme de leur formation.

Comme outil de formation professionnelle (en particulier aux niveaux IV et V), l'apprentissage ne permet pas de construire des bases suffisamment solides pour garantir des poursuites d'études et/ou des perspectives de prolongements réussis en formation tout au long de la vie.

Il y a un enjeu réel à conforter la formation sous statut scolaire dans les lycées professionnels, car c'est elle qui offre les meilleures conditions de réussite pour les jeunes, et à s'opposer à toute fermeture de sections dans ces établissements.

III-1.3. Tous les élèves sont capables de réussir à l'école, au collège et dans une formation (générale, technologique ou professionnelle) du lycée. Sans ce parcours complet, on sait qu'un jeune a très peu de chances de s'insérer durablement dans l'emploi qualifié, et tout simplement dans une vie ordinaire de citoyen, d'individu capable de conduire sa vie. Les principes d'égalité d'accès à ces parcours vont à l'encontre de toute filiarisation précoce et de dispositifs ségrégatifs.

La massification des enseignements secondaire et supérieur et la démocratisation du système éducatif, grâce notamment au développement de la voie technologique et des bacs professionnels, sont incontestables mais le système est grippé depuis 1995 : on est encore très loin de l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du bac et la France accuse un grand retard dans le nombre de diplômés du supérieur. Les politiques éducatives doivent prendre en compte, de la maternelle au Supérieur, la diversité des élèves et leurs besoins d'accompagnement, et se donner les moyens, en particulier en termes d'horaires, de personnels et de matériels, de lutter contre les inégalités sociales ou territoriales.

III-1.4. Choisir son orientation implique que chaque élève puisse donner du sens à ses apprentissages afin d'élaborer un projet de formation et d'avenir. L'orientation ne peut se réduire à informer sur des formations et secteurs prétendument porteurs, via des plates-formes multimédia, à diriger vers des emplois en fonction des besoins à court ou moyen terme des entreprises, qui plus est dans un contexte de mondialisation et de modifications rapides de pans entiers de l'économie. Elle ne doit en aucun cas être confiée à des organismes extérieurs même labellisés comme le prévoient le livre vert et la loi sur l'orientation et la formation professionnelle, ni même aux professeurs dont ce n'est pas la mission. Le travail sur la préparation de l'orientation tend à être réduit à l'utilisation d'une boîte à outils « pédagogique » afin de pouvoir impliquer plus facilement les enseignants. Le PDMF qui fixe un programme pour des cours sur les métiers, est l'illustration de la volonté de soumettre l'orientation à l'insertion professionnelle. Cette volonté s'accompagne d'un recours à différents livrets et passeports prétendant mettre en fiches la personne, du collège à la vie professionnelle (livrets de compétences, web classeur, passeport pour l'orientation tout au long de la vie). La FSU condamne ces conceptions directement issues des travaux de l'OCDE et préoccupantes du point de vue déontologique.

III-1.5. S'adapter à ce monde en mouvement passe par une formation initiale de haut niveau pour chacun.

Au plan individuel, comme au plan collectif, c'est une éducation de qualité dont chaque enfant, chaque jeune a besoin pour réussir, non seulement à s'insérer professionnellement, mais également à construire son identité d'homme ou de femme, de futur citoyen libre et éclairé.

III-2. Affaiblissement des services publics et réformes régressives

III-2.1. Les chiffres du chômage en cette période de crise révèlent que les jeunes sont encore plus « en première ligne ». Ce sont, de plus, les jeunes des catégories socio-professionnelles les plus défavorisées qui sont touchés en priorité par une sortie du système éducatif sans ou avec peu de qualification. Le système éducatif peine à empêcher que les inégalités sociales ne se transforment en inégalités scolaires. Non seulement les choix politiques récents n'inversent pas la tendance, mais ils la renforcent, traduisant par des suppressions de postes massives et des réformes régressives un renoncement à une réussite de tous. **Instrumentalisant la panne du système éducatif - qu'il renforce dans le même temps - le gouvernement impose une politique éducative élitiste qui occulte la demande sociale de formation des jeunes et la nécessité d'élévation de qualification de tous.** À cet égard, le plan « Agir pour la jeunesse » annoncé à Avignon en septembre 2009, encourage l'éviction des jeunes les plus en difficulté, dès 15 ans, hors de l'École.

En supprimant le délai de carence d'un an et en autorisant l'entrée en apprentissage dès l'âge de 15 ans, y compris sans maître d'apprentissage, la loi sur « l'orientation et la formation professionnelle » légalise ce processus.

III-2.2. Au mépris des constats sur les effets positifs d'une scolarisation précoce, la diminution constante du nombre d'enfants scolarisés dès deux ans à l'école maternelle est particulièrement néfaste pour les élèves les plus fragiles. Le désengagement de l'État vis-à-vis des plus petits se traduit par le projet de création de jardins d'éveil, nouvelles structures d'accueil de surcroît payantes pour les 2/3 ans. Ces structures (8000 places en trois ans contre 50 000 enfants qui n'ont plus de place à l'école chaque année, coût pour les familles, qualification des personnels...) ne sauraient remplacer l'école maternelle publique, école à part entière dans le cadre des apprentissages du premier cycle de la scolarité avec des enseignants au haut niveau de qualification.

Les effets positifs d'une scolarisation précoce sont particulièrement significatifs pour les enfants issus des milieux populaires. Or, c'est souvent dans l'Éducation Prioritaire que le nombre d'enfants scolarisés de moins de 3 ans ne cesse de baisser alors que la loi stipule comme prioritaire cette scolarisation quand les familles en font la demande. Les jardins d'éveil, qui dépendent du financement des collectivités locales et des familles, ne pourront en aucun cas remplacer cette offre d'école gratuite pour tous sur tout le territoire. L'école maternelle subit cependant des effets par classe trop importants et un manque de personnels, et la vigilance s'impose pour conserver à l'école maternelle ses caractéristiques et sa spécificité qui la distinguent de l'école élémentaire tant au niveau de sa conception que de son fonctionnement.

III-2.3. Depuis 2008 la réécriture des programmes d'enseignement s'est traduite à tous les niveaux de la scolarité obligatoire par un recentrage sur des « fondamentaux » restrictifs. Le gouvernement organise, réformes après réformes, le tri de la population scolaire en cantonnant une partie de la jeunesse à une scolarité (obligatoire) de base centrée sur le socle commun.

III-2.4. En LP par exemple, le gouvernement limite un grand nombre d'élèves au CAP - quand les formations existent -, les savoirs complexes se trouvant réservés à ceux qui sont jugés capables de suivre une formation au bac pro en 3 ans, ce qui en exclut d'emblée les élèves de SEGPA.

Destinée officiellement à revaloriser la filière professionnelle, la généralisation du bac pro en 3 ans permet au gouvernement de réduire les coûts au détriment de la qualité d'enseignement et du développement des savoirs pour tous. Cette réforme est un cas d'école en matière de production d'inégalités : en sacrifiant 25% du temps d'enseignement des élèves, en supprimant la formation au BEP/BEPA qui permettait pourtant aux jeunes les plus fragiles de reprendre confiance en eux, elle rajoute de l'exclusion alors même qu'un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale indiquait en 2005 que l'expérimentation sur 4 années du parcours Bac Pro 3 ans à l'Éducation Nationale n'avait été probante que dans les lycées où les deux parcours (en 4 ans et en 3 ans) avaient été maintenus en parallèle et soulignait que la grande majorité des élèves relevaient plutôt du parcours en 4 ans. De surcroît, un nombre d'heures disciplinaires non négligeable a été supprimé à tous les élèves pour mettre en place de l'aide personnalisée pour quelques-uns.

L'éventualité de poursuivre en baccalauréat professionnel après l'obtention d'un CAP relève désormais de l'exploit alors que c'était une voie courante et habituelle après l'obtention d'un BEP/BEPA. Les passerelles qui existaient entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général et technologique sont dorénavant quasiment irréalisables. Enfin la certification intermédiaire du BEP/BEPA sur la base du CCF qui conduit à des diplômes « maison », et l'épreuve de contrôle (fausse épreuve de rattrapage du bac professionnel) dévalorisent encore plus ces formations et nuisent à leur reconnaissance sur le marché du travail.

III-2.5. Également guidée par l'obsession d'économiser des moyens, la réforme Chatel du lycée général et technologique, en cohérence avec celle du bac pro en 3 ans, accentue le caractère sélectif du lycée et risque de fermer les portes de l'enseignement supérieur aux élèves qui ont le plus de difficultés.

Le président de la République en avait présenté les grands axes dans son discours du 13 octobre 2009. À aucun moment, il n'a rappelé l'objectif de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat et il a proposé des mesures qui ne répondent pas aux enjeux de la démocratisation.

L'analyse de la réforme Chatel montre clairement qu'elle n'est pas guidée par des préoccupations d'ordre pédagogique au service de la réussite de tous les élèves, mais d'ordre à la fois idéologique et budgétaire : dénaturation des enseignements, renforcement du tri social, accélération des suppressions de postes pour s'inscrire dans la « ligne » des 50% d'une classe d'âge au niveau d'un diplôme du supérieur. Sa vraie priorité semble être

d'imposer une transformation profonde du second degré par le renforcement des pouvoirs des chefs d'établissements et du pilotage académique. Après un simulacre de discussions avec les organisations syndicales, le ministre a confirmé les trois axes de son projet :

- réduction des horaires dans de nombreuses disciplines pour financer un « accompagnement personnalisé » problématique aux contours indéfinis et qui vient supplanter sans concertation les dispositifs d'aide qui existaient jusqu'ici dans les disciplines (aide individualisée, modules) ;
- fusion partielle des séries générales dans un tronc commun qui ne répond en rien à de réelles possibilités de changement de parcours pour les élèves, mais qui permettrait en revanche l'augmentation des effectifs dans les classes et la poursuite des suppressions de postes ;
- autonomie accrue des établissements avec la gestion locale d'une part importante de l'horaire disciplinaire pour les TP, TD et le travail en groupes qui remet en cause le caractère national des horaires, voire à terme des programmes et, en conséquence, fait peser des menaces sur celui du baccalauréat.

Cette réforme donne à croire aux élèves et aux familles que les réorientations seront facilitées, alors même que les dispositifs mis en place ne le permettront pas (capacités d'accueil insuffisantes, stages de remise à niveau illusoire) et que des élèves n'auront pas suivi certains enseignements. L'introduction de la découverte des métiers dans les enseignements d'exploration vise à imposer une conception réductrice de l'orientation et une vision utilitariste des savoirs au cœur des disciplines.

Elle ne répond même pas à l'objectif affiché d'un meilleur équilibre entre les séries. Au contraire la hiérarchie des voies et des séries en sort renforcée avec une série S au caractère généraliste consacré, une série L appauvrie, une série ES affaiblie et une voie technologique menacée. Elle dessine un lycée très ségrégatif avec une éviction des élèves en difficulté organisée au moyen de « sas passerelles ».

Un tel projet ne répond pas aux enjeux de la démocratisation ; il n'apporte aucune réponse à la demande unanime d'amélioration des conditions de travail des personnels et des conditions d'études des élèves alors que le lycée a un réel besoin d'être amélioré car personne ne peut se résoudre à la persistance de l'échec d'un nombre important de jeunes, en particulier en classe de seconde.

La FSU considère que la voie technologique est spécifiquement mise en danger par la réforme du lycée. Ses potentialités en termes de réussite scolaire des jeunes et d'insertion professionnelle risquent d'être niées. Comme pour les autres voies de formation, il est nécessaire de conserver les horaires et les conditions de dédoublement qui contribuent à sa réussite.

La FSU exige l'abrogation des décrets d'application de cette réforme et mettra tout en œuvre pour l'obtenir. Mais elle ne s'inscrit pas pour autant dans la défense du statu quo et elle continuera à faire valoir avec ses syndicats sa conception d'une tout autre réforme du lycée, guidée par le souci de la démocratisation et de l'amélioration des conditions de travail des personnels et des élèves.

La FSU s'oppose au choix de renvoyer l'aide aux élèves vers un accompagnement personnalisé « fourre-tout » financé par une réduction des horaires d'enseignement et/ou hors du temps scolaire pendant les vacances (stages de « remise à niveau » qui constituent un leurre).

III-2.6. Derrière le slogan d'une prétendue « Égalité des chances », se cache en fait une politique éducative réactionnaire de tri social qui, placée sous la contrainte idéologique de la réduction de l'emploi public via la RGPP, cherche à financer la réussite des uns par le cantonnement des autres à un avenir scolaire réduit au minimum, débouchant au mieux sur une qualification de niveau V (CAP) et qui n'épargnerait, dans les milieux populaires, que les élèves les plus « méritants ».

III-2.7. Les établissements sont également mis en concurrence dans le cadre d'une polarisation sociale renforcée par la suppression en cours de la carte scolaire. Occultant et niant les mécanismes sociaux à l'œuvre dans et en dehors de l'école, le gouvernement s'appuie sur la loi Fillon de 2005 pour accentuer une individualisation des apprentissages (aide personnalisée, PPRE, parcours à la carte...) et renvoyer chacun à sa propre responsabilité dans sa réussite ou son échec.

Dans le même temps, il fragilise les RASED et leurs personnels spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté ainsi que les équipes pluri-professionnelles dans le second degré.

La fermeture de 1500 postes de Rased et l'affectation d'enseignants spécialisés sur des postes surnuméraires ont traduit la volonté du MEN de réduire la prise en charge de la difficulté par des enseignants spécialisés d'une part et de la renvoyer, d'autre part, hors du temps scolaire pour tous. Une forte mobilisation des personnels et des parents a permis de mettre un coup d'arrêt à la disparition programmée de la totalité des postes de Rased. Malgré un certain nombre de postes vacants en raison du manque d'enseignants spécialisés et des dysfonctionnements que cela entraîne, le Rased a démontré depuis longtemps son efficacité auprès des enfants, des familles et des enseignants. Aujourd'hui la baisse drastique des prévisions de départ en formation, notamment pour les aides spécialisées (E et G) menace à terme l'existence même des RASED et de leurs missions.

III-2.8. Imposant une instrumentalisation de l'orientation par l'emploi, qui nie toutes les dimensions à l'œuvre dans la construction d'un projet d'avenir chez les adolescents et les jeunes adultes et qui ne contribue pas à donner sens aux apprentissages, le gouvernement réduit les missions de l'orientation scolaire à une simple transmission

d'informations. Avec « l'orientation active », par exemple, il tend à imposer aux enseignants l'accompagnement de la construction des projets grâce à une ingénierie clés en mains qui remet en cause l'approche spécifique de psychologue des COPsy.

III-2.9. Il organise, avant la fin de la scolarité obligatoire, la déscolarisation de certains élèves de collège en développant les dispositifs d'alternance et de découverte des métiers qui entretiennent l'illusion que l'immersion précoce en entreprise constituerait le meilleur atout des élèves en difficulté et qui remettent en cause la notion de collège pour tous. Malgré le recul sur l'apprentissage junior, il développe des dispositifs de pré apprentissage du type DIMA ou PIM. Et une nouvelle voie de relégation pourrait voir le jour avec le « SAS vers l'apprentissage » dès 15 ans, prévu dans la loi sur la formation professionnelle des salariés.

III-2.10. Il tente par ailleurs de sous-traiter la difficulté scolaire en dehors de la classe, voire de l'école avec l'aide personnalisée à l'école primaire, l'accompagnement éducatif au collège, l'accompagnement personnalisé au lycée, des stages de « remise à niveau », comme si les difficultés ne pouvaient se régler dans la classe.

L'empilement des dispositifs disparates d'aide et d'accompagnement crée une confusion qui nuit non seulement à la lisibilité mais surtout à leur efficacité.

L'accompagnement éducatif tel qu'il est généralisé à tous les collèges et mis en place dans les écoles de l'éducation prioritaire, se superpose parfois à des dispositifs pré-existants. N'étant soumis à aucune exigence du point de vue des effectifs, des contenus, de la durée et de la pérennité des actions ni de leur évaluation, ce dispositif qui s'installe de façon très diverse selon les situations, peut amplifier les inégalités entre les élèves et établissements. Au collège, il gomme les frontières entre le scolaire et le péri scolaire et laisse entendre que l'aide aux élèves devrait se faire systématiquement en dehors de la classe. Dans le contexte actuel de restrictions budgétaires massives, il fait par ailleurs planer de lourdes menaces sur les horaires d'enseignement, sur le devenir et le risque d'externalisation de certaines disciplines comme les arts plastiques, l'éducation musicale, l'EPS et les langues et sur l'avenir de l'association sportive.

III-2.11. Le ministère de l'enseignement supérieur persiste à mettre en place des cursus de type super baccalauréat (« propédeutiques ») en première année de Licence, au lieu de cursus plus spécialisés (anglais, sociologie ou maths-info, ...) et à abandonner la distinction entre Master Professionnel et Master Recherche. Il privilégie la promotion des Grandes Ecoles aux dépens des universités et autres formations du Supérieur. Il cherche à diminuer le nombre de formations proposées, tant en Licence qu'en Master, sans que soit élaborée de manière concertée une carte des formations, et ce à un moment où une profonde restructuration de l'enseignement supérieur est en cours (fusions, Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur, grand emprunt, etc.). Les recommandations gouvernementales et européennes (accords de Bologne) s'inscrivent dans le projet de remplacer les diplômes par une évaluation individuelle de compétences acquises. En outre, les évaluations arbitraires (Agence spécialisée pour l'Évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur dite AERES, ou Direction du Ministère) font disparaître des formations et des projets de recherche de qualité et correspondant aux besoins sociaux. Cette politique fragilise les universités de proximité, qui jouent un rôle important dans la démocratisation de l'accès et la réussite des étudiants. Le refus du gouvernement d'affecter des moyens fléchés (IUT, IUFM) et les tentatives d'imposer aux IUT les Contrats d'Objectifs et de Moyens (COM) conditionnant tout moyen à des objectifs locaux - alors que les programmes sont nationaux - menacent le caractère national des DUT, ainsi que celui des plans de formation des enseignants.

Faute de moyens pour appliquer les programmes nationaux, la reconnaissance collective des qualifications risque d'être remplacée par l'individualisation des contrats de travail avec pour corollaire la baisse généralisée des salaires. Plus généralement ce sont tous les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur qui sont concernés.

III-2.12. La diminution du nombre des personnels formés et qualifiés dans les établissements scolaires, ainsi que l'application de réformes engagés par le gouvernement, produisent de l'exclusion et donc de la violence, dont les élèves sont les premières victimes.

La FSU rappelle que c'est par le renforcement des équipes pluri-professionnelles complètes et qualifiées (COPsy, CPE, assistants sociaux, infirmières, médecins scolaires, personnels administratifs, personnels techniques, personnels de direction, personnels de vie scolaire,...) que des solutions concrètes et pérennes pourront voir le jour et non par la mise en place de dispositifs sécuritaires (comme les équipes mobiles de sécurité...).

III-3 La FSU porte une ambition pour tous les jeunes

III-3.1. La FSU considère que l'objectif doit être d'amener l'ensemble d'une classe d'âge à un niveau de formation et de qualification qui permette à tous d'être des citoyens responsables, critiques, libres et éclairés, aptes à s'insérer dans la société et à œuvrer pour la faire évoluer. Elle réaffirme donc le droit pour tous à une scolarité complète qui ne saurait s'arrêter au collège, et encore moins avant la fin de celui-ci. Elle rappelle son opposition à l'apprentissage en concurrence avec les formations professionnelles initiales sous statut scolaire. Au moment où le gouvernement remet sur le devant de la scène la question de l'apprentissage, les mandats qu'elle a adoptés à Marseille restent entièrement valides.

III-3.2. L'accès de tous à une culture commune ambitieuse est indispensable pour relancer la démocratisation de l'accès aux savoirs, en panne depuis quelques années. L'objectif d'obtenir 50 % d'une génération à un diplôme du supérieur doit être conjugué avec celui de mener toute cette génération au niveau du bac, et comme première étape de former au moins 80% de bacheliers.

Les mutations des 30 dernières années ont déjà inscrit dans les faits un allongement de la scolarité au delà des 16 ans (pour plus de 90% des jeunes). Intégrer les dix derniers pour cent nécessite des approches spécifiques et des moyens supplémentaires. Dès lors, aller plus loin en portant la scolarité obligatoire à 18 ans n'aurait rien d'utopique. Ce serait le signal d'une réelle volonté d'élévation du niveau général de connaissance et de qualification de la population ; cela permettrait de réorganiser l'accès à une culture commune exigeante et ambitieuse sur un plus grand nombre d'années et de desserrer le poids d'orientations trop précoces.

III-3.3. La réussite de tous est une ambition réaliste à condition de repenser les contenus d'enseignement, les continuités écoles/collège/lycée/supérieur, de mieux suivre les élèves de manière individualisée, sans toutefois remettre en cause la dimension collective des apprentissages, mais aussi d'améliorer les conditions de travail dans les classes. Cela nécessite également un service public de l'orientation conforté au sein du service public d'éducation, accessible à tous les élèves, qu'ils fréquentent un établissement de l'Éducation Nationale ou de l'Agriculture, avec des personnels aux missions et statuts spécifiques reconnus, revalorisés et respectés.

III-3.4. Faire acquérir des savoirs et savoir-faire exigeants à des élèves qui n'ont pas tous le même rapport au savoir, notamment ceux issus des milieux populaires, suppose dans le même temps d'améliorer la formation des enseignants pour leur permettre de mieux identifier ce qui fait obstacle aux apprentissages, et donc d'anticiper la difficulté. Cela suppose également de viser la mixité sociale et scolaire dans tous les établissements.

III-3.5. Pour les jeunes en situation de handicap, la FSU demande :

- Les moyens nécessaires pour les scolariser tous selon les modalités prévues dans leur projet personnalisé de scolarisation (en classe ordinaire, en dispositif adapté, en unité d'enseignement, ...) : allègement des effectifs, accompagnement, personnels spécialisés, ... ;
- Une information et une formation de tous les personnels sur les questions du handicap ;
- La prise en compte des heures de coordination, de synthèse... ;
- La création d'emplois statutaires pour l'accompagnement de ces élèves et étudiants en lieu et place du recours actuel à du personnel précaire en contrats aidés ;
- Les aménagements nécessaires des bâtiments pour les rendre accessibles ainsi que la mise à disposition des matériels nécessaires.

Répondre aux nouveaux enjeux de la scolarisation des jeunes en situation de handicap - à leurs besoins - implique aussi un réel travail de coopération (interministériel, MDPH, secteurs sanitaires et médico-sociaux).

La FSU doit poursuivre sa réflexion notamment sur :

- Les conditions d'un travail en équipe pluriprofessionnelle : la place des soignants doit être identifiée et leur action articulée avec celle des enseignants et des équipes pluriprofessionnelles ;
- L'intégration des établissements (IME, ITEP, IEM, ...) gérés par des associations dans le service public d'éducation ou le service public de santé, la définition des besoins et la gestion de ce type de structure ;
- La réponse aux situations de crise générées par des élèves manifestant des troubles du comportement ou manifestant de très grandes difficultés (prise en charge par le secteur médico-social, développement de structures adaptées) ;
- Les emplois et les missions d'auxiliaires de vie scolaire : définition de ce nouveau métier, son statut, sa formation, les perspectives d'évolution professionnelle, ...

III-3.6. Pour l'ensemble des jeunes, la FSU propose de :

- Garantir la spécificité de l'école maternelle, lieu de la première scolarisation particulièrement important pour la prévention des difficultés scolaires, et développer les moyens (effectifs, locaux, formation,...) qui lui sont accordés pour permettre la scolarisation dans de bonnes conditions dès deux ans pour toutes les familles qui le souhaitent avec prise en compte systématique de ces élèves dans les effectifs par le MEN et les IA ;
- Porter la scolarité obligatoire à 18 ans ;
- Garantir, en appui sur la notion de cycles, la continuité des apprentissages en respectant les rythmes de développement de l'enfant et de l'adolescent ;
- Éviter les trop fortes ruptures en développant les liaisons entre les différents niveaux ;
- Repenser les contenus et pratiques d'enseignement, les liaisons écoles/collège/lycée ;
- Améliorer l'accompagnement et l'aide aux élèves dans leur parcours scolaire, par la réouverture de tous les postes de Rased dans le 1^{er} degré, la mise en place et le fonctionnement effectif d'équipes pluriprofessionnelles complètes dans le 2nd degré (COPsy, CPE, personnels sociaux et de santé, ...) ;
- Donner aux personnels du temps pour se concerter et pour apporter des réponses adaptées aux problèmes que rencontrent les élèves dont ils ont la charge ;

- Diffuser et mutualiser les expériences pédagogiques ;
- Refonder le collège pour qu'il prépare tous les élèves à des poursuites d'études dans l'une des trois voies du lycée, avec l'objectif que tous acquièrent au minimum une qualification (au moins le niveau V pour les élèves les plus en difficulté) ;
- Améliorer les conditions de travail dans les classes (horaires, effectifs, dédoublements, travaux en petits groupes, maîtres supplémentaires,...) afin de varier les situations pédagogiques. Pour cela, l'État doit créer les emplois statutaires nécessaires à tous les niveaux du système éducatif ;
- Assurer la démocratisation du lycée, c'est-à-dire le réformer afin qu'il accueille et fasse réussir davantage d'élèves dans chacune de ses voies dans le respect de leurs spécificités ;
- Abroger la réforme de la voie professionnelle. Repenser la voie professionnelle pour en faire une véritable voie de réussite ;
- Maintenir une organisation du lycée en voies et séries clairement identifiées et renouvelées qui garantissent l'acquisition d'une culture commune construite à partir de champs différents du savoir et de pratiques pédagogiques diversifiées, et qui permettent une première spécialisation qui n'enferme pas ;
- Conforter la valeur des diplômes nationaux en maintenant au niveau du second degré le caractère national des évaluations, des sujets, des programmes, dans l'obtention des diplômes, et en refusant le livret de compétences et les certifications, notamment en langues, qui mettraient en péril le caractère national des diplômes. La FSU demande le retour, hors EPS, à des épreuves terminales pour les diplômes des voies professionnelle et technologique ; elle demande de véritables épreuves de rattrapage dans l'enseignement professionnel.
- Rendre toutes les voies et séries du lycée attractives en augmentant les débouchés et en améliorant la réussite vers toutes les formations supérieures ;
- Encourager la coopération pédagogique entre les formations supérieures publiques et leurs établissements pour que le lien enseignement supérieur-recherche-société enrichisse toutes les formations supérieures, que les parcours des étudiants soient conçus afin de permettre les passages entre filières et que des conditions de travail en commun entre enseignants chercheurs et enseignants soient créées ;
- Poursuivre la démocratisation de l'accès à toutes les formations de l'enseignement supérieur ; y augmenter la réussite des étudiants, ce qui exige l'amélioration des conditions de travail à l'université, une réflexion approfondie sur les contenus enseignés qui doivent être liés au développement de la recherche et d'autres modes de contrôle des connaissances ;
- Permettre à tout étudiant d'aller jusqu'au plus haut niveau de formation possible, sans sélection à l'entrée en licence, ni à l'entrée et au cours du Master ; revenir sur le numerus clausus en Santé ;
- Augmenter le nombre de doctorants ; agir pour la reconnaissance du doctorat dans les conventions collectives et dans toutes les fonctions publiques ;
- Aligner le niveau de financement des formations du premier cycle à l'université sur celui des CPGE ;
- Développer les formations dans tous les domaines à l'université au lieu de multiplier la reconnaissance par le grade de Master de formations coûteuses, de qualité variable, délivrées par les établissements d'enseignement Supérieur privé ;
- Développer les passerelles à tous les niveaux ;
- Faire de l'orientation un véritable levier de réussite et conforter le service public de l'orientation au sein du service public d'éducation, avec des COPsy et des personnels des SCUIO aux missions et statuts spécifiques reconnus et respectés ; permettre à tous les élèves, notamment ceux de l'enseignement agricole public, de bénéficier de l'intervention de COPsy ;
- Travailler à la nécessaire complémentarité avec les mouvements d'éducation populaire dont les moyens doivent être abondés, dans le respect des missions et des champs de compétence des personnels de l'EN.

La FSU réaffirme par ailleurs son attachement à un service public d'éducation à l'étranger et s'opposera à tout démantèlement ou privatisation de l'AEFE.

III-4. Éducation et formation tout au long de la vie : une compétence partagée, de nouveaux défis pour la FSU.

III-4.1. La formation professionnelle : une compétence partagée

Avec la crise de l'emploi, les mutations du travail et les besoins des employés et des entreprises, la formation professionnelle est réinterrogée dans la plupart des projets politiques. La reconnaissance effective des qualifications des salariés est un enjeu majeur pour les personnes et le développement économique et social.

Cette reconnaissance devrait passer par un développement des processus rendus gratuits de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et une amplification des possibilités de formation continue aboutissant à un diplôme, un titre ou à un grade de niveau supérieur.

Le dernier congrès de la FSU avait rappelé les objectifs d'une Validation des Acquis de l'Expérience et les conditions satisfaisantes de sa mise en œuvre : permettre à toutes et tous la reconnaissance de leur expérience en termes de diplômes et de titres inscrits au Répertoire National des Certifications Professionnelles, la concevoir comme un droit individuel à mettre en œuvre à l'initiative du salarié, mettre en place des garanties collectives pour la reconnaissance professionnelle et sociale de cette validation et pour l'accès à ce type de démarche. Or, cette

procédure est encore trop souvent réservée aux salariés possédant de hauts niveaux de qualification et ne bénéficie pas suffisamment à ceux qui en auraient le plus besoin.

Depuis toujours, la FSU est attachée à promouvoir l'Education et la Formation tout au long de la vie. Ancrée sur une formation initiale solide s'appuyant sur les 3 voies de formation, générale, technologique et professionnelle, elle se poursuit par une formation continue comprenant la formation permanente c'est-à-dire qui ne se limite pas à la formation professionnelle et surtout pas à l'adaptation au poste de travail (qui, elle, doit être assurée par l'employeur).

Cela suppose une formation initiale (FI) forte : cela signifie qu'il est hors de question de transférer sur la formation continue, des formations assurées en FI aujourd'hui. L'expérience montre d'ailleurs que ce sont les personnels les mieux formés (en FI) qui utilisent le mieux la formation continue.

Cela suppose également une formation continue à la hauteur des enjeux présents et à venir :

- une offre de formation présente sur tout le territoire national,
- une offre de formation qui réponde aux besoins de tous, quelle que soit la situation du demandeur,
- une offre de formation qui ne se limite pas à l'employabilité immédiate,
- une offre de formation qui s'affranchit des contraintes de rentabilité
- une offre de formation diplômante, reconnue nationalement.

Tout cela confirme que seul un service public piloté nationalement de l'EFTLV est à même d'apporter des réponses pertinentes, sérieuses et efficaces. Ce service doit s'appuyer sur les services publics de formation continue existants (Greta, AFPA, CNAM, CNED, CREPS, CFPPA, FPT, FPH, l'Université) pour faire face aux enjeux à relever aujourd'hui et demain. Cela va à l'opposé de la politique gouvernementale de casse des services publics. Au détour de la loi de « simplification et d'amélioration de la qualité du droit » a été abrogé l'article 423-1 du code de l'Education qui permettait aux établissements de s'associer en GRETA. Ce même texte met en avant la structure GIP, structure à durée limitée, précarisant les formations et les personnels. La FSU interviendra à tous les niveaux pour modifier ce texte et défendre le service public de FCA et ses personnels.

La FSU constate que l'ensemble des partenaires sociaux ont, dans le cadre de l'ANI du 7-1-2009, réclamé à nouveau au gouvernement la mise en place d'un système de formation différée, financé par l'Etat, pour les jeunes salariés n'ayant pas acquis l'un des diplômes de la formation initiale (BAC, CAP, BEP...).

Cette exigence, déjà présente dans l'ANI du 5-12-2003, est également formulée par les régions.

La FSU :

- Rappelle que c'est en donnant au Service Public de l'EN les moyens de son fonctionnement qu'on permet à un plus grand nombre de jeunes d'accéder à ces diplômes ;
- Affirme qu'en l'état actuel, c'est prioritairement au sein du système scolaire que les solutions à cette insuffisante qualification doivent être recherchées ;
- Décide de porter ces principes et ces exigences sur ce sujet, notamment auprès des partenaires sociaux et des régions.

III- 4.2. Une nouvelle loi pour « l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie »

III- 4.2.1 La loi sur la réforme de la formation professionnelle a été **présentée comme ne concernant que la formation continue des adultes et des publics en difficulté** qui sont de la responsabilité des régions. Pourtant, à sa lecture, on se rend compte que cette loi a souvent tendance à empiéter sur le domaine de la formation initiale, dans le but d'influer sur tout le système de formation et de le mettre au service de l'emploi et des entreprises.

La FSU entend s'opposer à toutes les dérives générées par l'extension aux élèves de la FI, des mesures prévues par la loi sur l'OFTLV.

III-4.2. 1. Une nouvelle loi pour la formation professionnelle, définie pour partie sur la base de l'accord national interprofessionnel (ANI) de janvier 2009, a été adoptée. Elle prévoit :

- Des financements spécifiques pour les formations des salariés peu qualifiés et des demandeurs d'emplois ;
- La portabilité du droit individuel à la formation (DIF) ;
- La création d'un droit à l'information et à l'orientation des salariés demandeurs d'emploi et publics en formation initiale (création d'une délégation interministérielle à l'information et à l'orientation, placée auprès du 1^{er} ministre, chargée de proposer les priorités de la politique nationale d'information et d'orientation scolaire et professionnelle, d'établir des normes de qualité pour la mission générale de service public d'information et d'orientation et d'évaluer les politiques régionales d'information et d'orientation scolaire et professionnelle) ;
- Une redéfinition des plans régionaux de développement des formations (PRDF) ;
- Des modifications des modes de collecte des fonds de la formation professionnelle.

III-4.2.2. Dans ce cadre, la FSU estime que cette loi ne répond pas aux enjeux d'avenir pour notre société ni aux besoins des salariés, des demandeurs d'emploi et des territoires ou du public en formation initiale.

Loin de s'appuyer sur les services publics existants, le projet privilégie surtout l'extension à de nouveaux publics de l'accès au contrat de professionnalisation. Ce projet s'inscrit pleinement dans la logique des politiques régressives en matière de formation initiale. Il marginalise encore plus la voie de la formation professionnelle de l'enseignement public.

Plus particulièrement, la FSU dénonce l'amalgame entre public en formation initiale et salariés ou demandeurs d'emploi. Le droit « au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions » des élèves et leurs familles est inscrit dans le code de l'Éducation depuis 1989 tandis que le service public de l'information et de l'orientation propre à l'Éducation nationale - dont les CIO sont la pièce maîtresse - a été créé au début des années 70. Etendre au public en formation initiale des mesures prises pour les salariés et les demandeurs d'emploi était non seulement inutile mais va de plus à l'encontre de l'intérêt du public en formation initiale : assimiler orientation et insertion professionnelle, sans distinguer un temps pour l'orientation scolaire, et en faire une priorité nationale, remodèle le système de formation initiale tant du point de vue des savoirs dispensés que de son organisation, redéfinit les missions des professionnels que sont les acteurs de l'éducation (enseignants, COPsy...) et acte le démantèlement du seul service public d'information et d'orientation organisé et répondant aux besoins d'un public spécifique, politique pour le moins paradoxale en période de crise économique. La FSU défend au contraire, une conception de l'orientation respectant le temps nécessaire au développement psychologique et social et à l'élaboration progressive de projets correspondant aux aspirations réelles des jeunes.

Mais les discussions sur la formation professionnelle des salariés, comme cela a été le cas pour l'ANI de 2009, sont ouvertes aux seuls « partenaires sociaux » (représentants des confédérations patronales et syndicales). La FSU en est exclue. Pourtant le service public d'éducation est impliqué tout à la fois par les formations qu'il dispense en formation continue et par les diplômés qu'il délivre aussi bien sous forme d'examen traditionnel que par la VAE.

La FSU se mandate pour imposer sa présence dans toutes les discussions portant sur la formation professionnelle continue.

Par ailleurs, rien n'est prévu en ce qui concerne les modalités de création des organismes de formation, alors que leur nombre excessif et l'insuffisante qualité d'une partie d'entre eux constituent une source évidente de dépenses élevées et souvent inutiles, notamment pour les publics les moins avertis.

La place du secteur public de la formation continue est trop réduite, la multiplication des organismes de formation à statut juridique privé montre l'existence d'enjeux importants autour de la FCTLV. Peu de ces organismes se conforment à la loi en présentant leur bilan pédagogique et financier, cela démontre le manque d'instances de régulation et de contrôle à ce niveau.

– La FSU s'oppose au « passeport formation ». Certes, l'abondement de ce passeport relève de l'initiative du salarié. Mais le risque est grand que ce qui est présenté comme un droit pour les salariés devienne finalement une obligation pour ceux-ci.

– Elle renouvelle par ailleurs sa condamnation du transfert à Pôle Emploi des personnels de l'AFPA en charge de l'orientation professionnelle.

– Elle note enfin qu'alors même que le gouvernement s'entête dans sa politique de destruction massive de l'emploi public (et des missions qu'accomplissent ces personnels), il est pour le moins paradoxal de renforcer les prérogatives de l'État en imposant dorénavant la signature du PRDF (Plan Régional de Développement des Formations) par les préfets de régions.

III-4.2.3. Au-delà de l'avis négatif qu'elle porte sur cette loi, la FSU poursuivra les discussions qu'elle a déjà engagées avec les Régions et les organisations syndicales de salariés, notamment sur les questions de gouvernance de la formation professionnelle, de sorties sans qualification, de formation initiale différée, de la place des CQP ainsi que sur le problème du mode actuel de financement de la formation via les OPCA ; La FSU entend ainsi contribuer à l'élaboration collective d'un projet de construction d'un véritable service public national de l'éducation et de la formation tout au long de la vie décliné au niveau régional qui offre aux salariés les moyens de mener à bien leurs projets professionnels et personnels.

III-4.3. « Services publics régionaux de formation professionnelle »

Au moment où le gouvernement fait adopter sa loi sur la formation professionnelle continue, transposition partielle de l'ANI (Accord National Interprofessionnel) de janvier 2009, l'ARF préconise des « Services Publics Régionaux de Formation Professionnelle ». Les Régions revendiquent notamment de donner au PRDF un caractère prescriptif et de faire reconnaître la formation des publics les plus éloignés de l'emploi comme « Service Social d'Intérêt Général » (SSIG), terminologie de l'Union européenne qui pourrait permettre de déroger, pour les secteurs concernés, aux règles du marché.

Pour la FSU, ce dispositif pourrait permettre aux salariés les plus éloignés de l'emploi et de la qualification de bénéficier d'une offre de formation continue dérogeant aux lois du marché, mais la procédure du mandatement pour certaines formations n'affranchit pas d'une mise en concurrence entre structures de formation privées et publiques et surtout ne règle pas les problèmes d'inégalité entre régions.

D'autre part, dans cette approche, les autres types de formations resteraient tributaires des règles des marchés publics, ce que nous remettons en cause.

Le concept et le terme de service public étant porteur d'une signification très précise dans notre pays, son utilisation en l'état par les conseils régionaux ne nous apparaît ni pertinent, ni adapté pour caractériser le projet présenté par ceux-ci. La FSU exige la plus grande vigilance pour éviter toute dérive vers une conception à l'anglo-

saxonne très restrictive des services publics, ciblés uniquement sur les publics les plus démunis et réalisés sur la base d'une mise en concurrence entre opérateurs privés et publics (mandatements ou marchés publics). Dans l'état actuel, la FSU doit s'impliquer pleinement dans les instances existantes tant au niveau régional que national, traitant de la formation et de la qualification professionnelle (CCREFP – CNFPTLV...). Le groupe de travail FPQE doit continuer à traiter fédéralement des questions de formation professionnelle ; il devrait se décliner également au niveau des CFR.

La FSU demande que les organismes publics de formation (GRETA, AFPA, universités, CNAM, CFPPA CREPS...) deviennent les opérateurs essentiels, en particulier pour la formation des salariés peu qualifiés dans le cadre d'un réel service public de la formation professionnelle continue à pilotage national et que le développement de ces formations ne s'accompagne pas d'un transfert de la formation initiale vers la formation continue.

Elle réaffirme que l'enseignement et la formation professionnelle initiale doivent rester nationaux.

La voie professionnelle doit être mise sur le même plan que les autres voies, ce qui passe par le développement des poursuites d'études vers les formations supérieures.

Elle veillera également à ce que les Régions n'outrepassent pas leur compétence en matière d'AIO et ne ponctionnent pas les moyens des CIO pour mettre en place des services régionaux de l'orientation, comme le prévoit la nouvelle loi, au détriment des établissements d'enseignement.

Zoom Protection de l'enfance et éducation de la jeunesse en difficulté

La notion de protection de l'enfance s'inscrit tout particulièrement dans le domaine de la prévention dite « primaire », de la naissance jusqu'à l'école avec les agents (puéricultrices, assistantes sociales) travaillant dans les maternités, ceux des Centres de Protection Maternelle et Infantile (PMI).

Cela implique aussi dès l'entrée à l'école, un accompagnement psychosocial des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire.

Le service social scolaire, par ses missions de service public définies dans une circulaire de 1991, est un des acteurs essentiels de la protection de l'enfance. Pour être efficace, il suppose des interventions précoces auprès des enfants et des jeunes.

Les assistants sociaux scolaires ont donc à faire à l'ensemble de la population scolaire puisqu'il s'agit bien de prévenir l'aggravation des difficultés et de tout mettre en oeuvre pour y remédier.

La FSU affirme que tous les enfants ont droit à cette protection, même s'ils ont déjà commis des actes délictueux.

Depuis de nombreuses années, les gouvernements successifs ont renoncé à mettre en oeuvre une véritable politique de prévention et de protection auprès des enfants. Aujourd'hui, la jeunesse est présentée comme un danger pour la société, les jeunes ne sont plus perçus comme des personnes en devenir qu'il faut protéger et auxquels nous devons assistance.

Les lois et dispositifs récents confirment cette orientation (loi sur la cohésion sociale, loi de prévention de la délinquance, loi de protection de l'enfance...) et privilégient les réponses punitives et coercitives qui visent à accroître le contrôle social des populations en difficulté et une pénalisation systématique. Les moyens dévolus à la protection de l'enfance, à l'éducation nationale comme à la justice, comme dans les collectivités territoriales, se réduisent, au profit de la politique sécuritaire voulue par le gouvernement. Les attaques contre le secret professionnel sont récurrentes et participent de la confusion et de la négation de l'accompagnement social que nécessitent certaines situations. Les défaillances des politiques de prévention dues au manque criant de moyens et de postes légitiment le discours visant à remettre en cause leur pertinence.

La notion de protection est dévoyée. L'enfant et le jeune en difficulté sont présentés avant tout comme un danger dont il faudrait protéger la société. Les symptômes (absentéisme, échec scolaire, démotivation, repli sur soi, agressivité) ne sont traités que par la sanction. Parallèlement et dans la même logique, depuis une quinzaine d'années, les politiques sécuritaires ont conduit à l'abandon progressif de l'ambition éducative portée par l'ordonnance de 45 sur la jeunesse délinquante et se sont traduites par la multiplication de dispositifs coercitifs et d'enfermement qui ne visent qu'à mettre à l'écart ces adolescents (dans le seul souci de maintien de l'ordre).

Or ces dispositifs punitifs ne permettent pas aux jeunes de comprendre le sens de la sanction pénale. Ils compromettent ainsi leur reconstruction qui passe nécessairement par un accompagnement éducatif sur la durée, tenant compte du parcours singulier de chacun, d'un contexte et d'une histoire de vie. Il est totalement illusoire de croire à la vertu dissuasive des seules sanctions pénales. On assiste à une généralisation des méthodes comportementalistes en vase clos, qui visent à effacer momentanément les symptômes perturbants mais qui sont inefficaces pour replacer ces adolescents dans le lien social et notamment les réconcilier avec l'école. Se met alors en place une logique de stigmatisation qui vient faire écho à la ségrégation sociale dont ces adolescents sont déjà victimes, renforçant leurs défiance vis-à-vis des institutions et rendant leur réintégration progressive dans ces institutions extrêmement difficile, voire impossible. Plutôt que de mise à l'écart, ces adolescents ont avant tout besoin d'un travail éducatif sur la durée, de passages, d'étapes que des professionnels différents mais travaillant ensemble doivent aider à franchir.

L'absentéisme scolaire est révélateur de situations complexes (familiales, personnelles, scolaires...) et ne peut pas se régler de façon unique ou simpliste. Les mesures prises par l'institution (sanction des familles, création de prétendus « médiateurs de réussite scolaire », création de « cagnottes » à Créteil) sont de fausses réponses au problème. La lutte contre le décrochage scolaire est efficace dans le cadre du suivi des élèves par des équipes pluri professionnelles complètes dans les établissements du second degré, auxquelles ne peuvent se substituer

des personnels précarisés tels que les médiateurs de réussite scolaire ou les responsables des études mis en place. La lutte contre les inégalités et la difficulté scolaire passe par la spécificité et la complémentarité des métiers (CPE, COPsy, enseignants, infirmiers, assistants sociaux, médecins, etc...).

Les politiques de renoncement à l'éducation des adolescents délinquants ont conduit à un durcissement sans précédent des politiques pénales à leur égard qui reflète un recentrage de l'État sur ses missions de maintien de l'ordre. La première conséquence en est un désengagement du service public d'état de la PJJ de sa mission de protection pour la confier entièrement aux conseils généraux dont le déséquilibre des moyens entraîne un traitement inégalitaire des populations. Alors que l'État pénal se renforce, privant les adolescents délinquants de l'éducation dont ils ont avant tout besoin, les politiques de protection de l'enfance se transforment dans un sens de contrôle des populations à risque.

La FSU conteste la mise en place de dispositifs sécuritaires et répressifs dans les enceintes scolaires : surveillance vidéo, pratiques de détection, policier référent, équipes mobiles de sécurité. Ces dispositifs inefficaces participent à la diffusion d'une représentation de la jeunesse, dangereuse et sans norme. Ces amalgames sont en complète opposition avec les valeurs éducatives de l'école et avec le développement d'un climat propice aux apprentissages éducatifs.

La FSU dénonce ces dispositifs et refuse l'instrumentalisation des interventions des travailleurs sociaux par le fichage et la transmission de données. Alors que le signalement d'enfants en danger a pour but la mise en œuvre de mesures de protection, aujourd'hui il est demandé aux travailleurs sociaux, à défaut de moyens pour l'accompagnement et l'évaluation sociale, de transmettre des informations préoccupantes, véritables dénonciations des « manquements » des familles.

Elle revendique le développement, y compris dans l'enseignement agricole, du service social scolaire par des créations de postes d'assistants de service social en nombre suffisant pour exercer l'ensemble de ses missions de la maternelle à l'université.

Celui-ci doit pouvoir s'appuyer sur une véritable politique sociale qui comprend des droits permettant de traiter les difficultés scolaires et sociales des populations les plus démunies.

Parce qu'un jeune ayant commis un acte de délinquance, ne saurait être réduit à ses actes et qu'en tant qu'adulte en devenir, il doit pouvoir bénéficier de véritables perspectives d'intégration scolaire et sociale, la FSU défend l'existence d'un véritable service public d'éducation de la PJJ au ministère de la justice, garant de l'accès au droit à l'éducation de la jeunesse en difficulté.

ZOOM « Orientation »

Depuis l'adoption de la résolution européenne sur l'orientation tout au long de la vie en novembre 2008, le gouvernement met tout en œuvre pour passer à l'application et réorganiser le champ de l'orientation.

Il s'agit d'instrumentaliser la notion d'orientation pour « rationaliser » les parcours, introduire une forme de sélection à l'entrée à l'Université, utiliser la formation pour réguler les à-coups du marché du travail et imposer, dès l'École, un modèle de flexibilité et de précarité dans l'emploi.

La loi sur l'orientation et la formation professionnelle, en refusant la différenciation des publics (formation initiale, formation continue), autoriserait l'intervention d'associations et d'organismes privés auprès des élèves et des étudiants en lieu et place du service public et des personnels qualifiés dont c'est la mission.

Elle conduirait à l'externalisation de ces missions et parallèlement, au transfert sur les enseignants d'une partie des tâches assurées aujourd'hui par les COPsy alourdissant un peu plus leur charge de travail et dénaturant leur métier.

La FSU développe une autre conception de l'orientation qui place le développement de la personne par l'École et par le travail au cœur du processus. Elle exige que soit reconnue la spécificité de la formation initiale et l'importance de l'intervention des psychologues, que sont les COPsy, pour que la réflexion des jeunes sur leur avenir, serve de levier de développement, de réussite et de lutte contre les déterminismes sociaux.

Elle demande pour les salariés un véritable droit à la formation continue correspondant à leurs aspirations, assorti d'informations et de conseils donnés par des personnels qualifiés, appartenant au service public.

C'est pourquoi la FSU revendique un service public de l'orientation tout au long de la vie décliné en deux services publics distincts mais complémentaires :

- *Un service public centré sur l'orientation des élèves et des étudiants relevant des ministères concernés (Education nationale, MESR, agriculture) et appuyé essentiellement sur les COPsy et le réseau des CIO, et celui des SCUIO des universités ;*

- *L'autre centré sur la formation permanente, l'aide à l'insertion et la VAE qui s'appuierait sur les GRETA et les services de Formation Continue des Universités.*

Elle s'opposera résolument à toute tentative de déstructuration des services publics et des métiers existants notamment au travers des expérimentations « Hirsch », notamment celle d'un livret de compétences pour l'orientation (BO du 7/01/10), qui prétend valoriser les compétences et acquis des élèves du 1^{er} et du 2nd degré « dans le champ de l'Education formelle et informelle », et qui repose sur une conception très normative du développement et une volonté de contrôle de la personne. Ce livret constitue un nouvel outil de délégitimation de l'école. Il ne peut en outre que renforcer le poids des inégalités sociales et territoriales dans le parcours scolaire et traduit en actes la volonté d'externalisation de l'orientation scolaire.

S'appuyant sur ces principes, la FSU réaffirme la nécessité de donner aux COPsy les moyens d'exercer leurs missions. Il faut donc reprendre de manière significative les recrutements dans ce corps.

IV Les métiers, les missions, les formations

IV-1. Une nécessité : des professionnels plus nombreux et mieux formés

IV-1.1. La massification et la démocratisation de l'accès aux études se sont traduites notamment par une évolution des missions des enseignants et de l'ensemble des personnels de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais aussi par une diversification des emplois et des métiers de la sphère éducative, que ce soit dans le domaine associatif, dans d'autres ministères concernés par l'éducation et la formation des jeunes (justice, agriculture...) ou au niveau des collectivités territoriales.

Le contexte social, culturel et éthique dans lequel s'exercent les métiers des salariés de l'éducation et de la formation aujourd'hui les rend particulièrement complexes. Les exigences éducatives que la société exprime s'accroissent, tant au plan scientifique, professionnel que culturel. L'entrée de tous dans la société de la connaissance, dans la culture, suppose de considérer les questions des moyens attribués à la formation non comme un coût mais comme l'un des investissements les plus nécessaires et les plus prometteurs pour notre société.

IV-1.2. L'amélioration et le renforcement de la formation initiale et continue des personnels et la reconnaissance des qualifications acquises sont indispensables dans tous les secteurs d'activité. Certaines formations, notamment sociales, médicales et para-médicales, sont déjà concernées par le système LMD. L'intégration des études des infirmières dans le dispositif LMD pose la question de la reconnaissance de leur qualification et de la poursuite de cette réforme jusqu'à l'universitarisation totale (aboutissant à une filière complète jusqu'au D).

IV-1.3. Pour la FSU, enseigner est un métier qui s'apprend. La formation des enseignants et leur recrutement sont des leviers essentiels pour transformer l'école en profondeur. La formation des enseignants et des CPE doit être améliorée et prendre en compte toutes les dimensions des métiers. La place, le rôle et la nature des stages en sont un élément essentiel et nécessitent qu'en soient clairement posés principes, objectifs et accompagnements. L'apprentissage du métier suppose une prise en charge progressive des différentes situations professionnelles, notamment par des stages de pratique accompagnée, avec des périodes comportant des séquences d'enseignement sous la responsabilité des enseignants/formateurs.

La FSU considère que les stages proposés aux étudiants (avant les concours) doivent être conçus comme des moments de formation pré-professionnelle intégrés aux études, donnant lieu à un véritable travail de réflexion en lien avec la formation universitaire et validés dans le cursus. Les étudiants stagiaires ne doivent pas être utilisés comme moyens d'enseignement ou de remplacement.

Quant aux fonctionnaires-stagiaires (reçus aux concours), ils doivent bénéficier d'une année pleine et entière de formation initiale, avec notamment des stages de pratique accompagnée et une mise en responsabilité progressive qui comporte 2/3 de temps de service consacré à la formation professionnelle.

IV-1.4. Les formations des salariés du secteur de l'éducation et de la formation doivent intégrer une réflexion sur la nature, les exigences, l'évolution des différents métiers, et développer davantage les notions de culture et d'esprit critique. L'ensemble des personnels de l'éducation (enseignants, CPE, assistantes sociales, psychologues scolaires, infirmières, COPsy, BIATOSS, ATSEM, etc.) sont concernés, l'enjeu étant également d'améliorer et de renforcer les possibilités de travail en équipes pluri-professionnelles afin de permettre une prévention efficace et une meilleure prise en charge des jeunes, notamment les plus en difficulté. Tous les personnels de l'éducation doivent pouvoir aussi bénéficier, sur leur temps de travail, de formations communes en plus de leurs formations spécifiques.

IV-2. Des régressions en cours

IV-2.1. Essentiellement guidées par la volonté de diminuer l'emploi public et de restreindre les contours des services publics, **les politiques actuelles en matière d'éducation et de formation tournent le dos à ces enjeux** : développement de la précarité, notamment suite aux baisses des recrutements de personnels titulaires, remise en question de certains métiers, redéfinition des métiers et des missions, appauvrissement des formations, désengagement de l'État.

La FSU dénonce le choix du gouvernement qui, dans le même temps, refuse l'augmentation du nombre de postes aux concours de recrutement de l'enseignement public et augmente largement le nombre de postes dans le privé.

Le secteur associatif est confronté à des difficultés de financement récurrentes.

En outre, ces politiques tendent à faire évoluer un certain nombre de professions, de personnels de conception vers des personnels d'application. C'est notamment le cas dans les secteurs de l'animation et du sport, confrontés à un appauvrissement de leurs missions. **Les choix budgétaires aboutissent à une dégradation inacceptable des remplacements des personnels** à tous les niveaux du système éducatif, ne permettant plus d'assurer dans de bonnes conditions la continuité du service public et la formation continue.

Le remplacement doit donc être reconnu comme un besoin permanent du service public d'éducation, assuré par des personnels titulaires et qualifiés. Cela nécessite la création des postes budgétaires nécessaires et une amélioration de leurs conditions de travail. La gestion des remplacements ne doit pas être externalisée, par exemple par le biais d'une agence de remplacement et le recours à l'intérim. La FSU rappelle qu'elle est opposée aux remplacements De Robien dans le second degré.

IV-2.2. Au niveau de la formation des maîtres, c'est la même logique de réduction des coûts et d'une conception simpliste des métiers qui a prévalu : d'une part le gouvernement utilise cette réforme pour supprimer plus de 15 000 emplois de fonctionnaires-stagiaires dès 2010 et d'autre part il réduit la formation des enseignants à un simple compagnonnage en faisant raser du potentiel et de l'expérience des IUFM, composante universitaire chargée de la formation professionnelle de tous les enseignants et CPE.

Cette réforme régressive s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'Etat et du rapport Silicani qui propose de supprimer la formation après les concours. Autre danger, avec la RGPP, le risque d'un développement important de la précarité et, à terme, d'une remise en cause des concours par une baisse drastique des recrutements.

Malgré l'opposition quasi-totale de la communauté éducative et universitaire, le ministère a multiplié les passages en force (comme en décembre 2009 avec la circulaire dite Hetzel de cadrage des masters) et cherche à imposer une conception de la formation fondée sur la succession dans le temps d'une formation disciplinaire et d'un simulacre de formation professionnelle, qui se réduit à des stages et à quelques « modules de formation ». La formation professionnelle des enseignants ne peut s'accommoder de la modification de masters existants par des assemblages improvisés de quelques modules, ni de stages en responsabilité avant le concours dont l'organisation et le contenu, déjà imposés dans l'année « transitoire », sont inacceptables.

Quant à l'augmentation du temps d'enseignement en responsabilité des fonctionnaires-stagiaires après le concours, elle détériorera considérablement la formation professionnelle des enseignants.

Dans certains COM/DOM, la réforme se heurtera à des difficultés supplémentaires liées à un déficit de cursus de masters.

La FSU dénonce la diminution massive depuis plusieurs années du nombre de postes aux concours internes et externes et demande que soient revues les perspectives de recrutement des enseignants dès les concours 2010, selon un plan pluriannuel de créations d'emplois et de recrutements afin de répondre aux besoins à tous les niveaux du système éducatif, d'améliorer les conditions d'enseignement, de permettre un accès plus large aux métiers de l'enseignement, d'offrir aux étudiants une meilleure lisibilité sur l'avenir et de favoriser l'accès aux concours internes dans tous les secteurs. En particulier il est urgent d'imposer un plan pluriannuel pour les CPE et COPsy qui ne sont actuellement remplacés qu'à hauteur de 1 sur 6 départs en retraite. Devant la diminution prévisible et déjà engagée dans le second degré du « vivier » de candidats aux métiers d'enseignants, la FSU rappelle la nécessité et l'urgence de mettre en place des pré-recrutements.

IV-2.3. La FSU dénonce la publication des décrets sur les statuts particuliers des enseignants. Elle réaffirme son exigence d'abandon de la réforme en l'état ainsi que du retrait des textes d'application concernant la formation déjà publiés, au profit d'une toute autre réforme.

Elle s'oppose à ce que l'année dite transitoire soit l'occasion d'un passage en force d'une réforme inacceptable au mépris de l'intérêt des élèves et des futurs enseignants. Inscriptions, validations et stages doivent notamment faire l'objet de discussions et non être imposés dans l'urgence au mépris des étudiants et, dans le cas des stages, dans l'abstraction de l'intérêt des élèves.

La FSU renouvelle son exigence que les dispositions sur l'organisation des stages pour les étudiants de M1 et M2 soient profondément modifiées, ce qui nécessite que la circulaire dite des « stages 108h » du 20 août 2009 soit retirée et qu'un nouveau texte soit négocié.

IV-3. La FSU propose...

[A noter : les questions de carrière, grille indiciaire, reconnaissance des qualifications...sont traitées dans le thème 2]

IV-3.1. Le projet d'une nouvelle étape de démocratisation du système éducatif que porte la FSU inclut naturellement celui d'une définition exigeante de l'ensemble des métiers concernés, ainsi que des missions qui leur sont associées.

La FSU revendique pour tous les personnels d'éducation et de formation de la fonction publique dans leurs différents secteurs d'activité, une formation initiale rémunérée préalable à la prise de fonctions et une véritable formation continue.

IV-3.2. Le métier d'enseignant nécessite une formation de haut niveau.

C'est pourquoi la FSU porte des propositions ambitieuses :

– Améliorer la formation des enseignants pour mieux répondre à l'objectif d'une vraie démocratisation de l'éducation et de l'accès à la profession ;

- Permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages, quelles que soient leurs difficultés, constitue un défi que les enseignants doivent relever au quotidien ; cela suppose qu'ils soient outillés pour comprendre ce qui fait obstacle aux apprentissages. L'amélioration de la formation passe par une élévation du niveau de qualification qui doit fournir les outils nécessaires aux futurs enseignants, pour faire accéder tous les élèves à une véritable culture commune et non à un socle commun inégalitaire et réducteur, leur permettre de se construire comme citoyens ;
- La formation des enseignants et des CPE doit être pensée de manière progressive tout au long des cursus en amont du concours comme après, selon le modèle de formation dite « intégrée » et non « successive », une formation en alternance qui articule les différentes dimensions académiques et professionnelles et pour laquelle la progressivité, la place, les objectifs, la nature, le suivi et l'évaluation des stages doivent être clairement identifiés ;
- L'amélioration de la formation initiale et continue doit déboucher sur une revalorisation de tous les personnels.

IV-3.3. La FSU entend obtenir des ministres de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et de l'Enseignement supérieur des engagements correspondant à ses demandes sur l'année de stage, le devenir et les moyens des IUFM (et centres de formations d'enseignants relevant d'autres ministères), le cadrage national des masters, l'articulation concours et masters, les prérecrutements, la résorption de la précarité afin d'obtenir une tout autre réforme permettant une véritable amélioration de la formation et du recrutement des enseignants.

C'est pourquoi, la FSU revendique :

- Un recrutement par concours national, au même niveau pour tous, afin d'éviter le décrochage PE / Certifiés / PLP / PEPS et CPE ;
- Une programmation pluriannuelle des recrutements avec un nombre de postes correspondant aux besoins et à une réelle ambition pour le service public d'éducation, afin d'éviter le recours aux précaires ;
- Des formations adossées à la recherche qui doit être développée, tant au niveau des disciplines qu'au niveau didactique, pédagogique et professionnel ;
- Une élévation de la qualification tant disciplinaire (ou pluridisciplinaire) que professionnelle de tous les enseignants des premier et second degrés et des CPE, reconnue par un master ;
- Une année de fonctionnaire stagiaire pour les lauréats de concours de l'éducation nationale qui soit une véritable année de formation et d'entrée progressive dans le métier avec un service d'enseignement réduit de 2/3 qui permette un aller/retour entre la pratique professionnelle et l'analyse des pratiques ;
- Des décharges de service et des formations pour les formateurs de terrain : « tuteurs » dans les établissements du second degré et maîtres formateurs du premier degré ;
- Le maintien et le développement du potentiel de formation et en particulier des équipes pluricatégorielles de formateurs, le maintien des sites de formation, tout particulièrement les IUFM, pour la formation initiale et continue. Dans le cadre du projet de formation des enseignants porté par la FSU, le rôle des IUFM, réelles composantes des universités, doit être réaffirmé : c'est celui de contribuer à la conception des masters, leur mise en oeuvre et leur validation ainsi qu'à la formation après le concours. Ceci en coopération entre toutes les universités d'une même académie ;
- Une carte des formations qui permette la préparation de tous les concours, garantis sur l'ensemble du territoire, s'appuyant sur les IUFM ;
- Le maintien et le développement des formations spécialisées (CAPA-SH dans toutes les options, DDEAS...) ainsi que des assurances sur le devenir des centres de formation ASH et de l'ensemble des formations spécialisées dans le nouveau cadre universitaire de formation des maîtres ;
- Le recrutement au niveau du master 2 de psychologie des COPsy et psychologues scolaires. Dans le cadre du recrutement interne (conformément à la loi de 1985 sur le titre de psychologue), la formation doit être organisée afin de permettre aux enseignants d'accéder à la préparation des diplômes requis.

IV-3.4. Cela impose :

- Un cadrage national de la formation et des masters (volume horaire conséquent, contenus, nature et progressivité des stages...) ;
- L'intégration, à côté des connaissances disciplinaires, d'éléments pré-professionnalisants dans le cursus universitaire dès la licence ;
- Une « formation pré-professionnalisante » qui comporte de véritables stages (observation, pratiques accompagnées) encadrés tant par un formateur de terrain (maîtres formateurs avec décharges de service et maintien des réseaux d'écoles d'application pour les écoles, enseignants dans l'établissement dans le second degré) que par des formateurs /enseignants de l'IUFM et de l'université. Tous les stages doivent être intégrés aux contenus de formation et non répondre à des impératifs gestionnaires. Les étudiants ne doivent pas servir de moyens d'enseignement ni de remplacement ;
- Une entrée progressive dans le métier lors des deux premières années après titularisation ;
- Un développement de la formation initiale et continue des formateurs, formation qui doit être qualifiante ;
- Le développement et la diffusion des recherches en éducation, une place spécifique et reconnue de l'INRP rénové et doté de moyens nouveaux.

IV-3.5. Pour les étudiants, la FSU revendique :

- Des aides matérielles et financières significatives, une allocation d'autonomie et des pré-recrutements les assimilant à des fonctionnaires stagiaires, pour rendre attractives et plus accessibles les voies qui mènent aux métiers de l'enseignement et de l'éducation, et pour assurer la démocratisation et la diversité sociale dans nos professions ;
- Les concours doivent rester ouverts à tous (et pas seulement aux pré-recrutés), pour rendre possibles des choix tardifs et des reconversions ;
- La réorientation universitaire doit rester possible ;
- Tous les masters doivent permettre la double finalité d'insertion professionnelle et de poursuite d'études au niveau Doctorat ;
- Les débouchés professionnels autres que l'accès aux métiers de l'enseignement doivent être identifiés et clairement proposés aux étudiants.

Ces points font accord dans la FSU.

IV-3.6. D'autres questions font encore débat. La question de la formation des maîtres est sensible au sein des syndicats nationaux concernés et de la FSU. Les positions des uns et des autres, qui peuvent être divergentes, sont pour partie le fruit de l'histoire du système éducatif, de cultures professionnelles et de pratiques différentes. Ainsi, la place des concours et l'articulation avec les masters sont des sujets qu'il est nécessaire de continuer à approfondir au niveau fédéral en tenant compte des positions des syndicats nationaux. Il est nécessaire de poursuivre et amplifier la mobilisation de toute la profession avec les étudiants et les stagiaires.

L'enjeu est de lutter contre la « réforme » proposée par le gouvernement et d'y opposer un projet alternatif cohérent.

C'est pourquoi le débat et les échanges doivent se poursuivre au sein de la FSU et entre ses syndicats concernés pour affiner les propositions communes et permettre une intervention plus forte de la fédération à la hauteur des enjeux sur cette question.

La FSU propose de développer à cet effet au plus vite des initiatives à tous les niveaux pour favoriser ces échanges, répondre aux attentes des étudiants et stagiaires, des personnels et des formateurs, engager l'action.

La réflexion devra porter notamment sur les points suivants :

- Repenser les rapports entre disciplinaire et professionnel ;
- Envisager différents schémas de formation initiale permettant d'articuler les exigences d'un master et une préparation à un concours, et de penser les cursus depuis la préprofessionnalisation jusqu'à l'entrée dans le métier ;
- Envisager l'évolution de la structure IUFM dans le cadre de relations de coopération inter- universitaires ;
- Opérationnaliser notre revendication de démocratisation de l'accès au métier (pré-recrutements).

Ce travail intersyndical fédéral devrait déboucher sur une initiative nationale dans la continuité des Assises de la formation de la FSU de novembre 2009 et des diverses initiatives locales.