

THEME 1 : Éducation, formation, culture et recherche

Préambule

- 5 L'École accueille, forme et instruit les futurs citoyens ; elle contribue par conséquent à bâtir la société de demain, avec l'objectif de la rendre plus juste, plus égalitaire et plus respectueuse des libertés individuelles, des différences, des droits de tous et de chacun. Dès aujourd'hui, le service public d'éducation a pour mission de garantir sur l'ensemble du territoire l'égalité d'accès, l'égalité de l'offre de formation, des conditions d'études et de réussite pour la jeunesse.
- 10 Pour ce faire, il faut un renversement des logiques des politiques éducatives. L'École a besoin de moyens et de profondes transformations.

Les choix politiques de ces dernières années en matière d'éducation, au prétexte d'un contexte économique difficile, ont de fait relégué l'objectif de démocratisation scolaire à l'arrière-plan, laissant l'École en grande difficulté, bien en peine d'assurer la réussite de tous et notamment celle

15 des plus défavorisés. Les choses doivent désormais changer : l'éducation et l'avenir de la jeunesse doivent représenter la priorité pour notre pays. Le changement de ton politique et l'ambition affirmée d'une refondation de l'école suscitent l'espoir des personnels. Ils doivent être traduits en actes concrets. La FSU y veillera.

Un projet d'école progressiste est un enjeu de société considérable : fort de la conviction que

20 tout élève est éducatible, ce projet doit s'atteler à combattre les inégalités sociales, à prioriser la mixité et la laïcité pour bâtir un cadre commun. Il faut envisager ce projet éducatif dans sa globalité, et permettre à tous les jeunes de s'épanouir et de se construire, par l'école, avec elle et à côté d'elle : si les inégalités se jouent d'abord en dehors de l'école, il faut s'assurer qu'elle cesse de les creuser. L'enjeu est une réelle démocratisation de l'accès aux savoirs, à la culture

25 dans toute sa diversité, aux activités et aux pratiques artistiques et sportives, ainsi qu'à des loisirs de qualité. L'éducation n'est pas du domaine exclusif de l'école, mais l'école a une responsabilité essentielle en ce domaine, car elle seule s'adresse à tous les jeunes, et est garante de valeurs, de principes, de droits communs à tous ; elle a une même mission auprès de tous les enfants, soumis à l'obligation scolaire, celle de les instruire et de les éduquer.

30 L'École ne vise pas d'abord et uniquement, dans une perspective « utilitariste », à garantir l'« employabilité » ultérieure de l'individu. L'insertion professionnelle est certes un enjeu majeur, mais l'école a d'autres missions essentielles : elle se doit d'éduquer, d'élever et de former l'humain ; de transmettre une culture commune exigeante et mobilisatrice, ouverte sur le monde et permettant de le comprendre, émancipatrice, à même de former des citoyens libres et éclairés.

35 Une telle culture permettra à tout jeune une insertion sociale, et lui donnera les bases d'une éducation qu'il saura alimenter et élargir, tout au long de sa vie. Pour que tous les jeunes puissent s'approprier ces apprentissages complexes, la scolarité obligatoire devrait être portée à 18 ans. Loin de la sélection, de la ségrégation et de la compétition, c'est au contraire au sein d'une école commune et coopérative, attentive à chaque élève, que ce projet se réalisera. Une école

40 laïque qui rassemble tous les jeunes et se donne comme objectif de tous les faire réussir, de leur faire acquérir savoirs et qualifications. Une école résolument animée par un nouvel élan de démocratisation.

Partie 1 : État des lieux

45

1

I.a. État des lieux du système éducatif français : un système inégalitaire avec des parcours scolaires et universitaires fortement marqués par les inégalités sociales

I-a-1 Depuis 1995, démocratisation en panne et investissement en baisse

50 Après une forte augmentation du niveau de qualification des jeunes Français dans les années 80 et au début des années 90, notamment grâce à une part de la dépense en éducation de plus en plus importante dans le PIB, la stagnation de l'investissement éducatif a cassé les dynamiques de formations initiales et continues, de recherche, d'innovations pédagogiques, interdit toute évolution vers un travail plus collectif, et par là-même provoqué le blocage du processus

55 de démocratisation. Le nombre de jeunes sortant du système avec seulement le brevet ou sans diplôme reste trop élevé : entre 6% et 17% selon les critères retenus. Chaque année, ce sont quelque 140 000 jeunes qui sortent sans diplôme et surtout 40 000 sans aucune qualification. L'ascenseur social est en panne, alors que le niveau d'études de la population n'a cessé d'augmenter. Les filières sélectives ont été confortées par la logique compétitive induite par une politique éducative au service des plus « méritants » ; alors que la massification du système éducatif aurait dû s'accompagner des conditions de sa démocratisation, les élèves des milieux populaires sont encore nettement sous-représentés dans les parcours longs ou considérés comme prestigieux. En France, le poids du milieu social, économique et culturel des parents sur la réussite des élèves reste plus déterminant que dans d'autres pays. Les 2/3 des enfants d'enseignants et plus de la moitié des enfants de cadres sont titulaires d'un diplôme supérieur ou égal à Bac+ 3 contre 10% des enfants d'ouvriers, non qualifiés ou inactifs. L'enquête PISA de 2009 nous apprend que le nombre d'enfants en grande difficulté scolaire, majoritairement des garçons, est passé en France de 15% en 2000 à près de 20% en 2009. L'écart entre les scores des meilleurs et des moins bons élèves s'accroît tout comme la proportion d'élèves en difficulté.

60 Le taux d'échec en première année de licence à l'Université - différent selon les disciplines, les caractéristiques scolaires, le genre et l'établissement – est trop grand. Sur la seule base des emplois déclarés, 20% des étudiants travaillent pour subvenir à leurs besoins (source INSEE). Le plan « Réussite en Licence » de V. Péresse, n'a pas amené d'amélioration significative, notamment au niveau des conditions d'études, largement dégradées, de ces étudiants.

75

I-a-2 Un temps de loisirs particulièrement inégalitaire

Les inégalités culturelles, sociales et de sexe se manifestent très fortement sur le temps de loisirs. Le coût, l'offre, l'éloignement ne sont pas seuls en cause ; les représentations sociales de ces temps sont également différentes. Par exemple, si l'offre de loisirs est globalement

80 mixte, les stéréotypes demeurent. Les filles sont nettement moins nombreuses dans les activités sportives, moins nombreuses dans les écoles de musique, à peine plus nombreuses dans les médiathèques, et avec un fort décrochage à l'adolescence. Autre phénomène à prendre en compte, le temps passé devant les écrans (dont la télévision, 2h18 par jour), ce qui correspond sur une année à un temps supérieur à celui passé à l'école. Les temps de vacances

85 sont également très inégalitaires et on note même une accentuation des disparités depuis quelques années : dans les familles aisées, le taux de départ reste de l'ordre de 80 % ; pour les familles modestes le taux a perdu 14 points entre 1998 et 2009, de 46 à 32 % (CREDOC, centre de recherches pour l'étude et l'observation des conditions de vie). La situation des étudiants par rapport aux loisirs est souvent aggravée par de longs temps de transports, la

90 pauvreté de l'offre sur le lieu d'étude, et la nécessité de travailler pour financer leurs études.

I-b Bilan critique des politiques éducatives 2007-2012 : 5 ans contre l'École

I-b-1 Une orientation néolibérale

Les décisions de rigueur budgétaire sont étroitement corrélées à la mise en place de réformes

95 néolibérales qui ont pu avoir l'apparence de modifications d'ordre technique ou administratif. Ayant pour fonction affichée de réduire le coût du service public d'éducation et de recherche, elles étaient guidées par l'idéologie du nouveau management public (NMP), avec pour objectifs principaux l'introduction du pilotage par les « résultats » et la mise en concurrence des agents, des services et des structures (publication des résultats, primes au mérite, entretien
100 professionnel, injonctions et imposition de « bonnes pratiques », contrats d'objectifs et lettres de missions...comme dans le supérieur).

Elles laissaient délibérément sur le bord du chemin 50% de la population et n'affichaient aucune réelle ambition en termes de démocratisation : déroulant la théorie des dons, et encensant le « mérite » individuel, elles se bornaient à promouvoir la mixité des élites, notamment sociale, à
105 travers quelques opérations très médiatisées.

I-b-2 Suppressions massives de postes et de moyens dans le primaire et le secondaire, recrutements insuffisants dans l'enseignement supérieur et la recherche

Depuis 2007, ce sont 66 000 postes qui ont disparu dans l'Éducation nationale ; 13000, pour
110 2012. Selon l'OCDE, la France occupe le dernier rang de ses pays membres pour son taux d'encadrement au primaire avec 5 enseignants pour 100 élèves.

Le taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans a chuté de 34,5% en 2000 à 13,6% en 2010. Le démantèlement des RASED, en supprimant massivement les emplois d'enseignants spécialisés, a réduit de plus de moitié l'aide aux élèves les plus fragiles.

115 Les suppressions de postes entravent le travail de prévention des équipes pluriprofessionnelles. Elles entraînent aussi la réduction de l'offre de formation et du nombre d'heures d'enseignement, aggravant encore le tri social.

Malgré le maintien annoncé du nombre de postes dans l'Enseignement supérieur et la recherche (ESR), l'application de la loi LRU et les contraintes budgétaires imposées ont amené
120 universités et organismes à geler des emplois et/ou à faire des choix allant à l'encontre du nécessaire développement de l'ESR.

Les suppressions de postes ont engendré des difficultés pour les personnels (postes morcelés, heures supplémentaires imposées) comme pour les élèves (non-remplacement des enseignants absents, effectifs pléthoriques en classe, diminution d'un an du cursus « bac pro »
125 etc.).

Ce sont les classes populaires qui ont le plus subi les conséquences du sous-investissement dans les politiques éducatives.

I-b-3 Une régression organisée par des réformes en rafales

Des réformes tous azimuts simultanées ont déstabilisé les différents niveaux d'enseignement
130 sans améliorer la réussite des élèves et ont dégradé le fonctionnement des écoles et des établissements comme les conditions d'études des élèves et étudiants et de travail des personnels. Il s'y est ajouté une véritable remise en question du métier d'enseignant.

Le gouvernement a utilisé la réforme dite de mastérisation pour supprimer l'année de formation des enseignants stagiaires. Les masters liés à cette réforme se sont mis en place dans des
135 conditions catastrophiques. C'est un coup porté à l'image du métier d'enseignant et au métier d'enseignant lui-même. D'aucuns ont proposé une remise en cause des concours de recrutement. Sous l'appellation de « masters en alternance », des vacations d'enseignement ont été proposées aux étudiants : sous couvert de formation, ils ont vécu en réalité une immersion brutale dans la classe, en totale responsabilité et sans formation professionnelle
140 préalable, peu propice, de fait, à une réelle formation.

Les discours politiques, en particulier des ministres de l'Éducation nationale eux-mêmes, ont

dénigré pédagogie et recherches en éducation. Des tentatives d'encadrement des méthodes d'enseignement ont pu avoir lieu alors que la liberté pédagogique était sans cesse mise en avant.

145 Certaines injonctions administratives ont mis à mal l'identité professionnelle des enseignants. Les programmes de 2008, les évaluations de CE1 et CM2, la réorganisation du temps scolaire avec le passage à 24 heures d'enseignement pour tous et la mise en place du dispositif d'aide personnalisée peu efficace simultanément au démantèlement des RASED en primaire, le socle et le LPC au primaire et au collège, les réformes des 3 voies du lycée, la déstructuration
150 organisée du service public d'orientation se sont mis en place contre l'avis de la communauté éducative.

La réforme dite du « bac pro 3 ans » a participé à la réduction des coûts en supprimant nombre de postes d'enseignants ; elle a réduit d'un quart le volume d'heures d'enseignement des élèves. Cette accélération du rythme d'enseignement, peu propice à faire réussir la totalité des
155 élèves, a provoqué décrochage et échec scolaire pour de nombreux lycéens, augmentant encore le nombre de sorties sans qualification du système éducatif.

Dans l'enseignement supérieur, les réformes imposées depuis maintenant une dizaine d'années (LMD, refondation de la licence, LOLF, Pacte pour la Recherche, loi LRU, opérations dite « d'excellence ») font obstacle aux libertés scientifiques et pédagogiques, mettent en
160 concurrence les personnels, les formations, les laboratoires et les établissements entre eux et accentuent les inégalités entre territoires.

Le développement de la politique dite « d'excellence », la multiplication des appels à projets dans l'ESR ont à la fois soumis certains personnels à une charge de travail considérable et en ont exclu nombre d'autres. Cette politique, qui met en cause les formations et la recherche,
165 exclut certaines parties du territoire et suscite l'opposition de la communauté universitaire.

I-b-4 Pilotage et gouvernance

Les réformes mises en œuvre dans le supérieur ont souvent essaimé vers l'éducation nationale.

170 Depuis 2007, loi LRU, décret enseignants-chercheurs, contrats d'objectifs, conseil pédagogique, autonomie renforcée,... tout comme l'article 34 de la loi Fillon de 2005 (expérimentation) ont donné davantage de pouvoir au niveau local (recteurs, IEN, chefs d'établissements, présidents d'universités) différenciant les carrières par des primes arbitraires permettant la mise en concurrence des personnels et verrouillant les prérogatives des conseils
175 d'administration. Le programme ECLAIR est emblématique de ces dérives (recrutement par le chef d'établissement, carrière au mérite, déréglementation au plan pédagogique). La FSU dénonce de même les contrats d'objectifs pour les EPLE et les lettres de mission pour les personnels (ECLAIR) qui font dépendre les moyens attribués et la rémunération, des résultats des élèves observés au travers d'indicateurs partiels et partiels.

180 La FSU est membre du collectif « Les déchiffreurs de l'éducation » et revendique l'indépendance politique et l'autonomie scientifique des services de statistiques et d'évaluation des ministères.

Dans l'ESR, le gouvernement accentue son pilotage par la définition imposée des grandes thématiques de recherche (SNRI, Stratégie nationale de recherche et d'innovation). Il a
185 encouragé les regroupements d'établissements universitaires et imposé, notamment dans le cadre de la politique dite « d'excellence » (IDEX, LABEX, IDEFI, ..), des structurations d'établissements au mépris de la vie démocratique et de la collégialité, constitutives de l'ESR.

Cette restriction de la liberté de recherche affaiblit à terme la capacité de la communauté scientifique de développer tous les domaines de la connaissance.

190

I-b-5 Désengagement de l'État et confusion des missions

Les subventions allouées aux associations d'éducation populaire et aux associations complémentaires de l'École n'ont cessé de baisser ces dernières années, hypothéquant leur bon fonctionnement, voire leur existence. Ces associations jouent pourtant un rôle
195 prépondérant et complémentaire à celui de l'École dans l'accueil péri et extra-scolaire. Le périmètre d'intervention de ces associations entraîne parfois le brouillage des missions entre école et hors école.

Certains dispositifs périscolaires, tels que l'accompagnement éducatif au collège, ou encore l'expérimentation « cours le matin, sport l'après-midi » entretiennent une confusion sur le
200 périmètre des missions de l'École et ouvrent la porte à des externalisations, alors que seule l'École garantit à tous l'accès aux savoirs et à la culture.

Alors qu'elles affaiblissaient la formation professionnelle initiale scolaire, les récentes politiques gouvernementales prônaient une augmentation inconsidérée des effectifs d'apprentis. Parallèlement les Conseils régionaux, acteurs de la formation professionnelle, expriment leur volonté
205 d'étendre leur prérogative dans l'établissement des cartes scolaires des formations dans le cadre des CPRDFP (Contrat de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles). De même la volonté des conseils régionaux de financer les laboratoires publics, hors d'une coordination nationale forte, favorise une « recherche en créneaux », par laquelle certaines disciplines sont sacrifiées au profit d'autres supposées plus rentables.

210 C'est dans un contexte d'économie de moyens et de recherche forte de l'adéquation formation-emploi, que se sont développés le dispositif de mixages d'élèves, d'étudiants, d'apprentis ou d'adultes dans le cadre des lycées des métiers notamment, et la mise en place de parcours mixés imposant aux jeunes un statut non choisi (formation initiale scolaire ou apprentissage).

215 La FSU dénonce cette politique des Conseils régionaux et des autorités académiques (rectorat, DRAAF) qui au nom de la défense de filières fragilisées ou de pseudo-innovations pédagogiques, conduit à une dégradation tant pédagogique que statutaire pour les élèves, étudiants, apprentis ou stagiaires. Cette politique porte aussi atteinte aux conditions de travail des personnels, voir déroge à leur statut.

220 Le mixage des publics traduit en réalité un nouveau désengagement de l'État mais aussi les prémices de l'acte III de décentralisation voulu par certains présidents de région, soucieux de développer leurs prérogatives et de suivre les directives européennes en matière de formation.

I-c Point d'étape

225 1-c-1 Une rentrée difficile

La rentrée 2012, préparée par le ministre Luc Chatel et mise en place par son successeur Vincent Peillon, a été marquée par quelques annonces (rythmes scolaires et congés de Toussaint, morale laïque), par 1200 créations de postes et la volonté d'améliorer l'entrée dans le
230 métier des nouveaux enseignants stagiaires sous la forme d'une légère décharge de service, sans répondre aux attentes des personnels en matière de décisions sur l'éducation prioritaire, l'accompagnement des élèves, le livret personnel de compétences, les réformes du lycée, la rénovation de la voie professionnelle, etc.

1-c-2 Refondation de l'École

235 Si le changement de ton et la volonté de concertation exprimés par le ministre sont de bon augure, il reste à traduire la "refondation de l'école" en actes : la FSU a participé à l'ensemble des ateliers de la concertation et y a porté son projet d'École et ses revendications. Elle le fera tout au long du processus d'élaboration de la Loi d'orientation et de programmation pour l'École.

240

Partie 2 : Faire réussir tous les jeunes : notre ambition

Le congrès de Lille a fixé les grands objectifs en termes d'ambition pour l'École et de culture commune pour tous les élèves. Ces objectifs restent d'actualité : pour la FSU, tous les enfants et les jeunes sont éducatibles et le service public d'éducation se doit de tout mettre en œuvre pour qu'ils soient en mesure de réussir ensemble à l'école et au collège, puis dans une des trois voies du lycée. Tous doivent quitter l'enseignement secondaire avec une qualification au moins de niveau 5 (CAP, BEP). A terme tous doivent arriver au niveau du baccalauréat et tous doivent pouvoir poursuivre leurs études le plus loin possible selon leur projet.

250

II-a Savoirs, culture commune pour tous

La culture commune est un réseau de savoirs et de compétences qui doit permettre à l'ensemble d'une génération de quitter le système éducatif avec les clés de compréhension du monde qui l'entoure, les compétences nécessaires à sa participation citoyenne et à son émancipation, ainsi que les moyens de continuer à se former. Dans le cadre du projet de scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, ces savoirs et compétences, y compris technologiques et techniques, sont acquis en fin de lycée. Le travail de repérage et de définition de ces savoirs et compétences communs doit se poursuivre. Différentes déclinaisons notamment en programmes sont ensuite nécessaires pour la scolarité commune à l'école et au collège, puis au lycée selon les parcours de formation. Il est important que les programmes soient conçus de manière globale, faisant des liens entre les disciplines et les différents niveaux de scolarité de façon à avoir du sens et à mobiliser les élèves, et de manière à couvrir l'ensemble de la culture commune. Pour cela, ils ne doivent pas être construits comme un empilement de connaissances allant du simple vers le complexe. Ces programmes doivent prendre en compte les résultats de la recherche. Ils doivent être élaborés en concertation avec les personnels, permettre le travail disciplinaire et des approches pluri ou interdisciplinaires en précisant des objets d'études pouvant être travaillés par plusieurs disciplines.

255

260

265

270

Ils doivent aussi être conçus de façon à pouvoir former à l'égalité filles-garçons, contribuer à la lutte contre les stéréotypes et les discriminations, et à la construction d'une culture commune émancipatrice pour une société de respect et d'égalité.

Dans ce cadre, les référentiels qui déterminent les contenus enseignés de la voie professionnelle devront être réinterrogés. L'approche par compétences qui prévaut dans l'enseignement professionnel, doit être remise en question : les savoirs enseignés ne doivent plus être uniquement des « savoirs associés » susceptibles d'être directement mobilisés dans les situations de travail.

275

Zoom évaluation des élèves

L'évaluation est partie intégrante des pratiques professionnelles des enseignants. Elle doit être au service des élèves, des étudiants, et de leurs apprentissages, utile aux enseignants et aux familles. Elle doit garantir la qualité et le caractère national des diplômes par l'éducation nationale, l'enseignement supérieur et les autres ministères, notamment en s'intégrant aux objectifs de formation en assurant l'anonymat des copies et l'équité entre candidats, en maintenant la souveraineté des jurys. Depuis 2008, la dérive évaluative, marquée par un manque de fiabilité et de rigueur scientifique, a accompagné la volonté de pilotage du système éducatif par les résultats des élèves. La FSU et ses syndicats ont dénoncé la pression croissante exercée par les évaluations dans les objectifs d'enseignement et son impact sur les pratiques au détriment des apprentissages. Il en résulte un abandon des visées diagnostiques

280

285

des outils d'évaluation nationaux, des contenus et des codages inadaptés des évaluations nationales ignorant les réussites partielles, la précocité des injonctions évaluatives avec des propositions d'évaluations formatées dès la maternelle. Ils demandent l'abandon du livret personnel de compétences issu de la loi Fillon, sans pertinence pédagogique, qui occasionne une surcharge de travail et présente de nombreuses incohérences avec les programmes, sans compter la validation impossible ou biaisée de certaines compétences.

Ils demandent enfin que soient bien distinguées les évaluations au sein de la classe des évaluations du système éducatif, qui sont nécessaires et doivent être réalisées scientifiquement sur panel. Ils refusent toute idée de palmarès mettant en concurrence les écoles et les établissements.

Dans l'enseignement professionnel et agricole, la FSU et ses syndicats nationaux ont dénoncé la généralisation de l'évaluation par contrôle en cours de formation (CCF), système d'évaluation très chronophage qui réduit le temps d'enseignement pour les élèves, qui a un impact négatif sur les conditions d'apprentissage des élèves et qui déplace de nombreuses tâches administratives vers les enseignants.

Cette généralisation n'a pas permis d'améliorer la réussite des lycéens professionnels. La FSU en demande l'abandon et une remise à plat de l'ensemble des modalités d'évaluations des diplômes de la voie professionnelle.

Zoom Culture pour tous

Il n'y a pas une mais des cultures, prises dans des processus permanents de différenciation et de recomposition. C'est par l'éducation et la participation à la vie sociale qu'est assurée, dans toute société, la transmission culturelle. En France on considère la culture comme un bien commun et sa transmission relève des pouvoirs publics : aujourd'hui, principalement, le service public de l'éducation nationale et le service public de la Culture.

La FSU porte pour l'école le projet d'une « culture commune ».

Hors l'école, la « culture pour tous » procède d'une ambition démocratique d'accès à des œuvres, des événements et des pratiques ; le débat porte notamment sur l'opposition entre une vision descendante de « démocratisation de la culture » (sous-entendu : de la culture dominante) et une vision ascendante et participative de « démocratie culturelle » qui croise les conceptions de l'éducation populaire. Parmi les enjeux actuels, soulignons l'importance pour tout citoyen d'avoir accès aux différentes facettes de la culture du XXIème siècle : scientifiques et techniques/technologiques, celles relevant des sciences humaines, artistiques, sportives, etc... Pour cela, il est nécessaire de développer les lieux et temps de pratique, et de garantir l'ouverture à tous des lieux de savoirs que sont les musées, les théâtres, les espaces de recherches scientifiques, (gratuité d'accès, accessibilité...).

Mais il faut aussi mener la réflexion sur l'enjeu de l'appropriation collective des contenus. L'École, obligatoire, peut et doit garantir à tous les clés pour construire cette entrée dans la culture et la possibilité d'opérer des choix critiques. Elle doit veiller à ne pas constituer des classes sélectives, mais au contraire à promouvoir la démocratisation de l'accès à la Culture.

La multiplication des voies d'accès aux savoirs interroge la place de l'École, son périmètre, les liens avec les autres acteurs. Il faut donc notamment approfondir la réflexion sur la construction d'articulations entre les deux versants institutionnels. Il faut conforter et développer enseignements obligatoires et optionnels des arts à l'école, classes patrimoine, classes à projets artistiques et culturels, projets autour de l'école... mais aussi améliorer la complémentarité des différents temps/espaces de l'enfant et du jeune, favoriser échanges et projets entre les personnels y compris par des formations communes. Enfin, il faut rester vigilant quant aux choix politiques et intellectuels qui fondent, sans cesse, la « culture pour tous » comme la « culture commune ».

II-b Permettre à tous les jeunes d'entrer efficacement dans les apprentissages

II-b-1 Enjeux de la recherche et de la formation

340 La résolution des difficultés de l'École ne sera possible que si, parallèlement à la refondation
d'une véritable formation des enseignants, un effort particulier, impulsé par l'État, est fait sur la
recherche en/sur/pour l'éducation. Il n'est pas possible de renvoyer à chaque enseignant ou
équipe pédagogique la responsabilité de trouver des solutions aux problèmes posés par l'échec
scolaire. La recherche-action, en particulier, doit être réhabilitée et couvrir l'ensemble du
345 système éducatif : développement de la recherche en situation de classe, résultats rendus
accessibles aux enseignants, que ce soit en formation initiale ou continue.

II-b-2 Pédagogie/didactique

Faire réussir tous les jeunes suppose d'une part une réflexion sur la construction et les objectifs
350 des programmes, mais aussi la capacité à identifier les obstacles didactiques et les difficultés
d'apprentissage, ainsi qu'à diversifier les méthodes d'apprentissage. Le travail en équipe, la
possibilité de constituer des collectifs de travail doivent permettre un meilleur développement
professionnel et une plus grande cohérence éducative.

II-b-3 Conditions d'apprentissage des élèves et des étudiants

Les effectifs des classes doivent rendre possible une attention à chacun, afin de permettre le
repérage et le traitement des difficultés des élèves dans la classe au fil des apprentissages. A
l'école, le travail en petits groupes, le regard croisé avec un « maître supplémentaire », la prise
en charge collective des difficultés de certains élèves, l'action des personnels spécialisés,
360 autorisent des approches diversifiées permettant à tous les élèves d'entrer dans les
apprentissages. Pour autant, la structure « classe » ne doit pas être mise en cause. Au collège
et dans les trois voies du lycée, les temps de cours en groupes doivent être développés,
notamment pour pouvoir mettre en place des pratiques pédagogiques diversifiées, et les
emplois du temps conçus de façon que la journée et la semaine soient équilibrées. Organiser la
365 mise en activité des élèves sous toutes ses formes est le premier remède au désinvestissement
des élèves les plus fragiles, et au final à l'échec scolaire, l'objectif étant de ne pas rejeter hors la
classe une partie des apprentissages.

II-b-4 Conditions de travail des personnels

370 La réussite de tous les élèves et étudiants nécessite du temps et des possibilités de travail en
équipe inclus dans les services, des effectifs de classes allégés, des locaux et matériels de
qualité, un climat scolaire apaisé, des remplacements assurés. Les conditions de travail des
personnels doivent s'améliorer.

II-b-5 Équipes pluri-professionnelles

Tout ce qui entrave la réussite scolaire : mal-être, absentéisme, mauvaises conditions
d'apprentissage... doit bénéficier d'une prise en charge adaptée par les équipes pluri-
professionnelles notamment pour ceux qui connaissent des difficultés scolaires, de santé ou
sociales. Ces équipes (notamment personnels de vie scolaire, psychologues, COPsy, assistants
380 sociaux, infirmières conseillères de santé, médecins scolaires) doivent être renforcées et voir
leurs missions auprès des élèves et étudiants confortées.

II-b-6 Les jeunes, acteurs de leur formation

Les jeunes doivent pouvoir s'inscrire pleinement dans la vie de leurs écoles et établissements
385 non seulement pour faire part de leurs attentes mais aussi parce que cette vie démocratique

participe de l'apprentissage de l'autonomie et de la citoyenneté. Cette implication doit se développer dès l'entrée à l'école et être encouragée au cours de la scolarité, sans pour autant donner lieu à évaluation. Les droits des lycéens et des étudiants doivent être respectés et leurs organisations reconnues. Le fonctionnement des conseils de la vie lycéenne et celui des
390 organismes consultatifs au sein de l'enseignement supérieur (CEVU, commissions pédagogiques d'une filière) doivent être améliorés.

II-b-7 Relations avec les parents

La qualité des relations entre l'école et les parents, les liens de respect et de confiance sont
395 déterminants pour la réussite des élèves. Les parents éloignés de la culture de l'école se sentent souvent relégués et renoncent à des contacts qui permettraient pourtant de lever nombre de malentendus. La FSU demande l'intégration de cette problématique dans la formation des enseignants et la création dans les établissements scolaires de lieux de rencontre dédiés aux parents favorisant l'établissement de relations sereines au sein des écoles et des
400 établissements. Le travail avec les parents doit être reconnu dans le service de tous les enseignants. De même, les enseignants doivent être formés à accueillir toutes les familles dans leur diversité, sans préjugés, notamment les familles en situation de grande pauvreté, celles maîtrisant mal la langue française, les familles monoparentales, recomposées, homoparentales...

405

II-b-8 Rythmes de l'enfant et du jeune

Sur ce sujet compliqué, prendre en compte l'avis de l'ensemble des acteurs, dans la perspective d'une meilleure réussite de tous, est plus que jamais nécessaire pour qu'une nouvelle réforme des rythmes rassemble un consensus le plus large possible, dans une
410 réflexion globale sur les temps des enfants et des jeunes. Les collectivités locales, en charge de l'organisation des temps péri éducatifs sont notamment largement concernées. Mettre en place, partout sur le territoire, des temps éducatifs de qualité « à côté de l'école », suppose d'en assurer les moyens, par un système de péréquation, à toutes les collectivités locales.

Pour la FSU, ce n'est pas de « moins d'École » dont élèves et étudiants ont besoin, mais de
415 « mieux d'École ».

Pour les rythmes scolaires, au-delà du volume horaire annuel, hebdomadaire et quotidien des élèves et des étudiants, de leur organisation, de la déconnexion du temps des élèves et de celui des enseignants en primaire, la réflexion doit porter sur les conditions d'une véritable amélioration des conditions d'apprentissage.

420

II-b-9 Conditions de vie des élèves au sein des établissements et vie scolaire, « climat » scolaire

Donner du sens à l'activité scolaire des élèves est un facteur déterminant pour le climat des écoles et établissements. Les conditions pour un travail en équipe efficace de l'ensemble des
425 adultes constituent un autre levier. Pour la FSU, la présence d'adultes nombreux est déterminante, mais non suffisante : ces adultes doivent avoir une fonction et un statut précis, correspondant à un besoin identifié (les AVS par exemple, pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap), et être formés.

Les établissements doivent disposer de personnels de vie scolaire formés et en nombre
430 suffisant, à même de créer des relations durables avec les élèves et ainsi de prévenir la violence. La réponse par un arsenal répressif a montré ses limites, et n'est pas la solution..

Les personnels médico-sociaux ainsi que les psychologues de l'Education Nationale (« psychologues scolaires » du premier degré et conseillers d'orientation-psychologues) constituent d'autres ressources pour l'écoute, le suivi et la prise en compte de la personnalité

435 dans sa globalité. Leur rôle doit être conforté.

Favoriser un climat scolaire sécurisant et inclusif pour tous les élèves, implique aussi de développer la lutte contre toutes les formes de discriminations. La FSU demande la mise en place au niveau national d'un groupe d'experts chargés d'élaborer et de proposer des outils pédagogiques destinés à promouvoir une éducation au respect de la diversité. Elle demande
440 que soient instaurés chaque année des temps de réflexion dans les établissements sur ces questions.

Faire évoluer les "cantines" et les "garderies" vers de véritables accueils périscolaires de qualité avec des personnels formés et en quantité suffisante permettrait aussi une amélioration du climat scolaire.

445 Plus généralement, des locaux agréables et fonctionnels, des équipements de qualité (salles de classe, ateliers, CDI, restauration, aires de détente, installations sportives...) sont indispensables.

II-b-10 Expérimentations, innovations

450 Expérimentations et innovations sont des outils de recherche importants pour faire évoluer le système.

L'innovation constitue l'une des compétences du métier de professeur et se traduit par une démarche individuelle de l'enseignant-concepteur, ou collective, dans le cadre de la liberté pédagogique.

455 L'expérimentation ne peut s'affranchir d'un appui sur la recherche et d'un cadre théorique fort, impliquant un protocole clairement établi avant qu'elle ne débute, prévoyant les indicateurs des effets du changement dans la perspective d'une évaluation indépendante.

L'usage récent de l'expérimentation à seule fin d'imposer et de généraliser sans concertation des dispositifs aboutissant à remettre en cause par le bas le cadre réglementaire, et notamment
460 les statuts des personnels, est inacceptable. La FSU refuse ces soi-disant expérimentations. Elle demande que cessent les généralisations hâtives d'expérimentations non évaluées.

Zoom Aide et individualisation

465 L'individualisation, la personnalisation, ont été au cœur des réformes entre 2007 et 2012. Au prétexte de lutte contre l'échec scolaire et de volonté de réduction du nombre des élèves en difficulté, et dans un contexte de croissance des effectifs des classes, l'aide et l'accompagnement ont été pensés hors de la classe sur des temps spécifiques pris en charge par les enseignants. Le gouvernement s'est appuyé sur les attentes légitimes des familles d'une prise en compte individuelle de leur enfant. Cependant, cette vision nie la dimension collective
470 des apprentissages et la nécessité de traiter des difficultés au cœur même de la classe. Elle fait fi des dynamiques d'apprentissage et des rythmes des élèves, et pose le soutien extérieur à la classe comme seul recours aux difficultés. Plus encore, elle laisse croire que l'école produit inévitablement de l'échec scolaire, sans être en mesure de le prévenir au sein de la classe.

475 Dans le primaire, dans leur très grande majorité, les enseignants ont dénoncé le manque d'efficacité de l'aide personnalisée mise en place en 2008, avec une fatigue accrue pour tous (élèves et enseignants), un sentiment d'impuissance face aux injonctions, une différenciation pédagogique à la marge, et la quasi disparition des autres formes d'aides, notamment des RASED.

480 La diversification des modalités de prises en charge, la possibilité de travailler avec un petit groupe d'élèves sont des leviers de transformation des pratiques pédagogiques permettant une meilleure prise en compte des besoins de chaque élève dans ses apprentissages au sein de la classe et d'éviter d'enfermer des élèves dans une catégorie « en grande difficulté ». Cela doit être rendu possible partout et le « plus de maîtres que de classe » est l'un des éléments

incontournables pour y parvenir.

485 Au collège, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) mis en place par la loi
Fillon de 2005 ont pu conduire à extraire les élèves en difficulté de leur classe, les mettant ainsi
souvent plus en difficulté. L'aide personnalisée de la circulaire de rentrée 2012 se substitue
maintenant aux 2h d'aide au travail personnel des élèves (ATP) en sixième. Cette « aide »
490 n'étant plus nécessairement effectuée par un enseignant de la classe, le risque est fort de la
rendre inopérante.

Au lycée, le dédoublement de l'accompagnement personnalisé (AP, 2 h hebdomadaires par
élève) n'a pas été financé, ce qui conduit souvent à le mener en classe entière. Par ailleurs,
son contenu et ses modalités sont si peu cadrés qu'il sert plus de variable d'ajustement
technique qu'il n'est au service d'un projet pédagogique. Dans l'enseignement professionnel,
495 l'AP devait soi-disant permettre de gérer la plus grande hétérogénéité des classes suite au
passage au bac pro en 3 ans, et de mettre en place des parcours personnalisés, notamment
dans le cadre de réorientations. Force est de constater que le dispositif n'a pas fait ses preuves
pour compenser la suppression d'une année d'enseignement.

Plus généralement, l'AP n'est pas une réponse aux dégradations des conditions
500 d'enseignement (effectifs de classes en hausse, moins de temps en groupes réduits).

L'aide à l'université s'est traduite par du tutorat ou des enseignements supplémentaires. Cela
accroît la charge de travail des étudiants les plus en difficulté sans réelle amélioration de leur
réussite.

505 **Zoom « handicap »**

Pour la FSU, il est important de parvenir à une société inclusive permettant à chacun, quels
que soient ses difficultés ou son handicap, de participer pleinement à la vie économique,
sociale, culturelle et citoyenne. La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 a surtout reposé
sur l'engagement des personnels de l'éducation, souvent sans moyens supplémentaires : ils
510 en ont adopté les principes, même s'ils sont, à juste titre, exigeants sur la qualité de la
scolarisation et des conditions d'accueil.

Aujourd'hui 210 400 élèves en situation de handicap sont scolarisés dans les 1er et 2d degrés
(plus 55 000 élèves depuis 2006). L'ouverture vers le supérieur est limitée, les travaux
d'accessibilité et d'aménagement, les matériels spécifiques et le fonctionnement des cellules
515 d'aide aux étudiants handicapés étant à la charge des établissements. Les modalités d'une
meilleure formation et insertion professionnelle restent à construire.

Le principe de coopération entre secteurs éducatif et médico-social peine toujours à se
réaliser. Dans le système éducatif, les moyens consentis l'ont été par redéploiements. Le
secteur médico-social est lui aussi fragilisé dans ses moyens. Les questions qualitatives
520 posées au système éducatif sont restées quasi sans réponses en termes de parcours scolaire
personnalisé, de formation, de travail pluri-professionnel,...

Enfin la mise en œuvre de l'accès aux loisirs, aux pratiques sportives et culturelles, pour tous
les jeunes en situation de handicap, est très inégale socialement et selon les territoires.

La FSU continue de participer activement aux discussions en cours (professionnalisation de
525 l'accompagnement, éducation adaptée, adaptation des examens,...) aux côtés des
associations et organisations du handicap. Mais force est de constater que les revendications
avancées lors du congrès de Lille 2010 restent d'actualité. La FSU demande notamment :

- un plan d'urgence pour l'accessibilité généralisée prévue au 1er janvier 2015 ;
- la mise en œuvre d'une formation aux questions du handicap conçue dès la formation
530 professionnelle initiale, et enrichie de formations spécialisées ;
- l'égalité de traitement sur tout le territoire (outils adaptés communs aux MDPH,

répartition équitable des réponses, définition de normes d'accessibilité et de coût pour les manuels, matériels, TICE...);

535 • la qualité et la stabilité de l'accompagnement (professionnalisation, emplois statutaires);

• le développement de l'égalité d'accès à l'orientation et à la formation dans l'enseignement professionnel et supérieur;

le développement de l'égalité d'accès aux pratiques à tous les niveaux (culture, loisirs, sports...).

540

Zoom orientation : du suivi psychologique à l'orientation

L'École française est souvent pointée comme productrice d'angoisses et de stress pour les élèves. La réussite scolaire devient un enjeu majeur de leur avenir en termes d'insertion sociale et professionnelle.

545 Les mesures prises par le précédent gouvernement, notamment au nom de la construction personnalisée des parcours ont conduit :

550 • à transférer l'aide à l'élaboration des projets d'avenir des élèves de collège et de lycée aux seuls enseignants et à remplacer l'approche spécifique des conseillers d'orientation-psychologues par des outils pédagogiques ou issus de la GRH (Gestion des Ressources Humaines),

• à faire entrer dans l'École des associations intervenant dans l'accompagnement, le soutien psychologique, l'aide à l'élaboration des projets d'orientation, sans offrir le plus souvent les garanties de formation et d'éthique des psychologues.

555 Dans le 1^{er} comme dans le 2^e degré, les interventions directes des psychologues visent à la prise en compte de la dimension psychologique dans le développement cognitif, social et affectif, non pas dans un but d'adaptation à l'existant mais d'autonomie et d'émancipation personnelle. La question des projets d'avenir est cruciale pour les élèves et leurs familles en termes de trajectoire sociale et culturelle. Il faut donc leur permettre de trouver dans l'École des personnels formés et qualifiés à l'écoute et au suivi et non pas des « référents » armés de leur seule bonne volonté.

560

Les psychologues de l'Éducation nationale doivent voir leur place confortée :

- par des recrutements conséquents,
- par l'adoption d'un statut pour les psychologues du 1^{er} degré,
- par l'affirmation de la spécificité de l'orientation scolaire dans le travail des psychologues du 2^e degré que sont les Copsy.

565

570 Dans le cadre de la prévention et du traitement de la difficulté et du décrochage, le travail au sein d'équipes pluriprofessionnelles dans les établissements doit être renforcé, à l'interne et dans un partenariat complémentaire avec les réseaux de soin, les services sociaux, les structures d'aide à l'insertion. C'est une ressource dans la mise en œuvre d'une politique éducative ambitieuse pour tous, soucieuse de lutter contre les déterminismes sociaux.

Partie 3 : Scolarité, parcours scolaires

III-a Quelle école pour relever le défi de la démocratisation ?

575 Faire que le destin scolaire des élèves ne soit plus autant dépendant de leur origine sociale passe par une réforme du système éducatif fondée sur la conviction que tous sont capables de réussir. De la maternelle dès 2-3 ans à 18 ans, l'École doit s'assurer que tous les élèves entrent dans les apprentissages scolaires, et ne permettre aucun décrochage. Tout en respectant les

rythmes de développement de l'enfant et de l'adolescent, le système éducatif doit se doter de
580 moyens (personnels surnuméraires, spécialisés, effectifs d'élèves réduits...) afin de ne laisser
aucun élève en échec. En matière de parcours, les pays qui enregistrent les meilleurs scores à
PISA ne pratiquent ni le redoublement, ni les orientations précoces, ni la sélection. Les élèves
français souffrent d'un manque de confiance en eux, au point de ne pas oser essayer de
585 répondre à certaines questions par peur de se tromper. Or, c'est bien notre système éducatif qui
met en échec un trop grand nombre d'élèves, pointant davantage les erreurs que les progrès et
les réussites. Dès l'entrée à l'école maternelle, et tout au long de la scolarité, il s'agit au
contraire de donner à tous les outils pour comprendre les attentes de l'École, en levant les
implicites, en évitant les malentendus, en veillant à donner à chacun les codes scolaires. Une
formation des personnels et des dispositifs d'aide adaptés doivent permettre, dès l'apparition de
590 difficultés, de consolider et d'assurer le parcours de chaque élève, afin qu'il réussisse études,
insertion professionnelle et vie de citoyen libre et éclairé.

III-b Une scolarité obligatoire portée à 18 ans

III-b-1 Petite enfance

595 Qualité et cohérence des structures d'accueil petite enfance comme de la maternelle doivent
être recherchées : matériel et locaux adaptés, formation des professionnels, dispositifs
passerelles et taux d'encadrements pour contribuer au bien-être des plus petits.
Le collectif « Pas de bébé à la consigne », dont fait partie la FSU, s'engage pour la défense de
la petite enfance : assurer l'accueil des plus petits, en garantir la qualité et s'opposer aux
600 dispositifs qui, comme les mesures du décret Morano, vont à l'encontre de ces objectifs.

III-b-2 Scolarisation précoce et maternelle

Garantir sur tout le territoire l'accès à l'école maternelle dès deux ans dans de bonnes
conditions pour les familles qui le souhaitent, en priorité dans les zones défavorisées : c'est un
605 facteur de prévention et de réduction des effets des inégalités sociales. Mais c'est aujourd'hui
l'ensemble de l'école maternelle qui doit être renforcé dans ses missions et ses spécificités et
doit bénéficier des moyens nécessaires à de bonnes conditions de scolarisation.

III-b-3 Primaire

610 Effectifs moins lourds, formation des enseignants à la prise en charge des difficultés
d'apprentissage et à la prise en compte du handicap, enseignants spécialisés (RASED),
possibilité de diversifier les modalités de prise en charge des élèves (petits groupes, co
interventions, tutorat ...), dispositif « plus de maîtres que de classes », doivent favoriser un
parcours réussi et une prise en compte des besoins divers des élèves. Les cycles et le travail
615 en équipe doivent enfin trouver toute leur place dans le système éducatif.

III-b-4 Scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans

Afin de donner accès à tous à une culture commune ambitieuse et exigeante, de desserrer le
poids d'orientations précoces, d'assurer à tous une formation initiale de qualité et de permettre
620 aux jeunes de réussir leur vie personnelle et professionnelle, la FSU veut porter la scolarité
obligatoire à 18 ans. Pour ce faire, il convient de conforter la place du collège dans le second
degré qui doit permettre systématiquement la poursuite d'études dans l'une des trois voies du
lycée.

III-b-5 Collège pour tous

Le collège scolarise l'ensemble des élèves ; qu'il s'agisse d'établissements situés en zone
d'éducation prioritaire ou de collèges « ordinaires », tous les établissements doivent proposer

aux élèves un cadre commun d'enseignement (programmes et horaires nationaux, exigences identiques sur tout le territoire). Afin de favoriser la réussite de tous, des dispositifs de prévention et de remédiation devront être mis en place à tous les niveaux (équipes pluri professionnelles,...) et les conditions d'enseignement doivent être améliorées (effectifs réduits, enseignants surnuméraires) afin d'éviter tout décrochage.

III-b-6 Voies diversifiées

Tous les élèves doivent pouvoir poursuivre leurs études dans l'une des trois voies du lycée qui doit accueillir et faire réussir davantage d'élèves dans chacune d'elles. Il faut développer les passerelles et des modules d'adaptation à tous les niveaux pour favoriser les réorientations et les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. L'offre de formation sous statut scolaire doit être définie nationalement et répartie également sur l'ensemble du territoire afin d'éviter toute orientation par défaut, et la mise en concurrence des établissements entre eux. L'enseignement agricole doit être placé sous la responsabilité du ministère de l'éducation nationale.

III-c Enseignement supérieur et filières post-bac

Le développement de l'enseignement supérieur est une nécessité, pour que tout bachelier – ou toute personne en reprise d'études – soit en mesure d'y accéder et d'y réussir.

L'enjeu est de permettre à tous d'aller jusqu'au plus haut niveau d'étude possible, de combattre les sélections, d'augmenter le nombre de diplômés pour atteindre dans un premier temps l'objectif de 50% d'une classe d'âge en L3. Les moyens nécessaires à cette ambition doivent être mis en œuvre :

- diversifier les parcours de formation en premier cycle tout en rapprochant les contenus de formation,
- réhabiliter et refinancer les cursus universitaires technologiques et professionnels,
- mettre en place un plan d'alignement des moyens des Licences sur ceux des CPGE (Classes préparatoires aux grandes écoles),
- utiliser des méthodes pédagogiques diversifiées permettant le développement de l'autonomie et l'exercice de l'esprit critique,
- développer le lien avec la recherche dès le niveau Licence,
- améliorer les conditions de vie et de travail des étudiants (bourses ou allocation d'études, logement), de façon que tous les étudiants puissent accéder à tous les cours et TD, quelle que soit leur situation sociale,
- développer les SUIO (services universitaires d'information et d'orientation) et la présence renforcée de conseillers d'orientation-psychologues, afin d'accompagner les nouveaux entrants à l'université, et de limiter les échecs et abandons en 1^{er} cycle.

Former dans le supérieur (université, BTS, CPGE...) est un investissement et non une dépense. Il s'agit de développer les formations dans tous les secteurs et la recherche dans tous les domaines.

III-d Continuité - suivi - articulation

III-d-1 Continuité

Il faut revoir les programmes dispensés sur l'ensemble de la scolarité avec l'optique d'en faire un corpus cohérent, qui fasse sens pour tous et constitue une culture commune exigeante et mobilisatrice ; la continuité des apprentissages doit être garantie d'un niveau à l'autre. Pour autant, des paliers sont indispensables car ils permettent au jeune de se construire.

III-d-2 Des liaisons entre les différents niveaux

- L'entrée à l'école maternelle doit faire l'objet d'un dialogue étroit avec les familles et d'une liaison formalisée avec les structures petite enfance. De même, il est nécessaire d'assurer les passages entre les différents niveaux, occasion de grandir mais souvent cause de difficultés supplémentaires pour les élèves les plus fragiles, en donnant aux personnels du temps pour échanger, travailler ensemble et apporter les réponses les mieux ajustées en ouvrant des possibilités de construction de projets communs et de modalités diverses de leur mise en œuvre.
- 685 Une connaissance mutuelle des personnels (pratiques, contraintes, méthodes, exigences...) prenant en charge les différents niveaux de la scolarité est essentielle. Des formations communes doivent y contribuer.

III-d-3 S'attacher à faire réussir tous les élèves

- 690 Les évaluations doivent permettre de faire le point régulièrement sur les progrès des élèves, sur leurs compétences, ainsi que sur les écarts entre la norme attendue et les résultats des élèves. Elles doivent s'accompagner de moyens humains pour apporter l'aide nécessaire dès qu'apparaît une difficulté. Le redoublement, inexistant dans de nombreux pays, reste très répandu dans notre système éducatif.
- 695 Pointé comme injuste socialement, néfaste pour l'estime de soi pourtant indispensable pour réussir, le redoublement ne permet pas de combattre efficacement l'échec scolaire. Il reste cependant encore souvent la principale réponse apportée aux élèves en difficulté, avec des effets négatifs, de manière générale, sur leur parcours. Le système éducatif doit, au contraire, se donner les moyens d'assurer la maîtrise des acquis de tous en développant prévention et remédiation, mais aussi en variant les situations et approches pédagogiques. La FSU estime qu'il faut se donner les moyens de construire des alternatives au redoublement, de desserrer le temps scolaire pour acquérir les savoirs, de multiplier les situations d'apprentissage, de mettre en place des passerelles, de laisser la possibilité aux élèves de revenir sur des apprentissages non acquis précédemment... : ce type de réflexion ne peut se mener sereinement que dans un cadre affranchi de contraintes budgétaires d'une part, de logique de sélection et d'éviction des élèves d'autre part. Des moyens en heures d'enseignement et en formation des personnels sont nécessaires. Dans le premier degré, l'apport de personnels spécialisés dans la difficulté scolaire, type RASED, est également essentiel.
- 700 La scolarité des élèves doit être commune le plus longtemps possible pour permettre l'acquisition d'une véritable culture commune et pour donner les mêmes choix d'orientation à tous. Le collège pour tous puis la diversification des voies et des séries au lycée et enfin des parcours de formations supérieures riches et diversifiés sont les outils permettant la réussite scolaire et la préparation à l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- 705 Dans l'enseignement professionnel, le retour à un cycle de référence en quatre ans doit être une priorité afin de permettre à tous les élèves de réussir et de poursuivre leurs études. Les dispositifs d'alternance et l'apprentissage ne sont pas des réponses pertinentes ni satisfaisantes : pour la FSU, un jeune de moins de 18 ans n'a pas sa place ailleurs qu'à l'École. C'est au sein du système scolaire que la difficulté scolaire doit être surmontée. Tout élève doit poursuivre sa formation initiale jusqu'à 18 ans, sous statut scolaire.
- 720 La FSU réaffirme son opposition au développement de l'apprentissage. De plus, pour garantir la qualité des formations initiales relevant de l'apprentissage, celles-ci doivent être organisées par le service public d'éducation dans le respect des choix d'affectation des jeunes avec des personnels dédiés et formés. L'apprentissage public ne doit pas se développer au détriment des formations professionnelles initiales sous statut scolaire mais bien par transfert de

725 l'apprentissage privé vers le service public d'éducation afin de garantir la qualité de ces formations dans le respect du statut des personnels et des choix d'affectation des jeunes.

III-d-4 Du lycée à l'enseignement supérieur

Nous refusons la mise en place d'un cycle Bac-3/ Bac+3, de la classe de seconde à la Licence, qui affaiblirait le rôle du baccalauréat en terme de qualification, qui mettrait en difficulté les parcours vers les diplômes supérieurs professionnels bac+2 (BTS, DUT...) qui serait coupé de la recherche, qui ne permettrait pas les poursuites en Master, et qui risquerait d'être placé sous la houlette des régions. Une meilleure articulation entre le lycée, le premier cycle universitaire (licence, DUT) et les autres formations de 1^{er} cycle (CPGE, BTS, BTSA, filières artistiques ou de santé, ...) est une condition nécessaire à la démocratisation. Cette articulation doit passer par une reconnaissance mutuelle des formations et des diplômes permettant les réorientations et les poursuites d'études des jeunes. Si une rupture – notamment dans les contenus et les méthodes – est nécessaire, cela ne doit pas entraîner de difficultés insurmontables pour les étudiants, et notamment ceux issus des filières technologiques et professionnelles. Cela exige que les programmes du lycée et des licences ou autres formations post-bac soient conçus pour limiter les hiatus entre eux. Une connaissance mutuelle et un travail commun des collègues relevant de ces différents secteurs est essentielle. Pour les bacheliers technologiques ou professionnels, les expériences de mise en place de voies de réussite (parcours alternatifs en Licence) prenant en compte leur profil et s'appuyant sur l'ensemble de leurs acquis, doivent être encouragées, soutenues et financées.

III-e Place des diplômes et des certifications

Le diplôme est le repère attestant de la reconnaissance d'un parcours de formation (y compris dans le cadre de la VAE) et d'une qualification reconnue qui doit permettre à la fois la poursuite d'études et l'insertion professionnelle. Garanti par l'État il joue un rôle économique et social mais également individuel dans « l'estime de soi ».

Les diplômes nationaux sanctionnent la maîtrise d'un niveau d'études tout en garantissant une égalité de traitement sur tout le territoire, quel que soit l'établissement public ou privé dans lequel l'élève est inscrit : cadrage national des contenus évalués, des conditions de passation des épreuves (anonymat), et donc garantie de la valeur du diplôme obtenu.

Dans l'enseignement professionnel, depuis plusieurs années, la part du CCF (contrôle en cours de formation) n'a cessé d'augmenter pour se généraliser avec la réforme de la voie professionnelle. De fait, une grande partie des épreuves s'organise dans l'établissement, sans anonymat, avec des sujets proposés par l'enseignant de la classe. La FSU dénonce cette modalité d'évaluation qui entraîne la casse du caractère national des diplômes (des sujets maisons entraînant des diplômes maisons) mais aussi des niveaux d'exigence ou de réalisation diminués, ouvrant la porte à des possibles compromissions. De plus, par ce système, quasiment hors du contrôle de l'inspection pédagogique, l'organisation de l'examen repose sur les seuls enseignants. Bien qu'il soit utile de proposer des épreuves anticipées dans certaines disciplines, le CCF tel qu'il est proposé actuellement n'est pas la solution.

La FSU demande une remise à plat des modalités d'évaluation des diplômes de la voie professionnelle. Elle rappelle que seules des épreuves ponctuelles (anticipées ou non), anonymes et nationales peuvent garantir la valeur de l'ensemble des diplômes.

Dans l'enseignement supérieur public, les diplômes nationaux de Licence, Master et Doctorat garantissent la qualification obtenue. La FSU s'oppose à ce que de nombreux établissements privés voient reconnus par l'État, leurs diplômes « maison » au grade de licence ou de master sans en attester la qualification. La FSU rappelle que la collation des grades est le monopole de l'État. En ce sens, elle s'oppose à ce que des établissements privés d'enseignement supérieur

775 puissent délivrer des diplômes nationaux, sans que soit garanti le niveau de qualification. Elle dénonce les accords France-Vatican.

Les certifications (en langue vivante, en informatique) devraient être délivrées par la réussite aux unités d'enseignement du niveau correspondant en licence et master ou école d'ingénieur. Dans les autres cas, des sessions doivent être organisées sans surcoût pour les étudiants dans les universités autorisées à les préparer et à les décerner, selon un cadrage national.

780

III-f L'éducation et la formation tout au long de la vie - EFTLV

Dans le service public d'enseignement, les établissements scolaires et les universités, les GRETA (groupements d'établissements), l'AFPA (association pour la formation professionnelle des adultes), les CFPPA (centres de formation professionnelle et de promotion agricoles), les CREPS (centre de ressources, d'expertise et de performance sportives), les personnels doivent avoir pour mission de participer au développement de la FTLV au service de la population. En ce sens, ils doivent permettre les reprises d'études en proposant une offre de formation accessible en formation continue, selon des modalités diversifiées en cours du soir, enseignements organisés de manière traditionnelle, enseignements associant enseignement à distance et regroupements présentiels. Cela exige d'une part l'instauration d'un droit à la formation que le DIF est très loin d'avoir réalisé, d'autre part une organisation des cursus (emplois du temps) réellement compatible avec le mode de vie des personnes en reprise d'études, qui entre autres favorise l'alternance. Dans le secteur « sport et éducation populaire », cela exige le rétablissement d'un CREPS par région et de la double mission

785

790

795

800

éducation populaire et sport. La FSU devra s'interroger sur la proposition de certaines confédérations ouvrières d'un droit à la « formation différée », droit qui ne devrait en aucun cas pallier le manque d'ambition pour une formation initiale de qualité. Des formations diplômantes doivent être proposées, du CAP au Master, en passant par les bacs pro, BTS, DAEU... et financées pour tous les adultes (stagiaires) de la formation professionnelle continue. On ne peut que regretter que, dans le cadre des budgets qu'elles prévoient pour la formation professionnelle, les régions se détournent de plus en plus du financement de la formation continue diplômante au profit de l'apprentissage.

Les établissements scolaires doivent pouvoir s'organiser en groupements d'établissements (GRETA) et en Centre de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) afin de développer des formations continues des adultes en synergie avec la formation initiale des jeunes.

Les établissements scolaires et universités doivent aussi s'inscrire plus fortement dans les dispositifs de VAE. Formation continue ou VAE ne doivent pas être considérées comme des recettes supplémentaires pour des établissements en difficultés budgétaires, mais être réellement conçus pour répondre aux besoins de la population.

Le développement de l'EFTLV doit s'inscrire dans une chaîne « orientation, formation qualification, emploi » dont le pilotage politique devrait rester de la responsabilité de l'État.

Or, les Régions demandent la maîtrise de cette « chaîne » au nom de la cohérence et de la proximité.

815 Le pilotage de la carte des formations initiales et de l'orientation a été acté par le Premier Ministre dans une série d'engagements signée avec l'Association des Régions de France. L'État a cédé à la pression des Régions, sans souci de la concertation avec les organisations syndicales. Les conséquences sont graves pour la conception même de l'orientation scolaire et de la formation.

820 Une décentralisation irréfléchie en ces domaines percuterait le service public d'éducation et le service public de l'emploi.

Un tel choix rendrait impossible toute mise en œuvre d'une politique nationale d'élévation des qualifications en éclatant le service public en 26 politiques académiques. Cela entraînerait inéluctablement la décentralisation des lycées professionnels et de leurs personnels, réalisant le rétrograde rêve de l'école du socle : 50% des élèves au lycée général puis à l'université, l'autre moitié devenant les publics régionaux captifs des LP, des CFA et de la FPC.

Rendre effectif un véritable droit à l'orientation des jeunes comme des salariés et chômeurs, ne peut se traduire par le recours à des « guichets uniques » et par la transformation des différents personnels en « conseillers polyvalents »

Le Service public d'orientation tout au long de la vie, mis en place par le précédent gouvernement, doit être remis à plat et le cahier des charges entièrement revu. Les procédures de labellisations qui se poursuivent au sein des CCREFP doivent être suspendues.

Il faut construire un service public de l'orientation pour tous, structuré en deux branches distinctes : celle de l'orientation scolaire ancrée dans l'Education Nationale, dotée de CO-Psy plus nombreux ; celle de la formation continue et de l'orientation des salariés, relevant du service public, basée sur des conventions entre les principaux opérateurs publics (Service public de l'emploi, Pôle emploi, Missions locales, CIDJ, CIO). La dotation de ces services doit être abondée en conséquence, le statut et les conditions d'exercice des personnels préservés. Des formes de partenariat doivent être trouvées entre l'État, qui doit être le pilote d'un SPO refondé, et les Régions (selon le principe des compétences partagées).

Abandonner enfin l'introuvable adéquation formation/emploi et la tout aussi introuvable maîtrise des flux (de jeunes, de chômeurs, de salariés) par l'orientation, pour mettre en œuvre une politique ambitieuse pour la jeunesse, pour les salariés, pour l'avenir de notre pays. Cette politique doit reposer sur l'élévation des qualifications et leurs reconnaissances collectives, avec en perspective le nouveau système productif assurant la transition écologique qu'il faut inventer.

Partie 4 : Combattre les inégalités

Zoom Protection judiciaire de la jeunesse et justice des mineurs

Droit à l'éducation de la jeunesse en difficulté.

Alors que les chiffres de la délinquance juvénile restent stables, le pouvoir précédent n'a eu de cesse de stigmatiser une certaine jeunesse, notamment celle des quartiers populaires et qui commet des délits. Corollaire de cette stigmatisation, les juges des enfants ont été taxés de laxisme et les professionnels de la PJJ, disqualifiés. Pourtant, le taux de réponse pénale pour les mineurs auteurs de délits n'a jamais été aussi élevé. Parallèlement, la RGPP a constitué une opportunité pour réorienter en profondeur les missions de la PJJ. Cela s'est traduit par la perte de la compétence de la PJJ pour intervenir auprès des enfants en danger et des jeunes majeurs tandis que les moyens dégagés ont été attribués pour une très grande part aux structures d'enfermement (CEF, EPM). Cette politique, dont la logique a été d'aligner la justice des mineurs sur celle des majeurs, a conduit au démantèlement de la spécificité de la justice des mineurs et a laissé la PJJ exsangue du point de vue de ses moyens et de la situation de ses personnels.

Si l'annonce par le nouveau gouvernement de la suppression des tribunaux correctionnels pour les mineurs et des peines plancher est positive, de nombreuses réformes portant atteinte à la primauté de l'éducation, mises en place ces dernières années, subsistent. Les Centres Educatifs Fermés en font partie. Outre qu'ils absorbent une grande partie des moyens de la PJJ, ils favorisent des situations de confrontations violentes entre les jeunes et les professionnels, et des dérives portant atteinte aux droits de la personne. Les méthodes comportementalistes inhé-

rentes au cahier des charges des CEF, ne peuvent servir de référence pour l'éducation d'adolescents qui ont surtout besoin d'un cadre ferme mais pas humiliant, qui les responsabilise tout en les valorisant. Les CEF, lieux de mise à l'écart, répondent avant tout à des impératifs liés à l'ordre public et sont érigés en modèle quasi unique de prise en charge.

875 La FSU dénonce l'instrumentalisation de la question de la délinquance juvénile. Face aux enjeux que représente l'intégration sociale de l'ensemble de la jeunesse dans un contexte de crise, la FSU défend des orientations et des moyens confortant le service public d'éducation de la PJJ. Elle s'inscrit dans les initiatives permettant à de jeunes délinquants de poursuivre des études.

880

IV-a Combattre les inégalités sociales, scolaires, territoriales

Le service public national d'éducation doit tout mettre en œuvre pour lutter contre les inégalités, et garantir partout le droit de tous à l'éducation, à la formation et à la réussite scolaire. Pour cela, il est indispensable de compenser les inégalités de moyens entre collectivités. Des fonds de péréquation doivent être mis en place, cadrés, dans le premier degré, par la définition d'un cahier des charges national de l'équipement indispensable pour chaque école.

885

IV-b Éducation prioritaire

Pour que les ambitions et les exigences de contenus soient les mêmes partout sur le territoire, une nouvelle politique d'éducation prioritaire est nécessaire. Cela passe par une rupture avec les choix de la période récente, des RAR aux dispositifs ECLAIR dont la FSU demande la suppression. En relation avec les politiques d'aides sociales (ville, zones rurales, ...) cette politique doit s'appuyer sur :

890

- 895 • la définition de critères concertés et transparents pour une révision de la carte de l'éducation prioritaire. Dans cette perspective, il est essentiel d'engager une concertation visant à distinguer les zones géographiques et/ou les établissements (collèges, LGT et LP) et les écoles confrontés à des difficultés sociales et scolaires importantes,
- 900 • la scolarisation des moins de 3 ans,
- la réunion, sous un label unique, de tous les établissements « Éducation Prioritaire »,
- l'attribution de moyens supplémentaires aux établissements et écoles qui en relèvent, permettant notamment le développement du travail en équipe, l'abaissement des effectifs par classe (avec un objectif à terme de 20 élèves par classe et 15 en maternelle), le renforcement des liaisons entre les différents niveaux d'enseignement,
- 905 • le travail en équipe, par l'attribution de « plus de maîtres que de classes » et des décharges de service,
- la création d'une instance de coordination dans laquelle les personnels du premier et du second degré doivent et peuvent prendre toute leur place, et qui permette des projets ambitieux. Pour cela un coordonnateur de réseau est indispensable,
- 910 • de meilleures conditions de travail et de reconnaissance des difficultés du terrain pour améliorer l'attractivité des postes de manière à constituer des équipes stables et expérimentées,
- la refonte complète de la carte scolaire, dans le but de lutter contre les stratégies d'évitement comme la ghettoïsation de certains établissements.

915

IV-c Internats

Il convient de développer les places en internats « ordinaires » et la qualité de tous les internats, en visant une mixité scolaire, sociale et de genre.

920 Tous les établissements scolaires doivent pouvoir mettre les élèves en situation de réussite scolaire. Il convient de supprimer les internats d'excellence qui ont pour but d'extraire les plus "méritants" de leur milieu d'origine, mais aussi les établissements de réinsertion scolaire (ERS) qui, eux, à l'opposé, portent une vision « répressive » du traitement de la difficulté de scolarisation de certains jeunes.

925 **IV-d Carte scolaire**

La FSU propose de revenir sur l'assouplissement de la carte scolaire et de repenser la sectorisation pour viser partout la mixité sociale.

930 Celle-ci ne trouvera toute son efficacité qu'avec une politique volontariste d'aménagement des territoires visant aussi à la mixité sociale. Cela passe notamment par l'application réelle de la loi SRU qui prévoit 20% de logements sociaux dans chaque ville, et par une présence de l'ensemble des services publics sur tout le territoire.

IV-e Mixité sociale

935 La mixité sociale s'entend à tous les niveaux du système éducatif, dans l'établissement comme au sein des classes.

La FSU demande que cesse la mise en concurrence des établissements scolaires. Au contraire la carte des options et de l'offre éducative en général doit être établie avec le souci d'un réel équilibre et d'un fonctionnement équitable sur tous les territoires, en évitant toute désertification des zones rurales. Les moyens doivent être accordés dans la transparence, sur des critères 940 nationaux. L'effort doit être plus important là où les difficultés sociales sont plus grandes pour limiter les évitements.

IV-f Partenaires de l'école, éducation populaire

945 L'éducation n'est pas du domaine exclusif de l'école : familles, associations, collectivités... jouent des rôles complémentaires.

Pour autant, c'est d'abord à l'École que doit se construire l'essentiel de la réussite scolaire. Seul le service public d'éducation, par son caractère obligatoire et son maillage de l'ensemble du territoire, est à même de proposer à chaque jeune des programmes et des modalités de scolarisation similaires.

950 La réussite scolaire, sociale, professionnelle, nécessite un bagage culturel important, que l'école ne peut apporter seule, ce qui implique de travailler en complémentarité, notamment pour les élèves dont les familles sont les plus éloignées de la culture scolaire. D'autres temps éducatifs ont leur importance et il faut réfléchir à leur articulation avec l'école dans le respect des missions et des champs de compétences de chacun. L'intervention d'organismes associa- 955 tifs doit être faite à la demande des équipes, en fonction de leurs projets, ne doit pas combler le manque de postes de personnels de l'Education Nationale et doit faire l'objet de conventions précises soumises aux conseils d'administration ou d'école.

960 Il apparaît important de travailler à la complémentarité avec les collectivités locales, les mouvements d'éducation populaire dont les moyens doivent être abondés, ainsi qu'avec le tissu associatif, dans le respect des champs de compétence et sous réserve des qualifications nécessaires.

Si le périscolaire ne doit pas faire « l'École à la place de l'École », les temps péri et extra scolaires et notamment les PEL (projets éducatifs locaux) doivent proposer cet enrichissement culturel indispensable à la démocratisation. De nombreuses disparités existent en fonction de 965 choix politiques ou des moyens des collectivités. Une politique publique de l'Etat, de soutien et de développement de ces projets, disposant d'un fonds de péréquation (budget), devrait permettre de réduire ces disparités. Pour la FSU, la mise en place de concertations entre les

enseignants et les partenaires de l'École peut contribuer à améliorer cette complémentarité éducative, à mieux articuler temps scolaire et temps périscolaires. Du temps doit être dégagé pour cela et pour la formation des différents acteurs.

IV-g Aides et bourses

Il est nécessaire de développer à nouveau les aides sociales (aides, bourses) pour améliorer le quotidien des jeunes.

975 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. Les fonds collège, lycées, cantines doivent être abondés.

980 Les situations de grande précarité se multipliant, les écoles et établissements, en lien avec l'action sociale, doivent pouvoir répondre aux situations de détresse des élèves.

Il faut également penser la démocratisation de l'accès aux études supérieures pour tous les étudiants. Il faut donc aider les jeunes, notamment ceux des milieux défavorisés, à accéder à l'université, les soutenir dans leurs études et leur permettre de suivre un cursus long en se concentrant sur leur réussite. La FSU revendique des aides matérielles et financières significatives, 985 une allocation d'autonomie dès L1, qui permette aux étudiants de se consacrer à leurs études.

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

Malgré la mixité, les parcours scolaires des filles et des garçons ne sont pas les mêmes. Les stéréotypes ont un poids considérable dans les valeurs que les jeunes attribuent à telle ou telle 990 discipline ou filière. L'orientation scolaire est d'abord sexuée. L'École prend très peu en charge les rapports sociaux liés au sexe. Entre indifférence et négation, par ses modalités de transmission, parfois ses contenus d'enseignement et notamment à travers les manuels scolaires, elle perpétue différences et stéréotypes sans remettre en cause leur représentation et leur fondement. Par ailleurs, les relations filles/garçons ne sont pas toujours empreintes de 995 respect.

Alors que l'école devrait permettre aux jeunes de s'émanciper, les individus continuent d'intérioriser et de transmettre des significations sociales propres à leur appartenance de sexe en en reproduisant les contraintes, les attitudes, les pratiques, les modes de pensée, les places attribuées dans la société, les hiérarchies de genre et d'orientations sexuelles et les rapports spécifiques que femmes et hommes entretiennent entre eux. Il est urgent de construire des actions 1000 en faveur du respect mutuel et de l'égalité.

La FSU revendique des campagnes régulières sur ces questions, construites en partenariat avec les associations, la systématisation des séances d'éducation à la sexualité et de la présence des formations dédiées dans les plans de formation académiques.

1005 Elle demande la prise en compte de la question de la construction sociale du genre et de l'infériorisation systématique des femmes, la promotion de l'égalité et de la diversité, la prise en compte dans les programmes et manuels scolaires, et la formation initiale systématique des personnels sur ces questions, dans des formations spécifiques mais aussi dans toutes les formations disciplinaires.

1010 La FSU demande que les séances d'éducation à la sexualité et à l'égalité soient partie intégrante de la formation des jeunes, adaptée à chaque niveau d'enseignement. Le manque de moyens accordés aux associations pouvant intervenir lors de telles actions, le manque de temps et de formation des personnels pèsent sur la faisabilité de ces séances, censées être au nombre de trois par an dès le primaire. L'éducation à la sexualité ne saurait se réduire à la 1015 biologie de la reproduction ou à la prévention sanitaire, elle doit aussi concerner la relation affective, le désir, le respect entre partenaires, les LGBT-phobies etc. Les élèves et les

étudiants qui s'interrogent sur leur orientation ou leur identité sexuelles doivent pouvoir disposer d'informations accessibles facilement (affichage des numéros verts, ouvrages en CDI...).

1020

Partie 5 : L'enseignement supérieur – la recherche

V-a Des enjeux de société

1025 Face à la crise globale, la recherche a un rôle considérable. Mais, de réforme en réforme, en France, en Europe et dans le monde, la recherche est toujours plus canalisée et détournée de ses missions dans le seul but de répondre aux besoins à court terme du marché et aux exigences des grandes entreprises.

1030 Une refondation des politiques d'enseignement supérieur et de recherche est cruciale pour le futur de nos sociétés. La recherche dans tous les domaines est indispensable pour élargir le champ des connaissances et préparer l'avenir.

1035 La recherche fondamentale doit être soutenue, développée, et financée par l'État sur le long terme. Les interactions entre recherche fondamentale et recherche appliquée doivent être établies sur la base d'un partenariat. Le lien entre recherche et formation est fondamental, car la recherche fait de l'enseignement un processus réactif et critique, et en retour l'enseignement est l'une des sources du dynamisme de la recherche. L'exercice des libertés scientifiques, dans le respect des contraintes éthiques et d'une évaluation des collectifs de travail (laboratoires, équipes), doit garantir un élargissement de toutes les connaissances et doit permettre leur transmission à tous les niveaux de formation supérieure.

1040 La recherche doit participer à la sortie de crise en concevant et en mettant en œuvre des alternatives aux actuels modes de vie et de développement, aux modèles de production et de consommation qui mettent en cause l'avenir de l'Homme. À cette fin, à côté des recherches fondamentales qui suivent leur propre dynamique, des plans de recherche publics doivent être débattus avant leur mise en place pour concourir à la formulation d'une réponse adaptée aux besoins de tous aujourd'hui et demain. Ces plans pourraient porter notamment sur la santé, les énergies, la politique de la ville, le vivre-ensemble, l'agriculture, le fonctionnement des écosystèmes et des agro-systèmes, la pollution, une réorientation de l'activité humaine vers les domaines les plus respectueux de l'environnement... Pour répondre aux objectifs d'une formation des enseignants au niveau Master, il faut une politique ambitieuse de recherche en éducation (épistémologie, didactiques des disciplines, histoire, sociologie...). Les grandes orientations et les limites éthiques doivent être définies en toute transparence, avec la participation de la communauté scientifique et à l'issue de débats publics et démocratiques associant l'ensemble des parties prenantes. Cette ambition suppose une large diffusion de la culture scientifique. Les modalités de mise en œuvre doivent rester sous la responsabilité des scientifiques.

1055

1060 Le développement de l'enseignement supérieur est une nécessité, pour que tout bachelier – ou toute personne en reprise d'études – soit en mesure d'y accéder et d'y réussir, d'y préparer sa vie personnelle et professionnelle, tant pour participer au développement économique du pays que pour son épanouissement personnel. Aujourd'hui, certaines disciplines littéraires sont déjà sinistrées, et c'est massivement que les étudiants se détournent des disciplines scientifiques et technologiques, si bien que pour mettre en œuvre une autre politique industrielle, la France risque de manquer de chercheurs, de techniciens, d'ingénieurs... et d'enseignants pour le 1^{er} et le 2nd degré. Les filles sont particulièrement peu nombreuses dans les filières scientifiques, et de moins en moins nombreuses du L au D.

1065 Dans le domaine de la recherche et de l'enseignement supérieur, des coopérations internationales, européennes et nationales doivent être multipliées, tant pour contribuer aux réponses aux problèmes rencontrés par l'humanité et ses sociétés que pour permettre aux jeunes issus des milieux défavorisés ou des pays du Sud de poursuivre des études universitaires ou de se confronter régulièrement à des chercheurs ou enseignants-chercheurs de tous pays.

1070

V-b La restructuration à marche forcée

1075 La mise en place de lieux dits d'excellence, autour des « initiatives d'avenir » du Grand Emprunt, est un élément majeur de dissociation entre les deux missions principales des enseignants-chercheurs, l'enseignement et la recherche. Elle conduit à la dislocation du maillage territorial par la création des Initiatives d'Excellence (Idex), facteur de concentration des moyens sur un petit nombre de conglomérats, qui conduisent de fait à une désertification du reste du territoire.

1080 Cette politique de pôles « d'excellence » créatrice de déserts scientifiques, est consolidée par le pilotage scientifique (Stratégie Nationale de Recherche et d'Innovation SNRI, Agence Nationale de la Recherche ANR). Elle conduit à l'éviction de thèmes scientifiques (les Sciences Humaines et Sociales le plus souvent), à l'exclusion massive de collègues d'unités de recherche. L'idéologie de compétition stérilisante se substitue à une logique de coopération, les reculs de démocratie et l'opacité sont érigés en règles.

1085 Les dispositifs relevant d'une politique d'« excellence » doivent être abolis au profit d'une amélioration des carrières. Le lieu de la recherche est au contraire défini par le rassemblement d'enseignants-chercheurs et de chercheurs partageant un objectif scientifique librement défini, organisés dans une structure garantissant l'exercice collectif et scientifiquement autonome de leur mission de recherche. Ce lieu doit rester le laboratoire, qui doit être doté des statuts et instances démocratiques permettant la vie de la communauté scientifique autour d'un projet scientifique évolutif. Il doit avoir une cohérence scientifique, évaluée par exemple par une instance composée majoritairement de pairs, pour mettre en débat ses avancées et évolutions scientifiques.

1090 Il doit reposer sur des collaborations avec les autres laboratoires nationaux et internationaux des champs thématiques proches, pour permettre la diffusion et la confrontation des savoirs.

1095 Les « Alliances », structures sans aucune instance démocratique, visent au pilotage par le ministère des organismes de recherche. Elles incitent à la réduction de la recherche privée, par exemple SANOFI, par l'instrumentalisation de la recherche publique. Elles doivent être supprimées.

1100 V-c Rôle du financement

L'ANR a induit un nouveau rapport à la recherche, dont les effets nocifs sont manifestes :

- la modification du rapport au temps de la recherche, imposée par la méthode des projets, le temps que prend la préparation des réponses aux appels à projets (aap), le fait que ces aap favorisent les réponses formatées sur des priorités qui ne sont pas nécessairement celles des chercheurs, sont autant d'aspects que nous jugeons contraires à une recherche scientifiquement autonome,
- l'absence de continuité dans les projets mis en place (faute de financements ministériels pérennes suffisants), au gré des appels à projets, entraîne un véritable gâchis de production de la pensée et de non finalisation de projets innovants,
- l'ANR n'a pas apporté de moyens supplémentaires à la recherche puisqu'elle s'est nourrie de la réduction de crédits imposée aux

laboratoires,

- 1115 • l'explosion du nombre des précaires est un effroyable gâchis humain.

L'ANR n'est pas une structure amendable : nous exigeons sa mise en extinction et l'attribution de son financement aux laboratoires et aux équipes sous la forme de crédits de base.

1120 Le financement par crédits de base est le seul qui permette la création de postes de recherche statutaires (fonctionnaires d'État) selon un plan pluriannuel, par opposition au recrutement précaire généré par les financements sur projet. Les crédits de base doivent être également abondés par le reversement du Crédit Impôt Recherche, qui sert quasi-uniquement à augmenter la trésorerie d'entreprise sans contrepartie de l'augmentation de l'effort de recherche.

1125 Des financements complémentaires sur appels d'offre peuvent être maintenus, s'ils sont gérés par les établissements ou les organismes, et restent marginaux, en vue de soutenir des projets transversaux ou émergents ; la puissance publique doit pouvoir fixer des priorités scientifiques.

1130 Les financements régionaux, s'ils peuvent fournir un complément aux financements nationaux, ne peuvent devenir prépondérants et devraient entrer dans le cadre des contrats de projet Etat-région (CPER). Les enjeux locaux, souvent conçus sur le court terme et pour des développements intimement liés au tissu socio-économique local, ne peuvent remplacer les missions d'analyse de la conjoncture et de la prospective du Comité National du CNRS (CoNRS) pour le développement des connaissances.

1135

V-d Evaluation des laboratoires

La FSU exige la suppression de l'Agence de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES), au moins pour ce qui concerne l'évaluation des structures de recherche (Unités Mixtes de Recherche et Equipes d'Accueil). Une évaluation des collectifs de travail, collégiale, par des pairs majoritairement élus, prenant en compte les spécificités des disciplines et des situations collectives et individuelles, est nécessaire. Elle pourrait être réalisée par une instance basée sur le Comité national et le Conseil National des Universités (CNU) pour évaluer tant les unités mixtes de recherche que les équipes d'accueil. Cette instance doit remplacer l'AERES.

1145 Le collège des évaluateurs comprendrait des représentants de toutes les catégories professionnelles : professeurs, maîtres de conférences, directeurs de recherche, chargés de recherche, personnels ITRF et ITA et doctorants. Il aurait une permanence à l'équivalence du CNU ou du CoNRS pour permettre un suivi, effectuer une évaluation dans la durée, apprécier voire encourager les recherches à long terme.

1150 Cette instance nationale bénéficierait des moyens matériels et humains suffisants pour l'accomplissement de ses missions par réutilisation des moyens de l'AERES, en particulier pour effectuer toutes les visites sur place qui s'avéreraient nécessaires. Les moyens à disposition pour le CoNRS peuvent servir de base pour permettre un mode de fonctionnement qui décharge les élus des tâches administratives et d'organisation et leur permette de se consacrer à leur rôle d'expert.

1155

V-e Le service public de l'enseignement supérieur et de la recherche et les dangers de la régionalisation

1160 À la veille d'une nouvelle loi de décentralisation, les régions rappellent que leur effort financier en matière d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation (853 millions d'euros en 2010) est, à lui seul, supérieur à celui consenti par l'ANR. Les exécutifs régionaux revendiquent à présent l'exercice de responsabilités nouvelles. S'appuyant sur leur réussite pour l'immobilier

des lycées, elles veulent d'ores et déjà expérimenter une prise de compétences sur l'université, notamment dans la perspective du Bac-3/Bac+3, sur les projets de recherche et sur le logement étudiant. Elles revendiquent en outre, comme pour l'apprentissage, le transfert intégral de la formation professionnelle et de l'orientation sous leur responsabilité. Or les préoccupations régionales, souvent à court terme et intimement liées au tissu socio-économique local, ne peuvent remplacer les analyses nationales de conjoncture et de prospective en vue du développement des connaissances ou de l'organisation de l'enseignement supérieur sur le territoire. La régionalisation compromet la garantie apportée par des diplômes nationaux délivrés après habilitation.

Partie 6 : Métiers et missions

VI-a Métiers en évolution

- 1175 Dans une société où les savoirs sont en évolution constante et rapide, la démocratisation de l'éducation passe par des personnels en nombre suffisant et bien formés. La question des recrutements est un enjeu majeur : la FSU demande un plan de recrutements sur plusieurs années afin de répondre aux besoins, de donner aux étudiants des perspectives claires dès le début de leurs études et de leur permettre d'inscrire leur parcours universitaire dans un projet professionnel. Le contexte social et culturel rend l'exercice de ces métiers particulièrement complexe.
- 1180 L'ensemble des métiers de l'éducation, que ce soit dans les différents ministères concernés par l'éducation et la formation des jeunes, dans les collectivités territoriales ou le domaine associatif, doit répondre aux exigences d'une éducation tournée vers l'avenir. Il s'agit d'un investissement essentiel.
- 1185 Pour les enseignants-chercheurs, il faut une formation pédagogique s'appuyant sur l'expérience des IUFM, des CIES (centre d'initiation à l'enseignement supérieur) et des services de pédagogie mis en place dans les universités. Les recrutements et les carrières doivent être effectués sur la base de la qualification et non sur celle d'un profil de compétence.
- De la maternelle à l'université, enseigner est un métier qui s'apprend.
- 1190 Dans les paragraphes suivants, la FSU développe ses propositions concernant la formation initiale et continue des personnels enseignants des premier et second degrés, CPE et COPsy.

VI-b Missions et statuts, travail en équipe et complémentarité

VI-b-1 Travail en équipe

- 1195 La réponse à une meilleure prise en charge des enfants et des jeunes, passe par la mise en œuvre d'un véritable travail en équipe : dans les écoles et établissements, entre les différents professionnels, mais aussi avec les autres personnels d'éducation.
- Dans les équipes enseignantes, dépasser les situations ressenties comme celle d'un travail empêché, demande que soit reconnu le besoin de collectifs pour favoriser le développement professionnel des personnels.
- 1200

VI-b-2 Complémentarité

- Le travail pluricatégoriel prend appui sur les spécificités de chacun. Personnels de santé (infirmières, médecins scolaires...) et des services sociaux, enseignants, personnels administratifs : tous contribuent à la réussite des élèves. La complémentarité des temps scolaires, périscolaires et extra-scolaires doit être mieux définie au travers des projets éducatifs de territoire permettant de penser les articulations entre les différents temps et espaces de l'enfant et du jeune. Pour la FSU cette indispensable complémentarité ne doit pas aboutir à la prise en charge des missions de l'école par le secteur associatif. Elle doit être cadrée par l'État.
- 1210

VI-b-3 Les missions

La définition des missions doit prendre en considération ces exigences en reconnaissant le besoin de temps et d'espaces professionnels pour ce travail en équipe.

1215 **VI-b-4 Les statuts**

Tous les personnels qui interviennent dans le cadre du service public d'éducation doivent avoir le statut de fonctionnaire avec l'objectif d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et d'exercice du métier pour les enseignants, et autres personnels d'éducation.

1220 **VI-c Nouveaux métiers dans le service public d'éducation**

Depuis plusieurs années émergent de nouveaux métiers dans le service public d'éducation :

- aide à la scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap,
- aide à la direction et au fonctionnement des écoles primaires,
- gestion de parcs informatiques des établissements...

1225 Tous ces nouveaux métiers se caractérisent par une précarité des emplois. La FSU demande leur transformation en emplois publics stables. Cela implique une formation qualifiante prenant en compte la spécificité des missions.

VI-d Évaluation des personnels

- 1230 L'évaluation des personnels ne peut se limiter à un acte de contrôle administratif ou à une prescription hiérarchique. Elle contribue à guider l'action du fonctionnaire pour améliorer la qualité d'une activité professionnelle guidée par l'intérêt général et les principes fondamentaux de la République. Elle se base sur une analyse partagée et objective des pratiques professionnelles. Elle s'articule avec la formation continue. Elle obéit à des principes déontologiques respectueux
- 1235 des personnes et de leurs droits. Elle est dissociée de l'avancement et de toute forme de rémunération au mérite. Elle peut aider les personnels, de manière individuelle et collective, à se situer et à trouver des solutions pour améliorer leurs pratiques.

VI-e-1 Formation des personnels

- 1240 La démocratisation de l'école passe par une formation de haut niveau de tous les personnels, prenant en compte toutes les dimensions des métiers. Tous les personnels doivent avoir des formations solides qui leur permettent d'assurer sereinement leurs missions de service public. Tous les métiers sont concernés, l'enjeu étant de permettre à tous d'évoluer professionnellement, d'améliorer et de renforcer les possibilités de travail en équipes pluri-
- 1245 professionnelles pour une prévention plus efficace et une meilleure prise en charge des enfants et des jeunes.

La formation professionnelle tout au long de la vie (FPTLV) doit permettre à tous les personnels du service public d'éducation un développement professionnel tout au long de la carrière et être incluse dans leur temps de service.

- 1250 La formation continue est un droit, ouvert sur le temps de travail. Elle est aujourd'hui totalement dégradée et souvent interdite faute de remplacement. La formation continue ne peut se limiter à la transmission d'informations officielles ou à l'adaptation à de nouveaux dispositifs, ni être considérée comme un outil de gestion des ressources humaines (GRH), en lien avec la gestion des carrières.

- 1255 L'offre de formation doit être élargie, de nouvelles modalités doivent être proposées (stages courts, longs, filés, disciplinaires, pluridisciplinaires, pluri-catégoriels, sur site, par regroupement départemental, année sabbatique, etc...). Des formations regroupant des personnels, à l'échelle académique ou nationale, doivent être proposées et inscrites dans les plans de formation.

- 1260 Le DIF (Droit individuel de formation), qui donne droit à 20h de formation par an cumulables jusqu'à 120h, s'est peu développé ou s'est limité aux formations pour reconversion. Ce nouveau

droit doit au contraire renforcer la professionnalité et offrir des possibilités de formation nouvelles. Tous les personnels doivent être régulièrement informés des possibilités de mobiliser « leur » DIF.

1265 La FSU demande que des moyens significatifs soient attribués pour une mise en œuvre effective de l'ensemble des dispositifs de formation. La possibilité pour les personnels de profiter pleinement de la FPC (formation professionnelle continue) nécessite un volume de remplaçants suffisant.

1270 Le choix des contenus des formations doit être discuté de façon tripartite : équipes pédagogiques, inspections, ESPE/Université. De véritables structures démocratiques décisionnaires doivent exister. L'évaluation des dispositifs doit être mise à disposition de la profession. Des observatoires de pratiques, associant les organisations syndicales, doivent être mis en place de manière effective dans toutes les académies de façon à mieux repérer et combattre les inégalités scolaires et évaluer les besoins de formation avec les enseignant(e)s.

1275 Des recherches collaboratives entre chercheurs(es) et enseignant(e)s, permettant l'innovation, doivent être développées en relation avec l'université, les ESPE, l'IFE.

La formation continue doit permettre d'accéder à des qualifications nouvelles ou à des diplômes.

1280 **VI-e-2 Une formation des enseignants et des CPE* de qualité, de la maternelle à l'université**

(sera entendu pour l'ensemble du texte qu'il s'agit des enseignants et CPE)*

1285 La qualité d'un système éducatif repose en grande partie sur ses enseignants : c'est de leur capacité à faire réussir tous les élèves, dans leur diversité, que repose pour beaucoup, la réussite de tous. Investir dans la formation des enseignants est donc une nécessité absolue. La mise en place d'une nouvelle formation des enseignants qui réponde aux enjeux d'une nouvelle étape de démocratisation du système éducatif, est une exigence. Elle devra tenir compte du fait que le métier d'enseignant, à tous les niveaux du système éducatif est un métier de concepteur, à haute responsabilité sociale.

1290

VI-e-2-a Une formation dans la durée

La formation des enseignants se construit dans la durée et comprend :

- la formation initiale,
- la formation à l'entrée dans le métier de l'année de stage aux premières années de titulaires,
- la formation continue tout au long de la carrière.

1295

VI-e-2-b Un modèle de formation intégrée et progressive, cadrée nationalement par un cahier des charges

1300 La formation initiale des enseignants doit s'inscrire dans un modèle de formation dite « intégrée » articulant progressivement, sans les opposer, les dimensions scientifiques et professionnelles (disciplinaires, didactiques, psychologiques, sociologiques, pédagogiques, institutionnelles, éthiques, etc.), théoriques et pratiques, ancrées dans la recherche. Celles-ci participent toutes, de manière imbriquée, à la construction progressive d'une identité professionnelle, centrée sur les apprentissages des élèves. La FSU dénonce toute formation en alternance qui serait uniquement centrée sur l'expérience de terrain.

1305

Le cadrage de la formation doit être inscrit dans la loi afin de garantir sur l'ensemble du territoire le même niveau et les mêmes contenus de formation. Il doit se décliner en textes réglementaires (cahier des charges...).

1310

Contenus de formation

- Dès les premières années d'enseignement supérieur, des modules de pré-professionnalisation sont proposés aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. Au-delà de stages d'observation en lien avec les connaissances universitaires et de la présentation du système éducatif, l'étudiant doit notamment appréhender la façon dont se sont construits les savoirs (universitaires et scolaires) grâce à l'étude de l'épistémologie, de la didactique et de l'histoire de la discipline scolaire. La pré-professionnalisation nécessite des moyens fléchés spécifiques et des partenariats entre la nouvelle École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et les UFR.
- 1315
- 1320 Les années en master doivent permettre d'articuler les différentes facettes du métier, une professionnalisation progressive et une initiation à la recherche.
La FSU demande la création et le développement de parcours universitaires jusqu'au Master, permettant l'accès à l'ensemble des concours externes, notamment dans les disciplines technologiques et professionnelles.
- 1325 Les stages sont un élément de formation : leur place, leur rôle et leur nature (observation, pratique accompagnée avec prise progressive de responsabilité...) doivent être clairement définis, tout comme les principes, objectifs, préparation, accompagnement, évaluation... pour leur donner une réelle dimension formative.
Les formations, comme dans tout master, doivent être adossées à la recherche et donner lieu à
- 1330 la production d'un mémoire centré sur les problèmes étudiés dans le master et en lien avec le métier.

VI-e-2-c Coursus de formation initiale

VI-e-2-c-1 Coursus licence-masters / entrée dans le métier

- 1335 L'ensemble du cursus doit permettre une élévation de la qualification tant disciplinaire (ou pluridisciplinaire) que professionnelle de tous les enseignants, reconnue par un master.
Pour permettre des entrées diversifiées dans le métier (étudiants se destinant tôt au métier, ceux se destinant tard, les personnels en reconversion), pour préserver les différentes cultures professionnelles sans qu'il y ait décrochage entre les différents degrés et filières d'enseignement, et pour faire face à la crise du recrutement qui se décline différemment suivant les degrés, les disciplines et les territoires, plusieurs voies de formation doivent permettre l'accès aux concours.

- **Pour les étudiants qui se destinent tôt au métier d'enseignant**

- 1345 La mise en œuvre de pré-recrutements massifs dès les premières années d'enseignement supérieur doit permettre de démocratiser l'accès à nos professions et de répondre à la crise de recrutement.

- 1350 Les pré-recrutés doivent avoir un statut d'élève-professeur garantissant par exemple des droits à retraite et des conditions d'encadrement et de formation pour réussir le master et le concours. Ils ne seront pas utilisés comme moyens d'enseignement ni pour constituer un vivier de personnels précaires. Ils devront suivre des modules de pré-professionnalisation qui, par ailleurs, ne leur sont pas réservés. Ils doivent pouvoir se consacrer entièrement à leurs études.

- Des questions restent en suspens : modalités de prérecrutement, obligations ultérieures au service de l'État...

- 1355 Pour certaines filières PLP, des pré-recrutements spécifiques sont proposés aux étudiants ayant un niveau inférieur à L3 (Bac Pro, BTS, DUT, ...), sous forme de cycles préparatoires permettant d'obtenir leur licence et d'accéder aux masters "enseignement".
Il faut également penser la démocratisation de l'accès aux études supérieures pour tous les étudiants. Il faut donc aider les jeunes, notamment ceux des milieux défavorisés, à

1360 accéder à l'université, les soutenir dans leurs études et leur permettre de suivre un cursus long en se concentrant sur leur réussite. La FSU revendique des aides matérielles et financières significatives, une allocation d'autonomie dès L1.

- **Pour les titulaires d'un master (ou équivalent)**

1365 Les métiers de l'enseignement et de l'éducation doivent rester accessibles à tous les titulaires de Master ou diplôme équivalent. Ils doivent aussi être accessibles aux candidats en cours d'obtention de leur Master par VAE.

Ces futurs enseignants doivent pouvoir bénéficier de tous les compléments de formation (disciplinaire, didactique et pédagogique) nécessaires à l'acquisition des savoirs et savoir-faire indispensables pour pouvoir enseigner.

1370

- **En cas de VAE**

Les années d'expérience professionnelle ainsi que cette formation dispensée dans les ESPE, devront être prises en compte pour leur permettre de valider le diplôme de Master au moment de leur titularisation.

D'autres candidats pourront être dispensés de Master (certains PLP).

1375 Pour tous ces candidats, des préparations aux concours sont proposés dans les ESPE, sous statut étudiant ou stagiaire en formation continue.

Une allocation d'études doit être mise en place afin de permettre aux candidats de mener leur projet, notamment ceux et celles en reconversion.

1380

- **Pour les « psychologues scolaires » et les CO-psy**

1385 La FSU revendique un recrutement au niveau master 2 de psychologie et le maintien d'un prérecrutement au niveau de la licence de psychologie, pour permettre aux enseignants titulaires de cette licence et aux étudiants de bénéficier d'une formation rémunérée aboutissant au master II de psychologie, niveau exigé par la loi de 1985 sur le titre de psychologue. Le recrutement serait suivi d'un an de stage alternant formation théorique et pratique.

1390 La FSU réclame un statut spécifique pour les psychologues du premier degré et un corps unique de psychologue de l'Éducation Nationale, de la maternelle à l'université, regroupant les actuels « psychologues scolaires » et les CO-Psy, avec maintien des champs de compétence existants. Elle refuse toute tentative de mise en cause de la qualification de psychologue par recrutement de personnels n'ayant pas une formation complète en psychologie.

Pour les « psychologues scolaires », le mandat de Lille sur le recrutement interne reste valide.

VI-e-2-c-2 Concours

1395 La place du concours doit assurer la meilleure articulation possible avec les cursus universitaires. Les concours doivent rester ouverts à tous pour rendre possibles les choix tardifs d'accès au métier.

1400 Le contenu des épreuves doit intégrer les dimensions disciplinaire, didactique et professionnelle. Une carte des formations doit permettre la préparation de tous les concours, garantis sur l'ensemble du territoire.

Tous les prérequis exigés doivent être intégrés dans la formation. La FSU demande l'abrogation de l'exigence des certifications CLES et C2i en sus de cette formation.

VI-e-2-c-3 L'entrée dans le métier

1405 L'année de fonctionnaire stagiaire – pour les enseignants de premier et second degré – est une année de formation en alternance avec des temps en responsabilité (ne dépassant pas le tiers du service) permettant une analyse réflexive sur ses pratiques au sein des ESPE. Des visites

conseils de formateurs de l'ESPE sont indispensables. La titularisation doit être prononcée sur la base de rapports/regards croisés de l'ensemble de l'équipe de formateurs. Les premières
1410 années de titulaire nécessitent des compléments de formation, et une décharge de service (mi-temps en T1, 3h en T2).

VI-e-2-d Les formations spécialisées

Les formations spécialisées (CAPA-SH dans toutes les options ...) doivent être à nouveau développées dans le nouveau cadre universitaire.
1415

VI-e-3 Développement et diffusion des recherches en éducation

Nécessaires à l'amélioration de la formation, les recherches en éducation doivent être développées pour tous les niveaux de scolarité tant au plan didactique, pédagogique que
1420 professionnel. Cela exige une politique volontariste de la part de l'État, notamment par la création de laboratoires et d'équipes de recherche, par la création de postes d'enseignants-chercheurs et de personnels ITA, par le financement récurrent de laboratoires et par le biais d'appels d'offre pour redynamiser certains domaines. L'IFE doit être profondément renforcé (personnels affectés en propre, personnels des établissements scolaires avec décharges, ...) et
1425 ses structures modifiées pour qu'il puisse donner une véritable impulsion à la recherche en éducation. Des coopérations avec les nouveaux instituts de formation des enseignants et des laboratoires des universités doivent être encouragées.

VI-e-4 Des structures spécifiques dans l'université avec leurs formateurs, et des formateurs de terrain formés et reconnus 1430

VI-e-4-a Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)

Confier la formation des enseignants à l'université suppose l'existence d'une structure spécifique, véritable composante universitaire. Cette composante doit avoir une double mission de formation et de recherche. Elle doit donc être dotée de personnels affectés en propre (enseignants-chercheurs, enseignants, BIATOS, etc) et dotée de moyens budgétaires fléchés, dont la pérennité est assurée.
1435

Le rôle des futures ESPE doit être d'impulser, coordonner formation initiale (conception des masters, mise en œuvre et validation) et formation continue. Ceci suppose une coopération entre toutes les structures en charge de la formation d'enseignants d'une même académie.
1440

Mais l'ESPE doit être aussi un observatoire de toutes les pratiques de formation d'une académie, un conservatoire des acquis du métier et un laboratoire de production de connaissances et d'innovations, en lien avec les autres composantes de l'université. Elle doit être en charge du lien avec les services académiques de l'État employeur.
1445

Cette structure permet le maintien de sites départementaux pour un maillage du territoire au plus près des besoins et de la diversité des terrains. Elle assure la préparation au concours des candidats en reconversion.

VI-e-4-b Des formateurs d'enseignants

Le potentiel de formation, les équipes pluri-catégorielles de formateurs, doivent être reconstitués et faire l'objet d'un nouveau développement.
1450

Les formateurs de terrain (tuteurs et conseillers pédagogiques 2d degré, maîtres formateurs du 1^{er} degré, formateurs des disciplines professionnelles) doivent pouvoir prendre toute leur place dans les équipes de formateurs et bénéficier de décharges de service pour assurer leurs missions qui ne peuvent être réduites à du compagnonnage individuel de terrain. Leur nombre doit être augmenté, leurs missions et leur reconnaissance redéfinies (refonte universitaire du CAFI-PEMF dans le 1^{er} degré, accès aux masters de formateurs, rémunération...)
1455

Les enseignants du premier et du second degré doivent être intégrés dans les équipes pluricatégorielles de formateurs au sein des ESPE (en service partagé ou à temps plein selon les spécificités des services).

1460 Des formations de formateurs doivent être pensées pour l'ensemble des formateurs d'enseignants. L'accès à ces formations et aux postes de formateurs doit être ouvert à tous les enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement, afin de mieux répondre à la diversité des besoins dans les formations initiales et continues.

1465 Il est nécessaire de recruter des enseignants-chercheurs dont les recherches portent sur l'éducation, de façon à disposer rapidement d'une masse critique de formateurs universitaires suffisante pour encadrer les masters tournés vers l'enseignement.