



Thème 1

« Éducation, formation, recherche, culture : un service public pour le progrès social »

1	Préambule, la FSU, une ambition pour l'éducation et la formation, la recherche et la culture
2	La crise sanitaire a révélé et amplifié les inégalités sociales et territoriales d'éducation et de formation. Pour la FSU, la scolarité doit être obligatoire jusqu'à 18 ans. Tous les jeunes sont éducatibles, sans aucune exclusion, et doivent pouvoir bénéficier d'éducation et de formation, de la maternelle au supérieur qui se poursuivra tout au long de leur vie (élèves, étudiant-es, salarié-es, chômeur-ses), gage d'une élévation de leur niveau de savoirs, de culture et de qualification, d'une promotion sociale, de leur émancipation. L'éducation et la formation ne sont ni des marchandises, ni réductibles à des marottes ministérielles. Elles sont le fer de lance de la lutte pour l'égalité et contre l'exclusion, et doivent s'inscrire dans une visée démocratisante à long terme.
3	La FSU défend l'idée d'un service public fort de l'éducation, de la formation et de la recherche, parce qu'elle sait l'importance de la dimension collective dans la construction du lien social.
4	Plutôt que de rendre chacun-e responsable de son parcours, d'individualiser les droits, les moyens, d'exclure celles et ceux qui ne sont pas dans la norme, il convient de redonner du collectif à l'acte de former et d'éduquer.
5	L'objectif du thème 1 est de décliner cette ambition et de nous donner les moyens de la faire partager par le plus grand nombre.

6	Thème 1, partie 1
7	I - Etat des lieux du système éducatif après 2 ans de crise sanitaire.
8	La pandémie a révélé les fragilités de notre société. Sa gestion par le gouvernement qui a poursuivi sa politique néolibérale a accentué les inégalités et a affaibli davantage encore les publics les plus précaires (augmentation du chômage et de la pauvreté). L'ensemble de l'activité a été touché, l'éducation, la formation professionnelle... Les secteurs culturels et sportifs ont payé un lourd tribut avec une forte incidence sur le tissu associatif. Au-delà des conséquences économiques à court terme, les effets en termes de santé, de cohésion sociale, de développement culturel, ou encore de maîtrise des savoirs seront sûrement plus durables.
9	La crise sanitaire a profondément impacté le fonctionnement du système éducatif : la fermeture des lieux scolaires en mars 2020 et des universités sur une plus longue période (2020-2021), sans aucune anticipation, n'a pas permis aux équipes de mettre en place un fonctionnement collectif satisfaisant. La « continuité pédagogique » vantée par J.M. Blanquer et F. Vidal s'est révélée un leurre, la fracture numérique, le manque d'interactions entre enseignant-es et élèves ou étudiant.es, la démotivation et l'isolement ont été des obstacles parfois insurmontables. Pendant les confinements, les familles ont été fortement sollicitées pour le suivi de la scolarité de leurs enfants, ce qui a constitué une source supplémentaire d'inégalités (logement, équipement, proximité avec la culture de l'école...). Même si les personnels ont cherché à maintenir un lien avec les élèves et leurs familles, ou les étudiant.es, ce sont encore les jeunes issus des milieux populaires qui se sont trouvés pénalisés par le « distanciel ». Ce phénomène a été amplifié par des inégalités territoriales et/ou entre établissements. Ces inégalités dans l'accès aux apprentissages auront des conséquences durables sur les savoirs et l'accès aux qualifications. C'est particulièrement vrai dans le supérieur où les jeunes, soumis à un isolement forcé, ont souffert du manque de lien social ; leur détresse psychologique, conjuguée à une paupérisation accrue, a favorisé un décrochage qui hypothèque leur avenir.
10	La crise a révélé des carences qui sont le fruit des politiques éducatives et de formation développées

	ces dernières années et amplifiées par J.M. Blanquer et F. Vidal : sous-investissement dans le bâti, effectifs trop chargés (empêchant toute distanciation), manque de remplaçants, outils numériques non adaptés, insuffisamment performants et ne répondant pas aux besoins des élèves et étudiant.es, certains en étant totalement dépourvus. Durant cette période, l'éducation et les formations n'ont reposé que sur la volonté et la professionnalité de ses personnels, sur les solutions qu'ils ont mises en place localement, et tout cela au prix d'un grand épuisement professionnel.
11	II Bilan des politiques éducatives de Blanquer, Vidal et Pénicaud
12	Les politiques d'éducation et de formation mises en œuvre par le gouvernement sont pensées de façon binaire et opposée : orientation vers plus de pratique, d'employabilité pour les un-es, savoirs savants pour les autres
13	La crise n'a pas empêché les différents ministres de poursuivre leurs projets éducatifs et de formation, avec même un effet d'aubaine en ce qui concerne le numérique. Le plan de relance, notamment dans sa déclinaison « Un jeune, une solution » illustre bien la volonté du gouvernement en termes de formation professionnelle : mise en concurrence des modes et des organismes de formation, subventionnement massif de l'apprentissage, sans aucun investissement supplémentaire alloué aux formations professionnelles sous statut scolaire ou initiales universitaires. Le choix de passer par des aides à la signature de contrats d'alternance sans contrôle ni contrepartie des entreprises crée un effet d'aubaine et contribue à amplifier la concurrence à l'entrée du marché du travail et la précarisation des salarié.es. Cette politique participe à limiter l'élévation du niveau de qualification de toutes et tous, pour augmenter le taux d'activité des jeunes afin de mieux « répondre aux besoins de compétences des entreprises », tout en hypothéquant leur avenir par une faible capacité de rebond et de reconversion. Elle s'inscrit dans la volonté d'un ajustement au marché du travail encore fortement polarisé avec une persistance de métiers peu ou pas qualifiés.
14	Les réformes de J.M. Blanquer et F. Vidal de la maternelle au supérieur, s'inscrivent pleinement dans cette logique : elles limitent les possibilités de poursuites d'études, influencent les choix d'orientation, parachevant ainsi un système éducatif et de formation, basé sur la compétition entre élèves ou étudiant.es. Dans le pré-bac, la modification de la nature des examens (contrôle continu, part de l'évaluation locale, certifications), accélérée sous prétexte de crise sanitaire, vise à disqualifier le caractère national des diplômes et accroît de ce fait les inégalités. L'assèchement des moyens dans le second degré et dans le supérieur universitaire se traduit par la dégradation des conditions de travail des personnels, des élèves et des étudiant.es. Dans le second degré cela se traduit par une offre de formation moins large et dans le supérieur par une réduction des heures des maquettes de formation. L'accès aux connaissances et aux apprentissages, renforcé par la culture de l'évaluation (qui met tous les individus en concurrence) repose sur la démarche individuelle des jeunes et moins sur l'apport du collectif : le jeune est considéré comme entrepreneur de lui-même, responsable de son parcours, et donc de son « destin » scolaire ou universitaire.
15	La mise en marché de l'éducation et de la formation s'accélère : les politiques adoptées favorisent l'ouverture au privé et son développement, via le recours à de nombreuses officines (de certification, de formation, d'orientation), mettent en œuvre la contractualisation des moyens (avec menaces sur l'avenir de l'éducation prioritaire notamment) et l'évaluation des établissements et organismes de formation, développent la concurrence entre établissements et personnels (accroissement du nombre de non-titulaires) et diplômes (usage du nom « Bachelor » et attribution du grade de licence dans le supérieur public comme dans le privé).
16	III- Un mode de gouvernance qui met les métiers sous contrôle
17	La formation professionnelle à distance est en plein développement, par exemple à travers la mise en place des PACTE (Plan d'investissement dans les compétences) en régions sans pour autant montrer son efficacité notamment pour les publics les plus éloignés de celle-ci. Le numérique a pris une place prépondérante : outil d'enseignement à distance, de formation des personnels, de ressources pédagogiques imposées et instrument de contrôle du travail effectué, d'information aux métiers dans le cadre de l'orientation. Il participe des logiques libérales en

	permettant l'entrisme d'outils numériques du privé et de sociétés marchandes. Le développement du numérique se fait en parallèle de celui de certifications à tous les niveaux (cf. PIX, Evalang...). Prôné comme une solution miracle (sans pour autant de preuve de son efficacité au plan pédagogique), il a connu un essor sans que soient pris en compte ses risques à accroître les inégalités et à laisser de côté les plus démunis. Il contribue à la logique managériale qui place les personnels sous contrôle, apprécie leur implication au nombre de connexions, les soumet à une évaluation permanente en normalisant les pratiques professionnelles.
18	A rebours de cette logique protocolisante, la FSU rappelle que l'évaluation des élèves est un geste professionnel pour les personnels enseignants. A l'exception des examens, les modalités de l'évaluation, les supports comme la programmation relèvent des choix pédagogiques de l'enseignant-e pour déterminer les conditions les plus appropriées à la réussite de ses élèves tout en veillant scrupuleusement au respect des programmes et à la bonne compréhension par les parents des enjeux et résultats.
19	JM. Blanquer impose sa méthode d'apprentissage de la lecture, développe un pilotage des enseignements par les évaluations nationales et impose de « bonnes pratiques » : les professionnelles sont dépossédées de leur métier. La réforme de la formation va dans le même sens, elle impose des « normes » et des « recettes », dénie la dimension de « conception » contenue dans le métier, privilégie une entrée dans le métier par la précarité et une prise de responsabilité insuffisamment progressive. Les propositions issues du Grenelle de l'éducation tendent aussi à modifier les attendus des métiers de l'éducation et de la formation, et induisent une possible « revalorisation » soumise à des contreparties en termes de missions. Elles accentuent l'individualisation des parcours professionnels des enseignant.es, développent les hiérarchies intermédiaires défavorables à la coopération au sein des équipes. Les ministres cherchent à avoir la main mise sur la profession, comme en témoigne la répression à l'encontre des personnels qui ont pu témoigner de leur opposition aux réformes.
20	Politiques éducatives et management sont étroitement liés dans la conception libérale de l'école, les annonces du président Macron à Marseille en sont une nouvelle preuve. Sa volonté d'imposer un nouvel échelon hiérarchique en érigeant les directeur-trices en recruteurs locaux des équipes enseignantes sert l'objectif d'une main mise renforcée sur les personnels. Quant aux moyens consentis, ils sont conditionnés aux appels à projet. Marseille est une nouvelle étape dans la destruction du statut : la FSU demande l'abandon de cette expérimentation.

Zoom : traiter les conséquences éducatives de la crise sanitaire

21	Depuis mars 2020, le service public d'éducation et de formation est tenu de faire face aux conséquences scolaires et éducatives de la crise sanitaire. Affaibli par un sous-investissement chronique et une série de réformes délétères, il subit une gestion erratique de la crise menée par des ministres aveugles au réel et qui ont poursuivi comme si de rien n'était le train de leurs réformes régressives.
22	La crise sanitaire a mis en lumière les faiblesses de notre système éducatif et de formation. L'incapacité de l'institution à répondre à l'exigence posée par le recours massif au « distanciel » a montré l'inanité de plusieurs années de plans numériques. La situation induite par le martèlement de la « continuité pédagogique » lors des divers confinements, a constitué le paroxysme de l'individualisation des parcours et des apprentissages, qui s'est soldé par une augmentation des inégalités entre élèves et étudiant.es, exacerbée par le retour à la carte en mai 2020 dans les établissements scolaires, et payée en premier lieu par les enfants et étudiant.es des classes populaires. Le recours aux demi-classes, les pertes de jours d'école du fait du manque de remplaçant-es ont témoigné des carences budgétaires empêchant tout autant le traitement des situations exceptionnelles que les temps plus ordinaires. Il en est de même dans les universités restées fermées faute de moyens pour rénover les bâtiments (dont les fenêtres) et les équiper en capteurs CO2.
23	Les conséquences en sont plus d'un an d'apprentissages entravés, des collectifs abîmés où les habitudes de travail nécessaires à des apprentissages efficaces sont à reconstruire, des personnels épuisés.

24	La crise a montré que c'était l'action des personnels de terrain qui permettait de tenir. Le renforcement des relations avec les parents, avec les élèves et étudiant.es a montré en quoi la prise en compte des conditions sociales concrètes de vie des jeunes était scolairement pertinent. A été faite à revers la démonstration de l'importance du cadre de la classe, de la force du collectif d'apprentissage pour engager tous les élèves, y compris les moins connivents avec la culture scolaire, dans les apprentissages. Une telle démonstration a eu lieu aussi à l'université, et le nombre de décrocheur-euses en témoigne. À rebours d'un enfermement aveugle dans une politique d'individualisation des apprentissages, de resserrement sur les fondamentaux et de mise sous tutelle de l'agir enseignant, c'est sur ces bases que la FSU exige un plan d'urgence pour l'éducation et de formation, afin de traiter les conséquences d'apprentissage à court et long termes de la crise sanitaire.
25	Pour traiter ces déficits socialement marqués, les ruptures avec l'habitus-élève ou étudiant.e, dont l'incidence est particulièrement forte pour les plus jeunes et les plus éloigné-es de la culture scolaire et universitaire, il faut renforcer l'effectivité de l'action pédagogique des personnels, afin de permettre l'appropriation de la culture commune nécessaire à la réussite scolaire.
26	Si la crise sanitaire a exacerbé les effets inégalitaires déjà présents dans notre système éducatif, l'absence de traitement de ses conséquences éducatives constituerait un enkystement, particulièrement délétère pour les élèves et étudiant.es issu-es des classes populaires. La FSU demande un plan de recrutement massif permettant la diminution des effectifs des classes et le travail en petit groupe, l'augmentation du nombre de remplaçant-es, la reconstitution des RASED et des PDMQDC, et un développement de l'offre de formation. De la maternelle au supérieur, la mission de promotion de la santé doit être renforcée et le nombre des psychologues, infirmières et assistantes sociales doit être augmenté pour prendre en charge les répercussions sur la santé psychique et physique.

Partie II- Des contenus et des pratiques pour une culture commune

27	Le congrès de Poitiers a défini la culture commune comme « <i>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 et les savoirs en action, nécessaires à sa participation citoyenne et à son émancipation, ainsi que les moyens de continuer à se former</i> » (Poitiers II-a). Cette culture s'appuie sur les contenus enseignés et les pratiques pédagogiques, elle se construit aussi dans toutes les situations de vie collective rencontrées dans les écoles et les établissements scolaires, dans les temps scolaires et périscolaires. L'ensemble de l'équipe pluriprofessionnelle en est partie prenante, ainsi que les démocraties collégiennes et lycéennes.
28	II-1 Contenus de formation et de certification (Corpus, CF II-1)
29	<i>Culture commune (Poitiers II-a, CF II-1-1), Effectif des classes, formation initiale et continue des formateurs (Le Mans, II.)</i>
30	II-1-1 Culture commune versus fausses nouvelles / infox
31	La culture commune repose sur des savoirs issus des domaines culturels scientifiques, techniques, professionnels, artistiques, linguistiques, sportifs et physiques. Elle doit armer les jeunes contre les infox.
32	II-1-1bis Transition écologique
33	Les programmes scolaires et universitaires doivent comprendre des savoirs permettant de traiter les enjeux de la transition écologique et énergétique. (<i>voir thème 3</i>)
34	II-1-2 Programmes et référentiels
34bis	Les référentiels, terme polysémique qui, dans la formation professionnelle évoquent les activités à mener pour l'acquisition de compétences ou encore les capacités devant être évaluées à l'examen, sont très souvent découpés en blocs de compétences, qui rompent leur unité et leur cohérence. A l'opposé, pour la FSU, les programmes et référentiel doivent être mobilisateurs et accessibles pour les élèves et étudiant-es, cohérents entre eux, émancipateurs et démocratisants, conçus en complémentarité pour créer du sens et être un outil aidant à la construction de la culture commune. Les enseignant-es doivent être associé-es à leur construction, la démarche doit s'appuyer sur les acquis de toute la recherche. Les processus d'élaboration doivent être démocratiques, transparents, plus respectueux de

	l'expertise enseignante. Ils doivent associer les organisations syndicales, et associations de spécialistes et mouvements pédagogiques. La mise en œuvre des programmes doit être précédée d'une formation permettant une appropriation par les enseignant-es, et respecter leur liberté pédagogique.
35	Le Conseil supérieur des programmes doit avoir un droit de regard sur les référentiels des disciplines professionnelles
36	II-1-3 Bilan du socle / Bilan du DNB Corpus : (CF, II-1-3)
37	II-1-4 L'évolution des modes de certification, l'élaboration des diplômes et les CPC, le rôle des enseignants et formateurs.
37 bis	Corpus : lien certification / programmes / référentiels / pratiques pédagogiques, anonymat des candidats (CF II-1-5)
37 ter	Loin d'une logique certificative qui tendrait à individualiser les parcours et à découper les diplômes, notamment en blocs de compétences, voire à les concurrencer par des certifications diverses, pour la FSU, un diplôme doit rester un tout et révéler l'acquisition d'un niveau scolaire, universitaire et/ou de qualification. Les certifications annexes qui conditionneraient l'obtention d'un diplôme sont à proscrire. Les diplômes ne peuvent se contenter de témoigner de l'adaptation à un poste de travail et ne peuvent être rapprochés ou confondus avec les certificats de qualification professionnelle.
38	<i>Loi ORE corpus CF II-1-4</i>
39	II-1-5 Loi ORE et « transformation » des diplômes de premier cycle universitaire. Principalement destinés aux bacheliers professionnels et aux étudiants en réorientation sans place dans les autres formations, les diplômes « formation supérieure spécialisée », avec une sortie professionnelle dès le bac +1, ne répondent pas aux besoins de qualification. Essentiellement dispensés en apprentissage, avec très peu de savoirs disciplinaires, ils font concurrence aux autres formations publiques donnant accès à des diplômes plus élevés. La FSU considère que ces diplômes ne permettent pas d'élever le niveau de qualification.
40	II-1-6 Conséquences des attendus de Parcoursup (voir aussi III-X) Les attendus de Parcoursup ont contribué à un cylindrage des parcours élèves, lié à leurs choix d'orientation en sortie du collège. Pour la FSU, les contenus enseignés, dans le cadre de la culture commune doivent permettre aux lycéen-nes à la fois une interchangeabilité entre les différents modes d'étude et des possibilités de poursuites post-bac les plus larges.
41	corpus : VAE, bilan de compétences (CF, II-1-6)
42	II-1-7 Réforme du baccalauréat
43	Avec les réformes en cours, le baccalauréat, premier grade universitaire, perd son caractère national au profit d'un diplôme local. Mordant sur les temps d'apprentissage, il perd son sens et devient un outil d'évaluation permanente des élèves. Dans la voie professionnelle, les élèves de terminale devront choisir très tôt des modules « poursuite d'études » ou « insertion professionnelle » mis en place, par amputation des horaires d'enseignement. Pour la FSU de tels modules risquent de réduire les ambitions et les possibilités de poursuites d'études et ne peuvent s'entendre que comme compléments aux enseignements sans s'y substituer. La FSU rappelle sa demande d'abandon des réformes du baccalauréat, du lycée et de la transformation de la voie professionnelle.
44	II-2- Pratiques éducatives
45	Corpus pratiques et injonctions, souffrance au travail (CF, II-2) <i>Corpus : Recherche en et pour l'éducation et la formation (Le Mans II-b-1, CF II-2-2)</i>
46	II-2-1 Pratiques pédagogiques : les professionnalités face aux prescriptions Alors que les programmes et la liberté pédagogique sont inscrits dans la loi, l'Éducation nationale multiplie les nouvelles prescriptions, aux statuts réglementaires divers, parfois contradictoires, qui relèvent pour la plupart soit de la communication politique, soit de l'imposition et du contrôle des pratiques pédagogiques, et non pas de la clarification réglementaire. La FSU rappelle que l'enseignant-e est un-e concepteur.trice : aucune méthode « officielle » ne saurait être imposée.
47	II-2-2 Traitement de l'hétérogénéité et différenciation

	Traiter l'hétérogénéité (et notamment le rapport aux savoirs des élèves des classe populaires) est un élément important pour viser la démocratisation des savoirs. La différenciation pédagogique en est une modalité possible qui repose sur l'expertise de l'enseignant pour faire réussir tous les élèves. En aucun cas elle ne doit conduire à une individualisation, facteur de creusement des inégalités scolaires. Différencier implique une charge de travail supplémentaire tant dans la conception du cours et l'évaluation des acquis, que dans sa mise en œuvre en classe. La FSU demande que les besoins de différenciation soient accompagnés de moyens et d'une réduction des effectifs.
48	<i>Corpus : Innovation : approche critique (Le Mans II-b-10, CF II-2-3)</i>
49	II-2-3 Interdisciplinarité, co-intervention
50	<i>Corpus : l'interdisciplinarité (Le Mans II-b), la co-intervention (CF II-2-4)</i>
51	En formation professionnelle, des enseignant-es peuvent intervenir conjointement en inter ou pluri-disciplinarité sur des points identifiés de leurs programmes et référentiels. Ces interventions doivent résulter de choix opérés dans le cadre de l'exercice de la liberté pédagogique. La FSU persiste à demander un bilan sérieux de la co-intervention (pratiques, conséquences sur les apprentissages des élèves), ainsi que la possibilité d'une formation à ces pratiques. La co-intervention doit rester un choix des équipes et doit être financée. L'expérience du Plus-de-maîtres-que-de-classes dans le 1er degré montre qu'une co-intervention choisie et construite librement renforce la professionnalité enseignante, levier essentiel pour la réussite des élèves.
52	II-2-4 Numérique et apprentissages
53	Si une éducation à l'usage et aux mésusages des technologies numériques doit être intégrée aux programmes scolaires, tous les élèves et particulièrement les plus jeunes doivent être protégés d'une surexposition aux écrans. Le recours aux technologies numériques ne facilite pas les apprentissages voire diminue l'attention des apprenants. Les recherches sur le sujet doivent se poursuivre afin de prévenir des mésusages de ces technologies au cours de la scolarité et des études supérieures.
54	<i>Corpus le numérique (Le Mans : zoom, CF II-2-5)</i>
55	L'hybridation des formations est une dégradation de la qualité de la pédagogie, des interactions entre enseignant.es, élèves ou étudiant.es comme de la relation entre pairs et in fine de la réussite des apprentissages. L'enseignement en présence est la règle générale et l'enseignement à distance doit rester l'exception. L'enseignement en présence ne doit ni être réservé aux formations sélectives, ni à celles et ceux qui pourraient se le payer.
56	II-2-5 Quelles ambitions pour l'enseignement de l'oral ? Quelle culture de l'écrit, de l'oral ? <i>Corpus : culture de l'écrit et de l'oral (CF, II-2-6)</i>
57	L'école doit permettre à l'ensemble des élèves de maîtriser la langue orale et écrite. Le Grand oral, épreuve phare du nouveau bac, tout comme l'oral de chef d'œuvre dans la voie professionnelle, ne sont en rien des innovations pédagogiques. Ils privilégient la forme et la posture de l'élève sur le fond et risquent d'accentuer les inégalités sociales et de genre face à l'évaluation. Pour la FSU, l'accompagnement des élèves aux pratiques orales ne peut avoir lieu que dans le cadre de la classe en effectif réduit et n'est en rien un apprentissage de l'art oratoire ou un concours d'éloquence. Démocratiser notre système d'éducation et de formation implique d'enseigner le rapport au langage écrit et oral comme outil de pensée et de connaissance et ce dans toutes les disciplines et toutes les voies.
58	<i>Corpus : Expérimentations (Poitiers II-b-10, CF II-2-7)</i>
59	II-2-6 Pilotage par les évaluations <i>Corpus : pilotage par les évaluations (CF, II-2-8)</i>
60	Le ministère impose toujours des évaluations nationales CP/CE1 sans tenir compte des inégalités provoquées par la crise. Ces évaluations ont un impact sur les enseignements par le tri qu'ils effectuent dans les programmes et qui aboutit au creusement des inégalités. La FSU revendique l'abandon des évaluations nationales standardisées.
61	II-2-7 Pratiques et marchandisation de l'école <i>Corpus, Les entreprises dans l'École, mini-entreprises, neutralité commerciale (CF, II-2-9)</i>

62	Défiscalisation de l'aide aux devoirs, pressions de lobbys pour faire entrer leur idéologie dans l'orientation et les programmes scolaires, leurs produits dans les pratiques pédagogiques, ouverture des financements de l'Etat à divers entreprises se proclamant « éducatives »... La FSU demande que cesse le laisser-faire de l'Etat et des collectivités territoriales.
63	La multiplication des certifications privées, notamment en langue anglaise pour les BTS et les formations universitaires de premier cycle, constitue une marchandisation et une externalisation du travail des enseignants. Dans l'enseignement agricole, cette marchandisation de la formation est le résultat du désengagement continu de l'état au profit d'officines privées (Hectar, UniLaSalle, Fondation Hulot, Lactalis,...).

Partie III Quelles organisations pour combattre les inégalités ?

Zoom : La contractualisation contre l'Education prioritaire

64	Alors que les inégalités sont exacerbées, le gouvernement planifie la destruction de l'éducation prioritaire en projetant de supprimer le label REP au profit de contrats locaux d'accompagnement (CLA), et de mettre en concurrence le label REP+ avec les cités éducatives. Avec ces évolutions, c'est la déréglementation de l'ensemble du système éducatif qui est visée.
65	Les CLA sont l'occasion d'un saupoudrage de moyens sur des critères locaux avec une exigence de résultats ; ce dispositif met en concurrence l'ensemble des écoles et des établissements, jusqu'au sein des équipes par le versement d'IMP. Ces contrats ciblés accélèrent la disparition de l'équité et de la transparence : moyens sur projets, bonifications de carrière et de mobilité hors barème.... Les cités éducatives et les TER s'inscrivent dans l'idéologie néolibérale des « territoires apprenants » qui décrète que l'on peut apprendre et se former partout ailleurs qu'à l'école, ce qui participe à diluer l'importance d'un service public d'éducation de qualité. Une « gouvernance » s'imposerait aux conseils d'école et d'administration des collèges, minorant la place des personnels, et promouvant l'entrisme d'associations non partenaires de l'École avec à sa tête le trinôme principal de collège – délégué du préfet – chef de service de la collectivité. Sur le terrain. Les personnels constatent une ingérence accrue des élu.e.s locaux dans des domaines de compétences de l'Etat et une délégation d'une partie des missions (orientation, aide aux devoirs...) à des sociétés privées.
66	La FSU demande l'abandon de la réforme en cours et des labels expérimentaux qui instaurent la déréglementation du fonctionnement des écoles et des collèges ainsi que des statuts des personnels. Si le label national REP venait à être supprimé, rien ne garantirait plus de dotation supplémentaire, ni indemnité ou bonifications mutations pour les personnels.
67	La FSU dénonce la mise en concurrence entre l'Éducation prioritaire et les territoires ruraux et revendique une politique nationale d'Éducation prioritaire qui compense les conséquences scolaires des inégalités économiques, sociales et de santé, avec des critères de labellisation objectifs, transparents et concertés. Les problématiques du rural comme les besoins des DROM doivent être reconnus et faire l'objet d'autres solutions concertées et financées. Pour la FSU, le label doit être unique de la maternelle au lycée, couvrant les écoles orphelines, l'enseignement professionnel, ainsi que les écoles et établissements en zone rurale ou DROM qui relèvent de ses critères, et mettant un terme au « décrochage » des REP par rapport aux REP+. La carte scolaire doit avant tout favoriser la mixité sociale. Une politique de service public ambitieuse (logement, emploi, transports, santé, culture) doit accompagner celle de l'Éducation prioritaire. Les injonctions sur les contenus et les modalités d'enseignement, ainsi que le pilotage par les évaluations doivent cesser sous peine de voir les écarts de réussite scolaire continuer à se creuser.
68	La mise en concurrence des personnels (part variable REP+, exclusion des conseillers pédagogiques, des AESH et AED de l'indemnitaire, profilage des postes, projets de hiérarchies intermédiaires...), doit céder la place à des bonifications égalitaires (carrière, mobilité, indemnitaire) et aux moyens de « bien travailler » : effectifs allégés dans toutes les classes, création de postes, PDMQDC, RASED, équipes pluri-professionnelles complètes, temps et formation...
69	Si depuis 40 ans, avec la faiblesse des moyens attribués, l'Éducation prioritaire n'a pas permis d'en finir avec les inégalités scolaires, elle en a limité l'accroissement alors même que les inégalités économiques, sociales et de santé se sont aggravées, et plus encore avec la crise sanitaire. Les conditions d'existences matérielles comme

	culturelles des enfants sont très inégales ; de plus, « l'école n'est pas la même sur tout le territoire » (B. Lahire).
70	La FSU revendique un plan d'urgence pour l'école accompagné d'une relance de la politique nationale d'Education prioritaire.

Zoom Formation professionnelle

72	L'éducation et la formation tout au long de la vie doivent être pensées comme une éducation permanente. La formation continue (FC) doit en être le prolongement et poursuivre les mêmes objectifs que la formation initiale (FI). Elle doit être un droit effectif pour toutes et tous, accessible sur tout le territoire, bénéficier surtout aux moins qualifié.es dans un double objectif de qualification et d'émancipation en s'appuyant sur une FI solide, scolarisée, publique et gratuite pour toutes et tous jusqu'à 18 ans.
73	L'état doit redevenir l'acteur majeur de la formation professionnelle (FP) des jeunes, salarié-es et demandeur-es d'emploi afin de satisfaire une exigence sociale et répondre aux enjeux sociétaux.
74	La formation continue doit s'effectuer sur le temps de travail, à l'initiative des salarié-es, pour anticiper les mutations, pour élever les qualifications, et simultanément ouvrir de nouveaux champs de savoirs et de culture. Elle doit être gratuite et financée par l'impôt, dans le cadre d'une réflexion sur la création d'une sécurité sociale professionnelle.
75	Il n'y aura pas de progrès social si la formation est tributaire de la loi du marché et des structures privées. Les organismes publics ou parapublics de formation des adultes doivent être dotés des moyens permettant d'offrir des parcours débouchant conjointement sur de nouvelles qualifications professionnelles, une promotion sociale et une ouverture culturelle.
76	Loin de cette vision, la loi « Avenir pro » est une nouvelle étape de la marchandisation de la FP. Elle libéralise la formation et développe la concurrence entre organismes et modes de formation (scolaire, apprentissage, professionnalisation...). La formation y est assimilée à un bien de consommation qui s'achète sans intermédiaire via l'application mobile CPF (compte personnel de formation).
77	La notion de compétence prônée par le MEDEF, à l'opposé de la notion de savoir, remplace les qualifications. Les formateur-trices et enseignant.es sont exclu.es des commissions professionnelles consultatives, alors que les branches professionnelles y sont devenues hégémoniques. La réorganisation des certifications en blocs de compétences facilite la vente à la découpe des diplômes et affaiblit la place des savoirs généraux et professionnels dans les référentiels. Elle transforme progressivement les diplômes en certifications répondant aux besoins immédiats des employeurs-es.
78	A une FP initiale complète sont substituées progressivement de simples actions de formation professionnalisantes pour une insertion rapide. Le gouvernement avec les Régions, développe une vision adéquationniste fantasmée de la chaîne orientation-formation-emploi dans le seul objectif d'alimenter en salarié.es les secteurs en tensions.
79	Le mixage des parcours et des publics dans les formations s'intensifie niant toutes spécificités ou statuts (jeunes, demandeur-es d'emploi, salarié-e...). Parce que la FP comme l'Éducation sont des outils formidables de transformation sociale et de progrès pour l'ensemble de la population, la FSU s'engage à promouvoir son modèle d'éducation permanente et rappelle la nécessité de développer un véritable service public de la formation professionnelle. Elle continuera à défendre une mission d'orientation assurée par le service public et veillera à ce que les missions d'insertion et d'emploi reviennent entièrement au service public. Elle cherchera à développer des actions communes (stages, colloques...) et des partenariats avec les OS de lutte et de transformation sociale, les associations, et les collectifs sur des thématiques diverses pour mieux répondre aux nouveaux enjeux du monde du travail, comme la transition écologique, la digitalisation, l'inclusion et la lutte contre les discriminations de toutes sortes.

80	<p>Les inégalités se développent et l'écart continue à se creuser entre les riches et les pauvres. La crise sanitaire a accéléré ce processus et les inégalités de parcours scolaires et d'accès à la formation augmentent. L'écart d'âge entre les élèves les moins et les plus scolarisés se creuse. Les jeunes qui quittent l'école de façon précoce sont majoritairement des enfants de milieux populaires. Ils subissent en premier les difficultés d'accès à la qualification et au marché du travail.</p> <p>La crise sanitaire a révélé les inégalités d'équipements informatiques et aggravé les conditions d'hébergement et de restauration qui influent sur les conditions d'études. Un·e étudiant·e sur deux travaille et la perte de ce revenu a fait plonger nombre d'entre eux dans la pauvreté.</p> <p>Dans ce contexte, le rôle de l'Ecole est plus que jamais essentiel pour lutter contre les inégalités de « devenir scolaires » socialement déterminés, renforcées aujourd'hui par un système éducatif transformé pour mettre en concurrence et trier les élèves.</p> <p>Il y a donc urgence à réformer l'Ecole et à lui donner, massivement, les moyens de lutter contre toutes les inégalités afin de permettre la réussite de toutes et de tous.</p>
81	III-1 L'offre de formation sur les territoires, maillage et diversité, de la petite enfance à la vie professionnelle
82	III-1-1 Introduction : polarisation des territoires, déréglementation de l'offre de formation
83	Les zones d'éducation et de formation qui concentrent toutes les difficultés sont aussi celles où l'investissement public est le plus faible (enseignants contractuels, manque de personnels...).
84	La déréglementation de l'offre de formation, mais aussi un transfert de responsabilités vers de multiples acteurs (collectivités, politique de la ville...) et un entrisme agressif du privé dessinent une éducation de moins en moins nationale.
85	Dans le supérieur, outre les politiques de différenciation des établissements via les appels à projet dits d'excellence des PIA, la répartition des subventions pour charge de service public des opérateurs est très inégalitaire suivant les types d'établissements et entre universités. Pour une même formation, le budget par étudiant et le taux d'encadrement varient du simple au double, ce qui conduit à dégrader fortement les conditions de travail des personnels des établissements sous-dotés.
86	<p>III-1-2 la réforme du lycée général et technologique</p> <p>Le triptyque « Lycée, bac, parcoursup » forme un système de sélection fondé sur le parcours individuel. Avec la réforme du bac et le poids accru du contrôle local et continu, la réputation du lycée sert de jauge au crédit que la formation supérieure accordera aux résultats scolaires du lycéen sur Parcoursup. Le projet local d'évaluation censé garantir l'égalité entre les élèves pour le contrôle continu, est un outil pour normer et contrôler les pratiques professionnelles au mépris de la liberté pédagogique.</p>
87	La « liberté de choix », fonctionne comme un piège car elle isole et met en concurrence des matières qui étaient auparavant liées dans les séries. Elle limite les possibilités d'orientation post-bac. Contraint par la pénurie de moyens et piloté par les attendus des formations supérieures, le « lycée à la carte » offre des choix de plus en plus limités. Tout le système fonctionne comme un amplificateur des inégalités territoriales, sociales et générées à l'œuvre dans le reste de la société.
88	III-1-3 Spécialités et options des lycées général, technologique et professionnel
89	Les cartes de formation (spécialités et options en LGT, familles de métiers en LP) n'offrent pas aux élèves les mêmes opportunités partout. Les contraintes géographiques, matérielles et financières freinent des projets d'orientation, construits alors en s'adaptant à l'offre de proximité. Ces inégalités territoriales renforcées avec les réformes Blanquer ne sont pas sans effet sur les parcours des élèves et rappellent combien la liberté de choisir sa filière professionnelle ou ses combinaisons de spécialités est un leurre. L'offre de proximité doit au contraire comporter le plus possible de formations du second degré de l'éducation nationale et de l'agriculture. Développer l'internat, des résidences scolaires et des transports publics gratuits pour les élèves/étudiants contribue aussi à la réduction des inégalités.
90	III-1-4 Campus des métiers CORPUS CF III-1-3
91	III-1-5 L'enseignement supérieur et la recherche
92	Face à l'augmentation prévisible du nombre d'étudiant.es, 150 000 dans les cinq ans à venir, le gouvernement entend répondre par le recours, d'une part, à l'enseignement privé et, d'autre part, par l'augmentation de la "productivité" via la baisse du taux d'encadrement permise par l'hybridation des formations. La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur passe par la création de formations publiques, un recrutement massif de

	<p>personnels titulaires et la construction de campus universitaires publics accueillant en «présentiel» les bachelier-es dans la filière de leur choix.</p> <p>La Loi de programmation de la recherche (LPR) promulguée en 2020 prévoit une programmation budgétaire insuffisante sans aucun plan pluriannuel pour l'emploi scientifique titulaire, condamnant ainsi la recherche à un décrochage structurel. La LPR priorise le financement par appels à projets, dégrade les conditions de travail (surcharge) et attaque la liberté de recherche. Elle offre un cadre législatif à la loi de transformation de la fonction publique en créant de nouvelles voies de recrutement contractuel que la FSU dénonce. La FSU s'oppose à cette loi et demande une autre loi de programmation pour la recherche.</p>
93	III-1-6 Service public de formation continue, concurrence public privé <i>CORPUS CF III-1-5</i>
94	III-1-7 Réforme territoriale des services déconcentrés de l'éducation nationale corpus CF III-1-6
95	III-2 Faire société
96	III-2-1 Enseignement et pratiques de la démocratie <i>CORPUS CF III-2-1</i>
97	III-2-2 École inclusive
98	<i>Corpus : Le Mans III-a (inclusion, ULIS et handicap, UE, EGPA, UPE2A, Rased, études supérieures), IV-L (l'enseignement en prison), CF III-2-2</i> <i>CF III-2-2 (équipes pluriprofessionnelles, PIAL)</i>
99	<p>La FSU défend le principe de l'inclusion, mais ses conditions de mise en œuvre sont interrogées car elles s'inscrivent dans une politique renforçant inégalités et discriminations.</p> <p>L'inclusion nécessite de travailler tout ce qui permet de créer un environnement favorable aux élèves et aux personnels, donc une organisation des apprentissages, une évaluation des acquis, ainsi qu'une pédagogie adaptée en lien avec une formation pour la construire. Il faut donc conserver une variété de modes de scolarisation y compris dans des établissements spécialisés permettant une meilleure articulation entre le soin et les apprentissages, en fonction des besoins des élèves. La FSU dénonce et s'oppose aux fermetures d'établissements spécialisés et d'enseignements adaptés, ainsi qu'à la baisse de leurs moyens, et exige que les politiques des ARS en termes d'offre se fassent en fonction des besoins et non d'une politique de réduction des coûts.</p> <p>Pour éviter l'isolement des professionnel.les face à la diversité des situations particulières, face au manque de moyens et aux injonctions paradoxales et/ou contradictoires, il est nécessaire de réaffirmer l'expertise des enseignant-es dans l'exercice de leur métier et d'obtenir des temps institutionnels de construction collective des outils pédagogiques ainsi que des temps en équipe pluriprofessionnelle pour privilégier les regards croisés. L'inclusion ne se pose pas qu'en termes de réparation et de compensation, la vigilance s'impose pour ne pas traduire par des critères médicaux des difficultés d'ordre social ou pédagogique : il faut développer une approche de prévention, dépister et prévenir les difficultés avec du personnel supplémentaire formé à tous les niveaux de la scolarité.</p> <p>La FSU demande, entre autres, une politique d'accueil et d'accompagnement des étudiant-es handicapé-es à l'université ce qui passe par un recrutement enseignant, aide à la prise de notes,...à la hauteur des types de besoins. Pour une inclusion sociale et professionnelle de l'élève et de l'étudiant-e, l'ensemble de son parcours de la maternelle à l'insertion professionnelle doit lui donner sens. La FSU affirme l'éducabilité de tou-tes. L'inclusion doit permettre l'accès à la culture commune pour une émancipation intellectuelle, culturelle et sociale des élèves et des étudiant-es.</p>
100	III-2-3 Scolarisation des élèves EANA <i>CORPUS CF III-2-2bis</i>
101	III-2-4 Éducation prioritaire voir zoom, Corpus : Poitiers IV-b, Le mans IV-b- CF III-2-3 et 3bis
102	III-2-5 Mixité sociale et scolaire Corpus : Le Mans, IV-f.-CF III-2-4
103	III-2-6 Langues Régionales corpus III-2-5 Langues régionales, zoom Le Mans
104	<p>La « <i>loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion</i> », a rappelé l'importance des langues dites <i>régionales</i>. Sortant ces langues de l'approche purement patrimoniale où la Constitution les a cantonnées, la <i>Loi Molac</i> a permis de poser la question d'une action globale volontariste pour les faire vivre. Pour autant la loi n'apporte que peu de réponses à la question des moyens nécessaires à ce projet. Si elles subissent les mêmes menaces que les autres disciplines, notamment les autres langues vivantes étrangères à l'exception de l'anglais, les langues régionales cumulent les fragilités. Langues minoritaires ou minorées en métropole ou Outre-mer, les langues régionales sont souvent peu prises en considération : enseigner une langue</p>

	<p>régionale ou en langue régionale c'est souvent enseigner sans supports pédagogiques adaptés et dans un cadre horaire ou des groupes-classes que l'administration peut remettre en question à tout moment ; c'est aussi se retrouver très souvent isolé sur le terrain. Plus particulièrement en Alsace, l'articulation entre les LR et l'allemand doit faire l'objet de débats politiques et éducatifs afin de clarifier la situation sociolinguistique complexe qui existe.</p> <p>La FSU porte un contenu revendicatif pour une politique linguistique des langues régionales avec entre autres l'augmentation du nombre de postes aux concours (CRPE, CAPES, Agrégation) à hauteur des besoins et la continuité de l'enseignement de/en LR de la maternelle à l'Université dans l'enseignement public assurée par des enveloppes de moyens spécifiques. La FSU réaffirme que les langues régionales sont partie intégrante de notre culture commune et qu'il appartient à l'école publique, accessible à toutes les élèves et à toutes les familles sur l'ensemble du territoire, de contribuer par leur enseignement à leur pérennité.</p>
105	III-2-7 Culture pour toutes et tous corpus CF III-2-6, <i>Poitiers</i>
106	III-2-8 Santé et action sociale
107	<i>Corpus : Poitiers II-b-9 ; CF III-2-7</i>
108	La politique d'action sociale est traversée par de multiples problématiques (accès aux droits, prévention et protection de l'enfance, médiation école-familles, soutien à la parentalité...) accentuées par la crise sanitaire qui rejaillissent sur le climat scolaire et les apprentissages.
109	La politique de santé à l'école doit pouvoir répondre aux besoins des élèves et des étudiant·es, développant leur autonomie et améliorant leurs chances de réussite scolaire, tout en luttant contre les inégalités de santé. Le ministère de l'Éducation nationale s'est doté en 2015 d'une politique « éducative, sociale et de santé » ambitieuse, associant l'ensemble de la communauté scolaire. Elle doit donc être mise en œuvre et évaluée dans chaque établissement scolaire. La prévention précoce des violences envers les enfants doit être développée notamment par la formation de l'ensemble des personnels à ces questions.
110	Les politiques sociales et de santé s'inscrivent dans le respect des missions des différents professionnels. La FSU dénonce l'article 2 de la loi « d'amélioration du système de santé par la confiance et la simplification » qui vise à recréer un service de santé regroupant infirmier.es, assistant.es de service social et psyEN sous gouvernance médicale et combatta toute tentative pour y parvenir. La FSU s'est opposée et s'opposera si nécessaire à tout nouveau projet de décentralisation des infirmier.es de l'Éducation nationale et des assistant.es de service social. Il est urgent de renforcer les moyens en personnels qualifiés pour permettre la réussite de tous et toutes en luttant contre les inégalités sociales.
111	III-2-9 Égalité filles-garçons, lutte contre les discriminations CORPUS CF III-2-8
112	Les inégalités de genre dans les parcours des élèves sont de nouveau en progression, notamment à cause des réformes touchant les lycées. La FSU demande la mise en œuvre de la Convention interministérielle 2019-2024 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, en particulier l'objectif de formation de l'ensemble des personnels. La circulaire interdisant l'usage de l'écriture inclusive n'a fait l'objet d'aucun débat préalable, la FSU demande que s'ouvre une réflexion sur un usage égalitaire de la langue qu'elle promeut. Éduquer à l'égalité dès la maternelle et tout au long de la scolarité permettra de faire évoluer les comportements de chaque citoyen·ne, et participera à la lutte contre les violences sexuelles et sexistes.
113	III-2-10 Droit à la scolarité CORPUS CF III-2-8 bis
114	III-2-11 Service national universel
115	Après des débuts peu convaincants en 2019, et sa suspension pour raison de crise sanitaire en 2020, le SNU est confirmé en 2021, confié aux recteurs de région académique. Au final, et alors que le gouvernement espérait 29000 volontaires, le SNU ne concerne que 18000 volontaires en 2021. Le gouvernement continue de présenter le SNU comme un « projet éducatif majeur ». Pourtant, il relève bien du Code du Service National (Art. R. 113-1). Ses débuts en 2019 ont montré un dispositif très normatif, détournant la notion d'engagement, aux antipodes de toute volonté d'émancipation. Les fonds alloués au SNU (de quelques dizaines de millions d'euros actuellement à plusieurs milliards s'il venait à être généralisé) doivent être rendus à l'Éducation nationale et aux acteurs éducatifs (mouvement sportif et associations agréées d'éducation populaire). Face aux tentatives de certaines hiérarchies de convoquer des agents en dehors de leurs conditions statutaires pour mettre en œuvre le dispositif, la FSU combatta toute obligation qui pourrait être faite aux personnels de devoir y participer sans en avoir fait le choix, comme elle combatta

	toute obligation qui pourrait être faite aux mineurs de devoir y participer. La FSU rappelle sa demande d'abandon du SNU.
116	III-2-12 Justice des mineurs Avec l'entrée en vigueur du code pénal de justice des mineurs le 30 septembre 2021, le gouvernement a parachevé un processus répressif à l'encontre de la jeunesse par une succession de passages à l'acte dévastateurs, débuté avec la Loi de programmation Justice et le bloc « peines » adapté aux mineur-es. Ces réformes attaquent frontalement l'essence éducative des missions de la Protection Judiciaire de la Jeunesse auprès des familles et des adolescente-s. Cette politique consacre la primauté du rétablissement de l'ordre aux dépens de l'intérêt supérieur de l'enfant et de la situation de danger dans laquelle il se trouve, et s'appliquera encore plus durement contre les jeunes étranger-ères isolé-es.
117	<i>Corpus : justice des mineur-es, privilégier l'éducation (Le Mans)</i>
118	III-3 Organisation et cohérence du parcours scolaire et de la formation tout au long de la vie.
119	Instruction obligatoire à partir de trois ans, Corpus Poitiers III-B-1 ; III-B-2- CF III-3-1
120	III-3-2 Scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans
121	<i>CORPUS CF III-3-2</i> L'obligation de formation pour les 16-18 ans ne fait qu'entériner ce qui se fait depuis plus de 10 ans : le traitement des décrocheur-euses et des sortant-es sans qualification par des prestataires extérieurs à l'ENJS. A contrario, la FSU défend la scolarité obligatoire pour tou-tes jusqu'à 18 ans minimum. Cette exigence constitue un des moyens de traiter les conséquences pédagogiques de la crise sanitaire. L'Éducation nationale et l'Agriculture doivent mener une politique de lutte contre le décrochage scolaire et permettre à chacun-e de retrouver une place dans le cadre commun. Le raccrochage des jeunes les plus éloigné-es de l'École nécessite le développement de structures et dispositifs adaptés, au collège et au lycée, avec des moyens nouveaux, et non le simple développement de parcours individualisés sans moyens dédiés. L'une des priorités doit porter sur les 20 000 jeunes qui se déscolarisent avant 16 ans chaque année. Des cursus de formation doivent leur permettre d'atteindre un premier niveau de qualification et d'envisager des poursuites d'études.
122	III-3-3 Effectifs et dédoublements : <i>corpus Poitiers II-b-3- CF III-3-3</i>
123	III-3-4 Orientation
124	<i>Corpus CF III-3-4, Poitiers zoom orientation, Le Mans III-b-6-3</i>
125	La réflexion sur l'orientation ne peut se cantonner aux heures d'accompagnement personnalisé. PsyEN-EDO et enseignants, dans le respect de leurs missions propres, doivent pouvoir accompagner de concert élèves et étudiant-es afin de développer leur ambition scolaire et la poursuite d'étude. Le transfert de l'information sur les formations et les métiers aux régions est un fiasco : recours au numérique, mélange des formations publiques et privées, de la formation initiale et continue. Il faut supprimer les dispositions de la loi de 2018 et redonner ces missions à l'ONISEP ainsi que les moyens de les assurer.
126	III-3-5 Collège
127	III-3-5.1 Liaison école-collège <i>Corpus Le Mans III-b-6.5 ; Liaison collège-lycée, Troisième prépa métiers Corpus Le Mans III-b-6-2, CF III-3-6</i>
128	Si le collège semble être un angle mort de la politique d'éducation depuis la réforme de 2016 et ses « assouplissements », il fait l'objet d'une réforme continue, par petites touches, différenciant le fonctionnement de chaque collège et développant le management (expérimentations, injonctions sur les formes d'évaluation...). Alors qu'il est le dernier maillon commun de la scolarité, il ne parvient pas, étant le plus faiblement doté, à être garant d'égalité pour les élèves : les effectifs de classe ne cessent de croître, ce qui pèse sur les conditions d'études de tous et en particulier des élèves à besoin particulier dont l'accompagnement se dégrade.
129	III-3-7 Quel(s) lycée(s) ? <i>Corpus Le Mans III-b-4, CF III-3-7</i>
130	Les réformes récentes portant sur leur organisation ont aggravé la hiérarchisation sociale des différentes voies du lycée et renforcé les inégalités entre les lycéen-nes. Le manque chronique de moyens attribués aux lycées généraux et technologiques a pour conséquence une réduction des options proposées, notamment en seconde, pour conserver des possibilités d'enseignements à effectifs réduits. Cette absence d'option met en péril la voie technologique. Le regroupement en familles de métiers généralistes des classes de seconde professionnelle

	contribue à la déprofessionnalisation des formations sans pour autant développer l'acquisition des connaissances nécessaires à une poursuite d'étude post-bac.
131	Pour poursuivre sa réflexion sur l'organisation du lycée en voies progressivement diversifiées dans leurs contenus comme dans leur durée, la FSU travaillera dans le cadre de son mandat de scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans et en excluant donc toute incitation à rejoindre prématurément l'apprentissage, à des propositions sur la ou les structures devant accueillir les élèves sortant de 3ème.
132	III-3-8 La réforme de la voie professionnelle
133	La transformation Blanquer de la voie professionnelle achève sa mise en place, confirmant les craintes et justifiant les critiques de la FSU. Des disciplines déjà spoliées par la mise en place de la co-intervention forcée se voient dépouillées au profit d'un élargissement de ce dispositif en terminale. Ces modifications de l'organisation des enseignements, laissées à l'appréciation de chaque établissement, renforceront l'individualisation des parcours de formation générant encore plus d'inégalité entre les élèves durant leur formation. La FSU revendique l'abandon de cette réforme.
134	III-3-9 Apprentissage : changement de paradigme
135	<i>Corpus : Le Mans III-b-6-7, CF III-3-9</i>
136	La FSU continue à demander le développement de la formation professionnelle initiale publique sous statut scolaire qui a montré son efficacité même durant la pandémie car étant moins dépendante des entreprises. Son offre de formation doit être priorisée afin de permettre aux jeunes qui le désirent d'accéder à ces formations à l'issue du collège. Concernant l'apprentissage, elle demande que la carte des formations par apprentissage soit discutée au niveau des instances régionales (CREFOP, CAEN, CREA) et qu'elle soit arrêtée conjointement par l'autorité académique et le conseil régional. Elle demande un contrôle strict de l'utilisation des fonds de la formation et un contrôle par les ministères concernés de la qualité de la formation dispensée aux apprentis.
137	III-3-10 Le supérieur et le post bac des lycées CORPUS CF III-3-10
138	Le cylindrage du flux des étudiants restreint gravement la liberté de chacun et chacune de construire son émancipation et son devenir professionnel. A contrario, le nombre de STS dans le public doit être augmenté. Leur répartition doit être équitable sur le territoire national et ne pas dépendre des cartes des formations régionales. En sus, des places en STS sont à créer pour accueillir tous les bacheliers, professionnels ou non, ainsi que les jeunes sans formation. Quelle que soit la réorientation ou la poursuite d'études envisagée et quel que soit le module complémentaire nécessaire, la durée de formation n'a pas à être allongée. Ces diverses modalités doivent être intégrées aux cursus des formations diplômantes, à placer en aval, en dernière année, ou en amont en première année. L'individualisation des parcours est à proscrire car elle renvoie la responsabilité à chacune et chacun de se former et de rester employable tout au long de sa vie. Les formations post-bac d'un an, qu'il s'agisse de formations « préparatoires », de FCIL ou autre (sauf Bac+1 cf. 071), doivent toutes être reconnues par l'attribution d'un diplôme, à l'instar des Mentions Complémentaires. Ainsi doivent-elles toutes attester de l'élévation du niveau de qualification des apprenants aussi bien dans les domaines techniques et professionnels que culturels et scientifiques.
139	La licence professionnelle BUT (Bachelor universitaire de technologie) remplaçant les DUT, ne permet pas l'accès de droit au master. Les pratiques pédagogiques sont normalisées par une approche par compétence imposée et la part des enseignements cadrés nationalement a été réduite. La FSU demande une licence universitaire de technologie avec un équilibre entre savoirs et compétences, indispensable pour une insertion professionnelle réussie et une poursuite d'études
140	III-3-11 Réforme des formations des métiers de la santé <i>CORPUS CF III-3-10</i>
141	La FSU estime nécessaire de faire évoluer cette réforme vers une licence santé avec des passerelles permettant de réellement diversifier le profil social des étudiant-es dans les filières de santé.
142	L'universitarisation des études en soins infirmiers doit se poursuivre par la mise en place d'une filière universitaire complète. Les IPA ou protocoles de coopération sous gouvernance médicale ne reconnaissent pas leur spécificité d'exercice et ne sont pas émancipateurs pour la profession.
143	III-3-11 bis Réforme des métiers du travail social La réforme des Diplômes d'Etat du travail social du 22 août 2018 attribue le grade licence aux assistants sociaux,

	éducateurs spécialisés, conseillers en économie sociale et familiale, éducateurs de jeunes enfants et éducateurs techniques spécialisés, aux seuls diplômés à compter de 2021. Elle introduit donc une inégalité inacceptable à l'encontre de professionnels déjà en exercice. Pourtant, le passage de ces professionnels en catégorie A effectif au 1 ^{er} février 2019, valide implicitement un niveau de formation équivalent à la licence. C'est pourquoi la FSU revendique l'attribution du grade licence à l'ensemble des travailleurs sociaux de ces 5 diplômes.
144	III-3-12 Accès à l'enseignement supérieur, (continuité vs sélection) CORPUS CF III-3-11
145	Parcoursup est une plateforme dont le principe repose sur la mise en concurrence des candidat-es et des formations supérieures. Elle promeut les formations privées et l'apprentissage dans un marché éducatif où les formations publiques sont paupérisées. Faute de hiérarchisation des vœux a priori et via des algorithmes locaux, elle favorise la sélection par les formations au détriment des souhaits des lycéens conduisant à une relégation des candidat-es les plus socialement et scolairement fragiles, mise sur la dissuasion par l'attente et l'auto-censure. Pour toutes ces raisons, Parcoursup ne permet pas l'orientation et la réussite des jeunes, et est un outil d'une sélection généralisée induite par la loi ORE dont la FSU revendique l'abrogation. La FSU demande donc l'abandon de Parcoursup et un investissement massif pour permettre l'accès à tous et toutes dans l'enseignement supérieur.
146	III-3-13 Droit à la formation tout au long de la vie CORPUS CF III-3-2-12
147	III-3-14 Éducation populaire
148	<i>Corpus : Poitiers IV-f, Le Mans IV-g</i> Une politique publique nationale d'éducation populaire doit permettre d'agir avec, et en immersion dans la société civile sur les conflits inhérents à toute société vivante et démocratique. Une mission d'État d'éducation populaire ne consiste donc pas en l'organisation d'un marché pour les associations, ni en placement de jeunes, ni en promotion de tel ou tel dispositif sportif ou socio-culturel via des agences. Il s'agit d'une mission permanente de services de l'État, avec des personnels techniques et pédagogiques du champ du sport et de l'éducation populaire, en interaction sur les territoires, dans le prolongement de l'École.
149	III-4 L'école dans son environnement
150	III-4-1 Rythmes éducatifs et scolaires Corpus Le Mans I-c et III-c- CF III-4-1
151	III-4-2 Rôles de l'État et des collectivités territoriales. Gouvernance.
152	Le développement du pilotage partagé des cités éducatives dans le cadre de la politique de la ville ainsi que des Territoires éducatifs ruraux, est une menace d'abandon, de mise sous tutelle ou de définition locale du service public d'Education nationale. Les programmes scolaires, le recrutement et la gestion des enseignant-es et des personnels de l'EN, le pilotage de l'ensemble du système éducatif...doivent rester des prérogatives du ministère de l'EN. Le nouvel échelon « régions académiques » organise progressivement un éclatement du service public d'EN en « grandes régions » éducatives : pour la FSU, le service public d'éducation doit conserver une cohérence nationale.
153	La politique éducative doit réaliser l'égalité de traitement sur l'ensemble du territoire. Les Collectivités Territoriales doivent s'engager à doter chaque EPLE en personnels technique et/ou d'entretien et/ou de service relevant de cadres statutaires de la FP, en nombre suffisant, à l'exclusion de toute forme d'externalisation ou privatisation. Pour la FSU, ces personnels sont indispensables dans la communauté éducative et leurs missions ne sont pas réductibles aux seuls aspects « techniques ». Les décisions concernant les locaux, équipements scolaires, d'hébergement, de restauration et sportifs (constructions, rénovations et travaux) doivent être prises en associant la totalité des équipes éducatives concernées et bénéficier d'un investissement massif. L'État doit fixer un cadre égalitaire et organiser sa mise en œuvre (cahier des charges, péréquations, contribution...) permettant que les budgets des établissements et des écoles soient comparables d'un territoire à l'autre. Les choix d'équipement (dont le numérique) doivent répondre aux choix pédagogiques des équipes ; les modalités d'enseignement et les choix pédagogiques ne peuvent relever que des décisions des enseignant-es.
154	La loi 3DS porte des risques d'éclatement du cadre national, par exemple en réamorçant un processus de décentralisation et des transferts de compétences entre CT qui pourraient concerner les établissements scolaires. La mobilisation reste à l'ordre du jour, les sénateurs n'ayant pas renoncé à ces projets.
155	III-4-3 Relations aux associations CORPUS CF III-4-3

156	III-4-4 Rôle des parents, relations école – parents Corpus Poitiers II-B-7, Le Mans IV-h- CF III 4-4
157	III-5 Laïcité : Corpus CF, III-5 ; Le Mans, thème 2, zoom ; voir aussi le zoom Metz thème 3 La campagne d’affichage sur la laïcité à la rentrée 2021 use de l’essentialisation des élèves en fonction de leur origine ou de leur option spirituelle supposée. Elle réduit la laïcité à un outil de conformation et de « vivre ensemble » faisant passer au second plan son ambition émancipatrice. Elle invisibilise la particularité de l’école laïque, seule école ayant la mission de participer à cette ambition, offrant à tous et toutes l’accès aux mêmes enseignements et à l’esprit critique. La FSU s’inquiète par ailleurs des contenus de formation à la laïcité inspirés du rapport Obin et conçus sous le seul angle des "atteintes" à la laïcité. Si les agents des trois versants de la fonction publique doivent être mieux formés sur cette question complexe, il s’agit bien au contraire de renforcer la mise en œuvre concrète du principe de laïcité dans le respect de la liberté d’expression telle que définie juridiquement. La laïcité scolaire, elle, doit permettre à tous les jeunes d’entrer dans une dimension réflexive, dans laquelle, dans le cadre de la loi, leurs questionnements et avis sont légitimes. La FSU refuse que cette formation à la laïcité soit « intégrée et valorisée dans la progression de carrière de l’agent public au titre des fondamentaux à maîtriser ».
158	III-5-1 Écoles privées, écoles privées hors contrat : financement et contrôle Corpus CF III 5-1
159	La lutte contre toute forme d’endoctrinement des enfants et des jeunes nécessite un contrôle renforcé de l’État, en particulier dans les écoles privées hors contrat. Il faut pour cela que l’Etat, au-delà de nouveaux dispositifs législatifs nécessaires, se donne les moyens d’exercer ces contrôles, leur effectivité restant le point problématique majeur.
160	III-5-2 Orientation : PsyEN, Parcoursup, coaching Onisep : voir partie IV et corpus CF III-5-2
161	III-5-3 Privatisation de la formation professionnelle , <i>CORPUS CF III-5-3</i>
162	III-5-4 Valorisation économique et transfert de la recherche
163	La crise sanitaire a mis en lumière l’échec des politiques menées en matière de recherche publique qui se sont focalisées depuis 15 ans sur la valorisation et le transfert de la recherche publique vers le secteur économique privé. Les nombreux dispositifs d’incitation aux partenariats et à l’innovation avec le privé n’auront pas permis à l’écosystème de recherche et développement (R&D) et à l’industrie pharmaceutique en France (Sanofi-Pasteur) de mettre au point et produire un vaccin contre la Covid-19 dans les mêmes délais que les principales puissances scientifiques. Cette catastrophe en matière d’innovation est un signe inquiétant du déclin de la R&D en France. Elle montre la nécessité d’une autre politique en matière de R&D publique et privée avec un investissement massif dans la recherche publique.
164	III-5-4 Crédit d’impôt recherche (CIR) , corpus CF III-5-5
165	III-5-6 Le financement de la recherche publique et privée
165	A l’heure où les objectifs de 3% du PIB pour la dépense intérieure de recherche et développement (DIRD) et de 1% du PIB pour la recherche publique, fixés il y a plus de 20 ans, ne sont toujours pas atteints, l’aide à la recherche privée ne doit pas, dans un contexte de contrainte budgétaire, se faire au détriment de la recherche publique. Concernant le Crédit Impôt Recherche (CIR), la dépense fiscale occasionnée n’a aucune justification à partir du moment où il n’a jamais favorisé une augmentation de la dépense privée de R&D ni permis de développer l’emploi scientifique de jeunes docteurs en France, notamment dans les grands groupes qui accaparent 50% du dispositif. Cet argent public doit être utilisé en priorité pour accroître le financement récurrent des laboratoires et des équipes de recherche des établissements et des universités.
166	III-5-6 Numérique, Ed tech, partenariats public-privé, numérique pédagogique
167	La FSU soutient le développement des infrastructures et l’équipement raisonné des écoles, des collèges, des lycées et des établissements de l’enseignement supérieur, des personnels et des usagers ainsi que la formation des personnels, des élèves et des étudiants aux usages et mésusages du numérique. Cependant elle revendique que ces outils, applications et plateformes ne sauraient se substituer à la relation pédagogique, à la nécessité de formation en présence et sur site et ne saurait justifier une baisse de l’encadrement des élèves ou des étudiants. De plus, l’usage de ces outils relève de la liberté pédagogique et ne saurait être imposé aux enseignants. La

	protection des données des personnels, des élèves et des étudiants comme leurs productions et leurs usages doivent respecter le RGPD.
168	L'entrisme des acteurs privés dans l'école est non seulement soutenu et encouragé par les ministères mais les EdTech se développent au cours d'expérimentation qui n'ont de telles que le nom puisqu'aucun bilan ni évaluation ne sont tirés sinon pour pousser toujours plus loin les contrats utilisant la formation des élèves et des étudiants comme des terrains de mise au point des développements de ces applications privées avec des financements publics. Les applications libres, "open source", devraient être les seules autorisées.

Partie IV Quels métiers pour la démocratisation ?

169	La FSU réaffirme que les personnels de l'enseignement, de la formation, de l'éducation et de la recherche sont concepteurs de leur activité. La coopération, le travail en équipe et la reconnaissance de l'expertise professionnelle permettent de résister aux politiques managériales, qui tentent d'instrumentaliser les collectifs de travail. L'autoritarisme, la concurrence entre les agent-es, la gestion par la performance et les hiérarchies intermédiaires conduisent au travail empêché, à la perte de sens du métier et aux risques psycho-sociaux. La diffusion de contenus de formation en ligne ne permet pas leur appropriation, elle ne peut s'imposer comme seul support de la conception libre et créatrice de l'activité pédagogique.
170	IV-1 Les métiers, les missions
171	Personnels concepteurs de leur activité professionnelle, libertés pédagogique, académique et de recherche (corpus CF, IV-1-1)
172	IV-1-2. Travail en équipe pluriprofessionnelle, co-intervention, plus de maîtres, collectifs de travail Co-intervention, collaboration (corpus CF, IV-1-2)
173	Pour répondre aux difficultés croissantes auxquelles les personnels sont confrontés, ils et elles revendiquent la dimension collective des métiers et le travail entre pair-es pour renforcer leur action. Les nouvelles modalités d'évaluation des établissements scolaires imposées par J.-M. Blanquer sont prétexte à une auto-évaluation. Elle use de pratiques participatives pour engager les personnels à se fixer des objectifs et à se passer des moyens nécessaires à leur réalisation. La FSU appelle les personnels à refuser ces logiques managériales et revendique une meilleure prise en compte institutionnelle des temps d'échange et d'élaboration au sein d'équipes pluriprofessionnelles. Pour la conception de contenus en ligne, le recours à des ingénieurs pédagogiques ne saurait priver les enseignants de leurs droits moraux de propriété intellectuelle et ne doit en aucun cas conduire à une taylorisation de l'activité d'enseignement entre d'une part les concepteurs et d'autre part les dispensateurs·trices- répétiteurs·trices.
174	IV – 1-2 bis Direction d'école La fonction de direction d'école poursuit sa dégradation, amplifiée durant la crise sanitaire. Les faibles avancées des rentrées 2020 et 2021 sont bien en-deçà des besoins exprimés par les directeurs·trices. Ils-elles ont besoin de plus de temps, de personnel sous statut, formé, dédié à l'aide administrative et au fonctionnement de l'école, d'un réel allègement de leurs tâches administratives, d'une meilleure rémunération, d'une formation initiale et continue et du soutien de leur hiérarchie. Les demandes de l'institution doivent s'inscrire dans le référentiel de compétences de 2014. Elles ne doivent pas conduire les directeurs·trices à tenir un rôle hiérarchique qu'ils-elles n'ont pas, que la profession ne souhaite pas et qui dégraderait le fonctionnement de l'école. Leurs missions doivent être recentrées sur l'enseignement, l'animation du collectif de travail, le suivi des élèves et les relations avec les partenaires. Les conseils des maîtres et des maîtresses, de cycle et d'école doivent rester les seules instances de réflexions et de décisions dans les écoles. La FSU rappelle son opposition au statut hiérarchique du directeur·trice d'école, qui doit rester un pair parmi ses collègues pour un meilleur fonctionnement de l'école.
175	IV-1-3. Enseignants spécialisés Formation des enseignants spécialisés (corpus CF IV-1-3.)
176	La place des enseignant-es spécialisé-es dans le collectif pédagogique est indispensable pour apporter un regard et une expertise particulière afin d'élaborer collectivement les actions de prévention et d'adaptation.
177	La FSU réaffirme la nécessité d'un enseignement spécialisé et adapté délivré aux élèves et dénonce la

	tendance à réorienter les missions des enseignants spécialisés vers un rôle de personnes ressources.
178	IV-1-4 CPE (corpus CF IV-1-4)
179	Pour la FSU, affirmer et redonner aux CPE toute la dimension « éducative » à leurs missions est une exigence qui s'oppose à toute conception managériale d'un établissement scolaire structuré verticalement en services cloisonnés. Dans un quotidien professionnel fait de collaborations horizontales, CPE et enseignants exercent leur activité en direction de jeunes en formation. La FSU revendique le respect de l'identité professionnelle des CPE, concepteurs de leur activité professionnelle.
180	IV-1-4 bis ATSEM (Corpus CF IV-1-4) L'action éducative des ATSEM en direction des élèves des écoles maternelles doit être pleinement recon- nue. Pour le bon fonctionnement de l'école et la réussite de tous les élèves, un-e ATSEM doit être affecté-e par classe à temps plein de façon pérenne. Chaque ATSEM doit être remplacé-e en cas d'absence et les dé- placements géographiques subis actuellement pour des raisons managériales doivent cesser.
181	IV-1-5 AESH Le déploiement généralisé des PIAL empêche trop souvent les AESH d'exercer leur mission d'accompagnement du fait du morcellement de leur emploi du temps, de la mutualisation des suivis et du changement d'élèves à accompagner parfois quotidiennement. Cette gestion remet en cause les besoins des élèves et ne permet pas aux AESH d'intégrer l'équipe pédagogique pour élaborer collectivement les adaptations nécessaires. Les AESH doivent avoir du temps sur leur service pour la construction collective des adaptations au sein de l'équipe pédagogique. La FSU dénonce la mutualisation qui est devenue la norme avec le PIAL et dégrade la qualité des inclusions.
182	<i>Questions statutaires voir THEME 2</i>
183	<i>Corpus CF IV-1-5, Le Mans V-c</i>
184	IV-1-5 bis Personnels administratifs, techniques, de laboratoire et des bibliothèques. Les personnels administratifs et techniques de laboratoire des EPLE et des services contribuent au quotidien à préparer, organiser, rendre possible l'acte d'enseignement au plus près des élèves. Cependant les politiques menées- suppressions de postes, contractualisation des moyens, mise en place de services mutualisés, regroupements comptables et certaines réformes pédagogiques, comme la réforme du baccalauréat pour les personnels de laboratoires impactent fortement les conditions de travail. Les politiques ministérielle, régionale et départementale, vident, au fil du temps, de leur sens les missions des personnels dont la plus récente : la loi 3DS « Différenciation, Décentralisation, Déconcentration et Simplification ». La FSU s'oppose à tout nouvel acte de décentralisation, en particulier pour la mission de promotion de la santé qui serait confiée aux départements.
185	IV-1-6 Encadrement (corpus CF IV-1-6)
186	IV-1-7 PsyEn- Transfert des missions, formation (corpus CF IV-1-7) L'offensive contre le corps des psychologues dans tous les secteurs d'activité s'est traduite par une baisse des recrutements (le recours aux contractuels atteint 30% dans le premier degré, 50% dans le second) et des textes visant à leur imposer certaines pratiques, à instaurer un contrôle des médecins sur leurs activités. La modification du code de l'Éducation par la loi du 26 avril 2021 tend à mutualiser les moyens entre les PsyEN et les psychologues de la PMI pour la réalisation de bilans que celles-ci ne pourraient assurer faute de moyens. Cette médicalisation des difficultés scolaires risque de limiter les interventions aux seuls élèves à BEP et aux évaluations diagnostiques au détriment du travail de prévention avec les équipes des écoles et des établissements.
187	IV-1-7bis Infirmièr-es de l'EN Lutte contre les inégalités, créations de postes (CF, corpus IV-1-7) La FSU appelle au renforcement de la consultation infirmière de premier recours et de l'éducation à la santé individuelle et collective pour les élèves et étudiant.es.
188	IV-1-7ter Assistant-e et conseiller-e de service social Missions : corpus CF, IV-1-7 ter La volonté affichée de substituer une partie des missions des Assistant-es et conseiller-es de service social par l'intervention de partenaires extérieures ne saurait répondre aux besoins existants, affaiblissant le service public d'éducation par une externalisation favorisant le recours à des personnels non formés et précarisés.

189	IV-1- 8 Chercheur-es et enseignant-es chercheur-es Les politiques des gouvernements successifs modifient profondément les conditions d'exercice du métier qui en deviennent difficilement compatibles avec l'éthique professionnelle (précarité, autoritarisme, concurrence exacerbée, conflits d'intérêt, fraudes, ...). Des pressions s'exercent tout particulièrement sur les plus précaires. La mise en concurrence est également préjudiciable à l'égalité femme-homme. Il convient de donner aux chercheurs et enseignant-es-chercheur-es les moyens et le temps de préserver une démarche scientifique dans des projets de longue haleine ce qui est incompatible avec l'emploi de contractuel-les et la concurrence généralisée.
190	IV-2 Attractivité
191	IV-2-1 Prérecrutements: <i>corpus Le Mans VI-a-1-c</i>
192	IV-2-2 Prescriptions, difficultés de recrutement, pré-pro (<i>corpus CF IV-2</i>) Les dispositifs proposés depuis 2012 (Emploi avenir professeur, étudiant-e apprenti-e professeur-e, M1 MEEF en alternance, AED en préprofessionnalisation) ne se sont pas montrés efficaces, et les Ministres successifs n'ont jamais tiré les enseignements des échecs passés. Ils ne correspondent en rien aux pré-recrutements démocratisants voulus par la FSU. Celle-ci revendique des recrutements de type élèves-fonctionnaires, rémunéré-es sans contrepartie pendant leurs études et pouvant ainsi s'y consacrer pleinement. C'est la solution de bon sens pour faire face à la crise du recrutement.
192 bis	La FSU demande la mise en place de plans de recrutements pluriannuels avec sortie de la précarité, l'amélioration des conditions de travail et de la rémunération.
193	Le dispositif du Parcours Préparatoire au Professorat des Ecoles (PPPE) ne peut pas prétendre répondre aux objectifs d'attractivité ni de prérecrutement : il n'est pas accompagné de mesures de financement des études et n'offre pas un cadre sécurisant pour obtenir le diplôme et réussir le concours. De plus ce dispositif soulève de nombreux problèmes tant du point de vue des contenus disciplinaires, que du décrochage entre la formation des enseignant-es du 1er et du 2nd degrés. Enfin ce parcours comporte un risque de désuniversitarisation de la formation des professeur-es des écoles, notamment en confiant la quasi intégralité de leurs enseignements à des professeur-es du 2nd degré.
194	IV-3 Formation La FSU s'oppose à la "réforme" de la formation initiale : des étudiant-es contractuels en responsabilité de classe à tiers temps, des stagiaires qui, après réussite aux concours, seront affectés à plein temps dans leur grande majorité, créant des inégalités entre les étudiants et entre les stagiaires. Elle s'oppose également à un concours dont le caractère "plus professionnalisant" est sujet à caution avec une deuxième épreuve orale, a-disciplinaire et normative. Cette réforme ne saurait dispenser l'État de mettre en place une formation post-concours pour ses lauréat-es. Elle n'est pas de nature à réduire la crise du recrutement, à démocratiser l'accès au métier ou à développer la formation au métier.
195	IV-3-1. Formation initiale et continue pour des personnels concepteurs de leurs activités professionnelles : quels contenus et objectifs de formation ? <i>Corpus Le Mans VI- a et b, CF IV-3-1.</i>
196	IV-3-2. La place du terrain dans la formation initiale <i>corpus CF IV-3-2</i>
197	Les stages de terrain, dans les écoles et établissements scolaires et de formation dans lesquels les futurs professionnels exerceront, sont un des éléments essentiels de leur formation initiale. Ils doivent permettre de découvrir des réalités diverses, par l'observation, la pratique accompagnée, puis la mise en responsabilité progressive. Les stages ne sont formateurs que s'ils s'articulent avec une formation universitaire. Ils ne doivent pas pallier le manque de postes.
198	La formation des infirmier.es de l'EN doit être universitarisée afin que leur exercice singulier soit reconnu comme une spécialité infirmière. Ni la pratique avancée ni les protocoles de coopération ne le permettent car ils restent sous gouvernance médicale et ne sont pas émancipateurs pour la profession, à l'inverse d'un diplôme de Master 2 organisé dans les INSPE.
199	Progressivité de l'entrée dans le métier, formation continuée en début de carrières- <i>corpus- formation des infirmier-es de l'éducation nationale- corpus CF IV-3-3, Le Mans VI-a-3</i>
200	Les candidat-es issus de parcours non universitaires ou relevant de VAE doivent pouvoir bénéficier de modalités de pré-recrutements, à différents étages du cursus pour obtenir leur diplôme et réussir les

	concours.
201	IV-3-3. Quelles structures de formation ? Relations EN / ESR , corpus CF IV-3-4, <i>Le Mans VI a-1-a</i>
202	IV-3-4. Quels contenus de formation , corpus CF IV-3-5, <i>Le Mans VI-a-1-b</i>
203	IV-3-5. Statut, rôle, formation des formateurs ?
204	IV-3-5a Equipe pluricatégorielle <i>Corpus CF IV-3-6, Le Mans VI-c-II-b et c</i>
205	<p>Les conditions de travail des formateurs et formatrices se sont considérablement dégradées : empilement des missions et perte de sens du métier, multiplication des parcours des étudiant-es, stagiaires et enseignant-es, glissement de leur mission première de formation vers des missions d'évaluation et d'accompagnement. Dans le 1er degré, les missions des conseillers pédagogiques doivent se recentrer sur la formation, sans confusion avec les RDV de carrière et le contrôle de conformité dévolus aux IEN, et dans le respect de leur professionnalité : les formateurs-trices ne sont pas des exécutant-es. La formation initiale et continue doit être assurée par des formateurs-trices certifiés.</p> <p>Le recours à des tuteurs et tutrices non certifié-es pour le suivi et l'accompagnement des étudiant-es alternant-es révèle le manque d'ambition de la réforme. Aucun temps institutionnalisé n'est prévu pour décharger ces tuteurs terrain ce qui entraîne inévitablement une surcharge de travail. Quant à l'indemnité prévue elle est bien inférieure à celle perçue par les formateurs-trices certifié-es, alors que leurs missions sont proches.</p>
206	IV-3-6. Privatisation de la formation corpus f IV-3-7
207	IV-3-7. Formations spécifiques : formateurs, personnels de direction, d'inspection corpus CF IV-3-8, Corpus <i>Le Mans VI-d</i>
208	<p>IV-3-8. Cned / CNPR / Canopé : des services publics (voir aussi corpus, zoom CF)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lors des confinements, un recours anticipé et plus importants aux établissements publics aurait facilité la bascule de l'enseignement « présentiel » vers le « distanciel ». 2. Ces établissements ont montré toute leur utilité pendant la crise sanitaire en mettant à disposition des personnels des moyens techniques et pédagogiques. Néanmoins, les difficultés de fonctionnement qui sont apparues ont pour cause des années de manque d'investissements et de prise en compte du virage numérique, notamment au CNED. 3. L'enseignement à distance demande une expertise professionnelle et des moyens techniques et humains propres. Ce constat renforce les demandes de la FSU exprimées lors du congrès de CF pour développer un réel service public d'enseignement à distance, avec le CNED et le CNPR, permettant de garantir l'accès à l'éducation obligatoire aux élèves qui en sont éloignés et au-delà d'assurer un enseignement et des formations publiques aux usagers qui ne peuvent le faire en « présentiel ». 4. Juste avant le début de la crise sanitaire, le ministère envisageait de transformer en profondeur le réseau Canopé pour en faire un prestataire de la formation continue des personnels, au détriment des autres missions. Les interventions de la FSU et la mobilisation des personnels ont permis de faire reculer le ministère. La crise sanitaire a mis en avant la nécessité de disposer d'un service public de ressources pédagogiques et numériques. La FSU interviendra pour assurer la pérennité du réseau et son maintien dans le service public. Elle se mobilisera pour que Canopé ne soit pas instrumentalisé dans une transformation de la formation initiale et continue des personnels en tout « distanciel ». 5. La loi du 05 09 2018 a démantelé le réseau des DRONISEP en supprimant 200 postes et affaibli cet établissement public. La définition de nouvelles orientations a réduit les missions de service public pour l'information du public scolaire et positionne l'ONISEP sur la production d'activités clés en main sur l'orientation pour les enseignant-es sans aucun recours aux PsyEN. Le lien historique des CIO avec l'ONISEP est mis à mal, alourdissant le travail des CIO qui doivent s'assurer de la fiabilité et de l'objectivité des informations transmises par les régions. La FSU demande la suppression de l'article 18 de la loi du 05 septembre 2018.

Zoom : la formation des enseignant-es au cœur de la transformation de l'école entamée par J-M Blanquer

210	<p>Promouvoir une formation des personnels ambitieuse, marquée de l'idée qu'enseigner est un métier de conception, est un enjeu majeur d'amélioration du système éducatif et de la lutte contre les inégalités. J-M. Blanquer a renforcé son emprise sur l'ensemble de la formation (pilotage des INSPE, PPPE, e-INSPÉ, référentiel de formation, nouvel arrêté master, et bientôt « Cahier des charges pour un continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation » et École académique de la formation continue). A la multiplication du prescrit et au déploiement d'évaluations standardisées, il entend ajouter le contrôle sur la formation initiale et continue, renforçant l'assujettissement des pratiques enseignantes. Le projet porté par la FSU doit soutenir la résistance des enseignant-es à cette réorientation des missions assignées à la formation.</p>
211	<p>La réforme de la formation initiale engage une modification profonde de la conception même du métier enseignant pour le réduire à des tâches d'exécution de procédures prescrites. Avant les concours, la mise en responsabilité en classe est d'abord une opération financière, et, loin d'être pensée dans une logique de formation, devient l'instrument idéal de la transmission de « bonnes pratiques » livrées clef en main. Après les concours, la majorité des stagiaires seront placés en responsabilité à temps plein : JM Blanquer renoue avec les pires aspects de la réforme menée sous le quinquennat Sarkozy, lorsqu'il exerçait lui-même comme DGESCO. C'est aussi le moyen d'économiser des milliers de postes de fonctionnaires-stagiaires. Certains contenus du master MEEF sont resserrés sur des « fondamentaux » définis par le ministère dont on trouve trace aussi dans la réforme du CAFIPEMF qui instaure une rupture du rapport à la recherche.</p>
212	<p>En mêlant la formation et l'accompagnement des personnels avec les volontés gestionnaires d'une RH de proximité, les conclusions du Grenelle de l'Éducation souhaitent renforcer les moyens de contrôle du travail des enseignant-es. Le projet de confier à des enseignants ou à des conseillers pédagogiques des missions d'évaluation ou d'inspection de leurs collègues instituerait une hiérarchie intermédiaire. L'engagement dans la formation continue constituerait un outil supplémentaire de gestion des carrières enseignantes, dont les cadres de contrôle collectif ont été affaiblis par la Loi de transformation de la fonction publique. Ceci se ferait aux dépens d'un véritable développement des compétences professionnelles, didactiques et pédagogiques et prendraient le risque d'une fragilisation des collectifs de travail.</p>
213	<p>À rebours des orientations du ministre, la FSU défend un métier nourri de l'ensemble des savoirs professionnels, et issus de la recherche, et des pratiques permettant la démocratisation de la réussite scolaire. Formations initiale et continue doivent être réunies dans cette exigence. L'accompagnement des personnels ou l'engagement en formation ne doivent pas constituer des critères ayant une incidence sur la carrière. En lieu et place d'un renforcement du contrôle hiérarchique par l'ajout de nouvelles catégories d'acteurs-trices, il est indispensable de protéger et développer des collectifs de travail horizontaux, en fournissant les conditions matérielles ainsi que le temps nécessaire, et en répondant aux besoins en formation qu'ils formulent. Des personnels formés, qui interrogent régulièrement leurs connaissances et leurs pratiques, librement engagés dans des dynamiques de réflexions pédagogiques collectives, sont les meilleurs leviers de la démocratisation de la réussite scolaire.</p>