

éducation, formation, recherche enjeux d'avenir

Préambule

L'éducation, la formation et la recherche constituent des enjeux essentiels pour l'avenir et l'évolution de toute société. L'éducation de la jeunesse ne repose pas que sur l'École, mais celle-ci joue un rôle prépondérant et irremplaçable, et seule l'École - publique de surcroît - peut transcender les particularismes, les hasards de la naissance et déjouer les déterminismes sociaux.

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

Malgré ces évolutions, le service public d'éducation est rendu responsable des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes alors que ce sont les politiques libérales à l'oeuvre qui débouchent sur une segmentation du marché du travail et sur une dégradation dramatique des conditions d'insertion dans la vie professionnelle, dont les jeunes sont les premières victimes. Au lieu de viser l'élévation des qualifications de tous, le gouvernement n'affiche pas d'ambition pour toute la jeunesse et recentre la formation d'une partie de celle-ci sur des compétences de base en l'adaptant étroitement aux besoins immédiats des entreprises.

Depuis notre dernier congrès de Marseille, les

politiques conduites par le gouvernement Sarkozy se caractérisent par une série de mesures placées sous le signe de la « réforme » mais réduisant les missions dévolues aux services publics, déjà affaiblis et rabetés par une politique fiscale qui réduit les recettes de l'État. Face à la crise économique et sociale dont les effets continuent de se faire sentir avec brutalité, le gouvernement n'a pas renoncé à ses choix économiques, sociaux, fiscaux ou budgétaires qui ont pourtant contribué à générer cette crise ; il poursuit, à travers la RGPP, sa politique de réduction systématique des emplois publics qui touche de plein fouet le service public d'éducation. Ce dernier fait l'objet d'une succession rapide de réformes apparemment éclatées mais qui s'organisent dans un système cohérent.

Le ton avait été donné dans les lettres de missions de Nicolas Sarkozy à ses ministres de l'éducation et de l'enseignement supérieur : réduction programmée des postes de fonctionnaires, développement des heures supplémentaires, suppression de la carte scolaire, renforcement des notions de mérite individuel, de l'autonomie des établissements... constituaient déjà une conception très libérale de l'éducation.

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

Cette politique se traduit également par une transformation des missions des personnels, un alourdissement de leur charge de travail, un développement de la précarité, une mise en concurrence des établissements, un recul de la mixité sociale, le démantèlement des organismes de recherche (CNRS, INSERM, INRA,...) et une mise au pas de la recherche.

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

Les réformes mises en place sont loin de contribuer à la réussite de tous ; elles accentuent au contraire les inégalités (réforme de l'école primaire, libéralisation de la carte scolaire, généralisation du bac pro en 3 ans, réforme de l'orientation et de la formation professionnelle...). Les mouvements dans l'éducation ont imposé au gouvernement des concessions (le report de la réforme Darcos des lycées, le report d'un an des nouveaux concours, le changement de ton sur la maternelle, la réaffirmation des RASED en dépit des suppressions de postes, le retrait momentané des projets d'EPEP...) mais le gouvernement ne renonce pas pour autant à ses projets régressifs.

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

Si la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées présente des avancées incontestables, elle peine à se concrétiser dans des réponses

adaptées au caractère multiforme du handicap en termes de formation des enseignants, de diversité des dispositifs d'accueil, et de personnels formés d'accompagnement.

Parallèlement à la transformation des missions du service public d'éducation, une même logique est à l'œuvre dans les secteurs de la prévention, de la protection de l'enfance et de l'éducation de la jeunesse en difficulté.

La FSU porte une autre conception de l'éducation, de la formation et de la recherche. Elle défend le droit de tous à une éducation scolaire complète et de qualité. Les précédents congrès lui ont permis d'élaborer des mandats qui visent à construire une école publique et laïque pour tous, plus juste et plus égalitaire, qui refuse les fatalismes scolaires et sociaux et dispose des moyens de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités de la maternelle à l'enseignement supérieur. Une

grande partie de ces mandats restent valides. Certains doivent en revanche être précisés, enrichis, actualisés en tenant compte du contexte nouveau. Les orientations politiques actuelles, la crise économique et ses conséquences sociales aggravent encore les inégalités entre citoyens et territoires, ce qui amène la FSU à se doter de mandats nouveaux pour continuer d'avancer sur un projet alternatif.

I. Des savoirs pour tous

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

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

On voudrait faire croire qu'au nom de l'« économie de la connaissance », il suffirait pour former les citoyens à venir, de produire certains savoirs, déterminés sans débat démocratique, et d'enseigner « des compétences nécessaires à la compétitivité de l'économie française immergée dans la compétition mondiale ». La justification des investissements pour l'éducation et la recherche résiderait ainsi dans une formation adaptée aux seuls besoins des entreprises.

I-1.2. Or, il faut aujourd'hui maîtriser des savoirs exigeants pour appréhender les questions de société (sciences, technologie, médecine, environnement, éthique...), accéder à la culture et maîtriser une activité et un parcours professionnels. Il faut aussi apprendre à critiquer les savoirs voire les remettre en cause en fonction des évolutions.

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

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

I-1.3. Dans une période de renouvellement accéléré des savoirs et des techniques et de leurs modes de diffusion et de communica-

tion, peut-on envisager de faire accéder à la compréhension du monde des élèves, enfants ou adolescents, à qui on ne proposerait que quelques compétences de base et des savoirs étriqués, réduits, morcelés ? Si l'on veut vraiment former des individus libres et épanouis, des citoyens éclairés aptes à se former un jugement, il faut au contraire relever le défi de faire partager à tous les jeunes une culture scolaire émancipatrice qui restitue la dimension anthropologique des savoirs, n'esquive pas les questions fondamentales et ouvre à des problématiques et à l'acquisition de savoirs en renouvellement permanent. L'école a un rôle fondamental dans cette ouverture, alors que les sources des savoirs sont multiples mais parcellisées.

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

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

Il suffit pourtant de lire les rapports et recommandations des institutions internationales (OCDE, OMC, Banque mondiale, Commission européenne) pour en voir l'objectif commun : il s'agit de réorganiser le système éducatif et la recherche selon le modèle du marché, que ce soit pour le choix des établissements ou pour la détermination des cursus suivis et des thèmes de recherche à développer. Selon les économistes du « capital humain », les « compétences de base » seraient les indicateurs de la « productivité » des systèmes éducatifs. On constate que les connaissances et compétences évaluées dans les grandes enquêtes internationales (PISA...) appartiennent à un nombre limité de champs disciplinaires (mathématiques, sciences, lecture) qui ne rendent pas compte de l'ensemble des objectifs de formation générale de la personne humaine ni de leur dimension critique.

I-2.2. Depuis la loi Fillon, le système éducatif est confronté à la définition de contenus d'enseignement qui privilégient l'acquisition

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

I-2.3. Après avoir dénigré l'école primaire, la mise en place de nouveaux programmes, soi-disant recentrés sur les apprentissages fondamentaux, prétend améliorer les résultats des élèves. De fait, les programmes 2008 comportent des notions plus difficiles sur un temps d'enseignement hebdomadaire réduit de 2 heures et fait courir le risque de placer davantage d'élèves en difficulté. La réorganisation de la semaine scolaire déséquilibre les enseignements au détriment des disciplines de découverte du monde, ainsi que des apprentissages artistiques et d'éducation physique. Ce nouveau fonctionnement désorganise l'école, accroît les inégalités, aggrave les conditions d'enseignement des enseignants et d'apprentissage des élèves. Les évaluations des élèves imposées en CE1 et CM2 dans le but de mesurer les résultats école par école, sont basées sur un système binaire de correction qui ne peut servir ni aux enseignants ni aux élèves.

I-2.4. Au collège, la plupart des programmes restent ambitieux mais le socle commun constitue désormais l'objectif cible pour tous ceux qui n'auraient pas « vocation » à poursuivre des études et devraient ainsi se contenter d'une formation initiale a minima, à charge pour eux de la compléter dans une hypothétique formation tout au long de la vie peu accessible aux moins qualifiés. Les

réformes engagées ou annoncées tendent à réduire la lutte contre la difficulté et l'échec scolaire à des formes de soutien ou d'accompagnement hors de la classe.

I-2.5. La réforme à venir du lycée général et technologique interrogera les savoirs à enseigner, la place et l'avenir de certaines disciplines ainsi que l'articulation des trois voies de formation : générale, technologique et professionnelle.

La réforme de la voie professionnelle fragilise le modèle de la voie de la formation professionnelle des LP et lycées agricoles, tendant à le rapprocher de celui de l'Apprentissage. La diminution du volume horaire des enseignements généraux et des enseignements professionnels théoriques a pour conséquence de centrer davantage la formation sur l'apprentissage des gestes professionnels en limitant le savoir enseigné à ces élèves dans le seul but d'une employabilité immédiate des individus.

I-2.6. Dans l'enseignement supérieur et la recherche, la loi LRU et le « Pacte recherche » remettent en cause l'existence même de certains domaines de recherche et de formations en privilégiant des impératifs d'innovation, de retombées économiques à court terme ou d'insertion professionnelle immédiate.

La restructuration en profondeur de l'enseignement supérieur et des organismes de recherche en cours s'inscrit dans cette logique.

I-3. Pour tous les jeunes, des savoirs communs et spécifiques

I-3.1. À l'opposé d'un projet éducatif rédu-

teur, qui organise le délestage de très nombreux jeunes promis à un avenir d'injustices et d'inégalités, la FSU estime indispensable de penser, pour tous les citoyens de demain, une « culture commune scolaire » qui les forme aux grands enjeux de société, leur permet de prendre de la distance vis-à-vis d'eux-mêmes et du monde.

Élever le niveau de formation et de qualification de tous les jeunes, c'est une exigence démocratique, sociale et économique. La construction à l'école des outils conceptuels et d'une culture permettant de dépasser les perceptions premières et immédiates du monde est à cet égard un enjeu essentiel. La FSU prône une scolarité plus juste et plus progressive qui laisse du temps aux jeunes pour entrer efficacement dans les apprentissages, pour les maîtriser, qui refuse les conceptions simplistes de la transmission pour permettre l'engagement de tous dans les savoirs. Les savoirs, en perpétuelle évolution, ne peuvent être tous enseignés à l'École mais celle-ci doit absolument transmettre ce qui est nécessaire pour vivre et s'insérer dans la société, former des personnes épanouies, des esprits libres et éclairés. Cela peut, à un certain moment, s'effectuer dans le cadre de disciplines et contenus diversifiés mais à condition que les choix ne soient ni précoces ni socialement marqués.

I-3.2. Une culture commune se doit d'être exigeante, mais aussi accessible et mobilisatrice, ouverte sur « les cultures », soucieuse de résorber toute forme de rejet, de discrimination. Elle doit :

– prendre en compte l'évolution des savoirs dans une société qui se transforme ;

– en finir avec la hiérarchie des savoirs en reconnaissant mieux les apports de toutes les disciplines, de l'éducation physique, des disciplines artistiques, de la culture technique ;

– donner à tous une ouverture sur l'économie, les relations sociales et le monde du travail ;

– mieux prendre en compte dans le travail scolaire, l'activité réelle des élèves, la prise d'initiative, les réalisations, les productions artistiques ;

– développer un esprit critique aiguisé dans tous les domaines, y compris dans l'accès à l'information (presse, médias...) ;

– offrir à tous les élèves de terminale professionnelle un enseignement de philosophie.

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

Cela passe par un système éducatif :

- ouvert à toutes les dimensions de la culture, qui accueille tous les jeunes, qui les prépare à des poursuites d'études, qui leur donne, à travers une formation initiale solide et critique, les clés indispensables à l'entrée dans des parcours de formation tout au long de la vie ;

- organisé autour de programmes renouvelés pour prendre en compte les évolutions des champs du savoir et leurs spécificités, intégrant des activités interdisciplinaires et garantissant l'acquisition de savoirs, méthodes et compétences en recherche documentaire.

ZOOM Recherche

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

Mettre un coup d'arrêt à l'atomisation des droits des doctorants, à la non-reconnaissance par les organismes des unités de recherche implantées dans les universités, au regroupement imposé d'équipes, aux atteintes aux libertés scientifiques, notamment par le pilotage via des financements ANR, tels ont été les objectifs des luttes menées dans la recherche. Cette bataille a permis d'arracher, outre pour cette année la restitution aux organismes des emplois correspondant aux chaires – concession bien insuffisante –, pour 2010 et 2011 l'absence

de suppressions d'emplois, même si des redéploiements entre organismes sont organisés.

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

ZOOM Évaluations

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

Ces évaluations peuvent être locales ou nationales. Elles diffèrent aussi par leurs objectifs : diagnostiques, bilan, certificatives ou normatives. Le gouvernement a choisi pour les évaluations un objectif plus réducteur de tri ou de classement.

Les évaluations des élèves et des étudiants sont un outil nécessaire pour les élèves, leur famille, les étudiants, les enseignants et le système éducatif.

Les évaluations nationales CE2-6e ont par exemple souvent permis aux équipes de mieux cibler les difficultés des élèves et de construire des projets.

Mais l'année 2008 a été marquée par une rupture de la logique des évaluations nationales. S'appuyant sur les résultats à des évaluations statistiques en fin de CM2 qui ont chiffré à 15 % le taux d'élèves en échec à l'issue de l'école élémentaire, X. Darcos a instauré des évaluations en CE1 et CM2 (fin de cycles 2 et 3) très contestées tant pour leur contenu et mode de correction que pour le moment de leur passation. Les mobilisations ont obligé le ministre à renoncer à la publication des résultats école par école. Mais il a maintenu leur principe ainsi que le codage binaire (vrai-faux) qui ne permet ni de mesurer finement les progrès des élèves et de les valoriser, ni d'en informer élèves et familles. Ces évaluations ne semblent donc viser que le pilotage du système par les résultats et l'évaluation des enseignants. Parallèlement, l'introduction d'un livret de compétences pour valider l'acquisition du socle commun à l'école et au collège, pose de multiples problèmes, alourdit le travail des enseignants sans apporter aucune amélioration au système, et ne garantit pas un traitement équitable des élèves sur l'ensemble du territoire. La validation obligatoire du niveau A2 en langues et B2i au collège pour l'obtention du Diplôme National de Brevet ont mis en évidence un simulacre d'évaluation, et la note de vie scolaire constitue un non sens pédagogique et éducatif.

La FSU dénonce ces mesures qui ne permettent pas d'améliorer la réussite des élèves et pervertissent d'autant plus la notion même d'évaluation des élèves que les contrats d'objectifs qui s'imposent désormais à tous les EPLE visent à conditionner l'obtention ou le maintien de moyens de fonctionnement à la réalisation des objectifs assignés ; ces contrats induisent une adaptation locale au « public »

d'élèves accueillis et des dérives dangereuses en matière d'évaluation pour « coller » aux objectifs pré-définis.

Dans l'enseignement supérieur et la recherche, la mise en place d'un système de répartition des moyens à la performance fondé sur des critères simplistes et étroitement quantitatifs poursuit les mêmes objectifs. Pour la FSU, la question de l'évaluation des élèves et des étudiants doit d'abord avoir pour objectif d'améliorer leur réussite. Cela nécessite une formation des enseignants et enseignants-chercheurs.

Le choix des outils, des critères, des contenus des évaluations ont des conséquences fortes sur les enseignements. Un vrai travail scientifique doit présider à leur élaboration en fonction de leurs finalités. À tous les niveaux, les personnels doivent y être associés car il s'agit de leur permettre de faire évoluer leurs pratiques et les contenus d'enseignement.

Cela vaut aussi pour les évaluations internationales mises en place pour piloter les politiques éducatives des pays, qui sont actuellement élaborées sans aucune transparence. Des outils statistiques indépendants sont nécessaires et utiles. C'est un des enjeux de la statistique publique. Mais ces outils ne doivent pas conduire à davantage d'échec pour les élèves ni servir de prétexte pour mettre en place des remédiations extérieures à l'école. Ils ne doivent pas non plus aboutir à mettre les écoles et établissements en concurrence.

Pour l'évaluation de la recherche, l'usage exclusif de critères bibliométriques conduit à une course à la publication absurde et stérilisante. Partout, l'obsession du classement et de la hiérarchisation vise à mettre en concurrence individus, équipes et établissements pour réduire et concentrer les financements sur les plus « méritants », les primes d'excellence nouvellement créées accentuant ce processus.

Pour la FSU, le mode d'évaluation doit être national, comparatif, démocratique et contradictoire, sur le modèle du Comité National de la Recherche scientifique et des commissions scientifiques spécialisées.

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

Elle ne doit pas aboutir à une individualisation des carrières au mérite.

II- Inégalités sociales, territoriales et éducatives

II-1 Lutter contre les inégalités, déjouer les fatalismes

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

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

II-1.2. Les élèves n'ont pas tous le même rapport au savoir, notamment ceux issus des milieux populaires. Les plus éloignés de la culture scolaire adoptent trop souvent des postures de conformité à ce qu'ils croient avoir compris des attentes des ensei-

gnants, de leurs consignes et se concentrent sur des micro-tâches sans entrer dans une démarche intellectuelle qui leur permettrait de s'approprier les savoirs enseignés. L'échec scolaire se nourrit de ces malentendus cognitifs qu'entretiennent les implicites scolaires qui sont loin d'être toujours levés.

Inégaux par les ressources dont ils disposent, les parents des élèves n'ont pas tous le même rapport à l'école. Si la plupart

d'entre eux, même les plus démunis, aspirent à la scolarisation de leurs enfants le plus loin possible, ils n'ont pas tous une connaissance fine de l'univers scolaire, ni les mêmes attentes ou stratégies en matière d'orientation ou de choix d'établissement. Ils ne sont pas non plus à égalité pour suivre et accompagner leurs enfants dans leurs études.

II-1.3. Dans les banlieues urbaines marquées par une grande pauvreté et une forte exclusion sociale, les inégalités scolaires sont encore plus affirmées : aux inégalités sociales déjà élevées s'ajoutent une inégalité scolaire en matière d'offre de formation, liée à la concentration des élèves de milieu défavorisé les plus captifs du quartier, et un climat peu favorable aux études du fait du sentiment d'abandon et de stigmatisation qu'implique une ségrégation sociale, voire ethnique, qu'aucune politique publique ne cherche à combattre réellement. Dans les zones rurales, les élèves sont pénalisés par le manque d'équipements sociaux, culturels, sportifs ou de soins. La situation est plus aiguë encore dans les DOM-COM, où l'obligation scolaire n'est pas respectée pour tous les jeunes.

II-1.4. De même la scolarisation des élèves en situation de handicap et la continuité des parcours restent tributaires de conditions insuffisantes, alors qu'il faudrait prévoir des adaptations (diminution des effectifs par classe par exemple), le développement des dispositifs complémentaires (CLIS, UPI), des temps de concertation (mise en œuvre et suivi des projets, travail avec les autres professionnels), des postes d'enseignants spécialisés itinérants, une formation de tous les enseignants, des accompagnements à hauteur des besoins et garantis par l'État (aides techniques, auxiliaires de vie scolaire).

II-1.5. Si, dans les premier et second degrés, l'État reste encore aujourd'hui garant de l'égal accès de tous à une éducation nationale (programmes, organisation pédagogique des enseignements, délivrance des diplômes, recrutement et formation des enseignants...), dans l'enseignement supérieur il a déjà quasiment abandonné ce rôle.

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

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

II-2 Une politique qui renforce au contraire les inégalités

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

II-2.2. Ainsi, au lieu d'investir dans l'éducation, le gouvernement instaure progressivement un système éducatif qui sélectionne les élèves susceptibles de réussir dans l'enseignement supérieur, ceux qui sont supposés posséder des « talents » que l'école a pour mission de faire éclore. Tournant le dos à l'ambition d'élever le plus grand nombre de jeunes au niveau le plus haut possible de formation, de culture et de qualification, il organise le tri social en amont du lycée : la réussite des uns (ceux qui auront su saisir leur « chance ») est construite en cantonnant les autres (ceux qui n'auront pas prouvé qu'ils étaient « capables » ou « méritants ») à un avenir scolaire plus restreint avec comme ligne d'horizon l'acquisition minimaliste du socle commun débouchant au mieux sur une qualification de niveau V. Le gouvernement réduit la notion d'orientation à la transmission d'informations sur les formations et les secteurs prétendent porteurs, ce qui renforce les inégalités entre les élèves en conduisant à l'impasse de nombreux jeunes, en premier lieu ceux issus des milieux les plus défavorisés.

II-2.3. Les 2 heures hebdomadaires d'aide personnalisée à l'école primaire (instituées par réduction des horaires obligatoires), ainsi que les PPRE qui ne font l'objet d'aucun financement spécifique et qui reposent sur une individualisation du traitement de la difficulté scolaire, renvoient progressivement

les élèves à la responsabilité individuelle de leur réussite ou de leur échec, l'État se contentant d'assurer une certaine mixité des élites par le développement de dispositifs particuliers pour les élèves les plus méritants (bourses au mérite...).

II-2.4. Le développement de la labellisation des LP en lycées des métiers n'est que le prétexte à y introduire et développer l'Apprentissage. La labellisation conduit aussi à une hiérarchisation des établissements et est trop souvent le prétexte à la suppression d'options et à une spécialisation dans un champ professionnel au mépris de toute diversification géographique de la formation des lycéens. Elle impose une mixité de publics aux attentes, intérêts et rythmes très différents.

II-2.5. Les ZEP, qui ont constitué à partir de 1982 un début de réponse aux difficultés concentrées sur certains territoires, sont remises en cause depuis la réforme de Robien de 2006... La politique d'éducation prioritaire (dont le terme est devenu tabou depuis le passage, avec la loi Fillon, d'une logique de territoires à celle des individus) se réduit désormais aux seuls écoles et collèges RAR (Réseaux Ambition Réussite) où les conditions d'exercice du métier se dégradent et où se développent des dérèglementations inquiétantes ; les RRS (réseaux de réussite scolaire) ont, eux, vocation à ne plus recevoir de moyens spécifiques au titre de l'éducation prioritaire, malgré les difficultés qui y persistent.

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

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

ZOOM Projets éducatifs et territoires

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

C'est le cas en particulier des municipalités, qui lui consacrent une part de plus en plus importante de leur budget et développent des Projets Éducatifs Locaux (cf. enquête AMF/ANDEV « projets, actions et partenariats pour 2008-2014 »⁽¹⁾ : 97 % des élus accordent une place primordiale à l'éducation dans leur politique municipale). Cette évolution ouvre la voie à de nouvelles initiatives et collaborations, dès lors que les prérogatives de chaque secteur et acteur sont précisées et respectées : service public d'éducation sur le temps scolaire, s'adressant à tous dans un cadre défini nationalement ; municipalités et secteur associatif sur les temps périscolaire et extrascolaire, dans le cadre de projets éducatifs locaux.

D'autres collectivités, dont les Conseils Généraux, sont aussi concernées, notamment dans le cadre de la politique de la ville, des Dispositifs de Réussite Éducative de la loi Borloo, des CUCS...

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

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

Avec l'application de la loi LRU, la mise en œuvre de ces

orientations atteint son paroxysme dans l'enseignement supérieur. La restructuration de la carte universitaire actuellement impulsée par le gouvernement (PRES, opération « campus », fusion d'universités) fait peser de lourdes menaces sur la persistance d'un maillage territorial au delà des grandes villes universitaires.

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

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

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

La FSU exige le retour à une carte scolaire repensée et autant que possible équilibrée, avec une sectorisation qui doit, en outre, rester une compétence de l'État. Elle estime que le problème des inégalités territoriales doit être traité dans le cadre d'une politique globale d'aménagement du territoire. De même, elle demande que soient garantis les moyens de l'égalité d'accès à l'éducation (inégalités socioculturelles, fracture numérique...). Cela passe par des fonds de péréquation. Pour le premier degré, il s'agit par exemple de définir un cahier des charges national d'équipement des écoles. Enfin, pour que les équipes pédagogiques et pluriprofessionnelles puissent s'impliquer dans l'articulation entre les orientations du système éducatif national et les politiques éducatives locales, la FSU demande que du temps soit dégagé pour cela et qu'une formation suffisante des différents acteurs soit assurée.

1. http://www.andev.fr/fileadmin/doc/DIVERS/Resultats_Enquete_-_Lille_-_Janvier_2009_.pdf

caractère national des diplômes et permettre des suppressions de formations répondant aux besoins comme les DUT via une organisation des enseignements et des conditions de travail négociées au niveau de l'établissement en fonction des moyens octroyés et des pressions hiérarchiques locales.

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

II-3.1. La FSU considère que tous les jeunes peuvent réussir, accéder à la culture et aux qualifications. Mais on sait bien qu'il ne suffit pas de décréter l'Égalité pour qu'elle se réalise : il faut donc la construire, ce qui suppose de refuser les fatalismes sociaux et scolaires, de lutter contre toutes les inégalités, qu'elles soient géographiques, sociales,

scolaires ou de genre, et d'harmoniser les politiques territoriales au niveau national.

II-3.2. S'il veut réellement rester garant de l'égalité de tous dans l'accès aux savoirs et aux qualifications, l'État doit garantir un véritable brassage scolaire et social des élèves au sein des écoles et des établissements. Cela passe par un retour à une carte scolaire repensée, qui ne relève pas des collectivités locales trop sujettes aux pressions électorales, et qui garantisse le droit de tout élève à être scolarisé dans l'établissement de son secteur. Cela implique également d'abandonner l'actuelle politique de mise en concurrence des établissements et de contractualisation des moyens pilotée par la performance et les résultats. Pour

être réellement viable et efficace, cette logique de sectorisation doit nécessairement s'inscrire dans le cadre de politiques publiques sociales, économiques, d'aménagement du territoire et d'urbanisme qui luttent véritablement contre toutes les formes d'exclusion et de ségrégation.

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

II-3.4. Centrer les efforts sur les apprentissages en maintenant un haut niveau d'exigence pour tous les élèves dans le cadre de programmes qui restent nationaux suppose d'engager une relance ambitieuse de l'éducation prioritaire en apportant les moyens nécessaires en terme d'emplois, de rémunération et de formation des personnels,

d'amélioration des conditions de travail et d'étude. La FSU demande une remise à plat des RAR et rappelle son exigence d'une terminologie unique pour tous les établissements relevant de l'éducation prioritaire, identifiés sur la base de critères scolaires et

sociaux objectifs, nationaux et transparents.

II-3.5. Plutôt que de développer les « bourses au mérite », l'État doit assurer une véritable gratuité, revaloriser le montant des bourses nationales sur critères sociaux et augmenter le nombre de bénéficiaires.

III. Les parcours

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

III-1.1. L'évolution générale des connaissances, l'élévation constante du niveau de technicité des emplois, les profondes mutations dans le monde du travail rendent indispensable l'élévation des qualifications de tous, et notamment d'accroître le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur. Certains prétendent qu'il y aurait aujourd'hui trop de diplômés, que la course aux diplômes entraînerait leur dévalorisation et qu'il faudrait renoncer à relancer la démocratisation, en panne depuis quinze ans, et centrer la formation initiale d'une partie de la jeunesse sur la scolarité obligatoire et sur le « socle commun », en les renvoyant à une hypothétique formation tout au long de la vie. Or, l'expérience montre que ce sont les plus qualifiés qui bénéficient des compléments ultérieurs de formation, que le droit effectif à une formation tout au long de la vie est conditionné à une formation initiale solide dans le service public. Celle-ci doit par ailleurs aussi viser à construire des individus libres et critiques.

III-1.2. L'apprentissage comme outil de remédiation pour les élèves en grande difficulté est un leurre ; comme outil de formation professionnelle (en particulier aux niveaux IV et V), il ne permet pas de construire des bases suffisamment solides pour permettre des prolongements réussis en formation tout au long de la vie.

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

La massification des enseignements secondaire et supérieur et la démocratisation du système éducatif, grâce notamment au développement de la voie technologique et des bacs professionnels, sont incontestables mais le système est grippé depuis 1995 : on est encore très loin de l'objectif de 80 %

d'une classe d'âge au niveau du bac et la France accuse un grand retard dans le nombre de diplômés du supérieur.

Les politiques éducatives doivent prendre en compte, de la maternelle au Supérieur, la diversité des élèves et leurs besoins d'accompagnement, dans et hors école, et se donner les moyens de lutter contre les inégalités sociales ou territoriales.

III-1.4. L'orientation doit offrir à chacun les moyens de se construire un projet d'avenir et de donner sens à ses apprentissages. Elle ne peut se réduire à informer sur des formations et secteurs prétendument porteurs, via des plates-formes multimédia, à diriger vers des emplois en fonction des besoins à court ou moyen terme des entreprises, qui plus est dans un contexte de mondialisation et de modifications rapides de pans entiers de l'économie. Elle ne doit en aucun cas être confiée à des organismes extérieurs même labellisés comme le prévoit le livre vert et la loi sur l'orientation et la formation professionnelle.

III-1.5. S'adapter à ce monde en mouvement passe par une formation initiale de haut niveau pour chacun. Au plan individuel, comme au plan collectif, c'est d'une éducation de qualité dont chaque enfant, chaque jeune a besoin pour réussir, non seulement à s'insérer professionnellement, mais également à construire son identité d'homme ou de femme, de futur citoyen libre et éclairé.

III-2. Affaiblissement des Services Publics et réformes régressives

III-2.1. Les chiffres du chômage en cette période de crise révèlent que les jeunes sont encore plus « en première ligne ». Ce sont, de plus, les jeunes des catégories socio-professionnelles les plus défavorisées qui sont touchés en priorité par une sortie du système éducatif sans ou avec peu de qualification.

Le système éducatif peine à réduire les inégalités sociales. Non seulement les choix politiques récents n'inversent pas la tendance, mais ils la renforcent, traduisant par des suppressions de postes massives et des réformes régressives un renoncement à une réussite de tous. Instrumentalisant la panne du système éducatif - qu'il renforce dans le même temps - le gouvernement

impose une politique éducative élitiste qui occulte la demande sociale de formation des jeunes et la nécessité d'élévation de qualification de tous. À cet égard, le plan « Agir pour la jeunesse » annoncé à Avignon en septembre 2009 encourage l'éviction des jeunes les plus en difficulté, dès 15 ans, hors de l'École.

III-2.2. Au mépris des constats sur les effets positifs d'une scolarisation précoce, la diminution constante du nombre d'enfants scolarisés dès deux ans à l'école maternelle est particulièrement néfaste pour les élèves les plus fragiles.

Le désengagement de l'État vis à vis des plus petits se traduit par le projet de création de jardins d'éveil, nouvelles structures d'accueil pour les 2/3 ans. Celles-ci ne sauraient remplacer l'école : 8000 places en trois ans contre 50 000 enfants qui n'ont plus de place à l'école chaque année, coût pour les familles, qualification des personnels...

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

III-2.4. En LP par exemple, il limite un grand nombre d'élèves au CAP, les savoirs complexes se trouvant réservés à ceux qui sont jugés capables de suivre une formation au bac pro en 3 ans.

Destinée officiellement à revaloriser la filière professionnelle, la généralisation du bac pro en 3 ans permet au gouvernement de réduire les coûts au détriment de la qualité d'enseignement et du développement des savoirs pour tous. Cette réforme est un cas d'école en matière de production d'inégalités : en sacrifiant 25 % du temps d'enseignement des élèves, en supprimant la formation au BEP /BEPA qui permettait pourtant aux jeunes les plus fragiles de reprendre confiance en eux, elle rajoute de l'exclusion alors même qu'un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale indiquait en 2005 que l'expérimentation sur 4 années du parcours Bac Pro 3 ans à l'Éducation

Nationale n'avait été probante que dans les lycées où les deux parcours (en 4 ans et en 3 ans) avaient été maintenus en parallèle et soulignait que la grande majorité des élèves relevaient plutôt du parcours en 4 ans. De surcroît, un nombre d'heures disciplinaires non négligeable a été supprimé à tous les élèves pour mettre en place de l'aide personnalisée pour quelques-uns.

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

III-2.5. Également guidée par l'obsession d'économiser des moyens, la réforme à venir du lycée général et technologique risque d'accroître le caractère sélectif du lycée et de fermer les portes de l'enseignement supérieur aux lycéens qui ont le plus de difficultés.

Le président de la République en a présenté les grands axes dans son discours du 13 octobre. Prudent, il a annoncé le maintien des 3 voies de formation et la réforme des séries STI et STL, mais il a omis de rappeler l'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et a proposé des mesures qui ne répondent pas aux enjeux de la démocratisation. De nombreuses zones d'ombre subsistent qui peuvent cacher de réelles menaces, renforcer les adaptations locales, alourdir encore la charge de travail des personnels et justifier des glissements de missions.

La FSU s'opposera à toute tentative de renvoyer l'aide aux élèves vers un accompagnement personnalisé financé par une réduction des horaires d'enseignement et/ou hors du temps scolaire (stages pendant les vacances).

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

III-2.7. Les établissements sont également mis en concurrence dans le cadre d'une polarisation sociale renforcée par la suppression en cours de la carte scolaire.

Occultant et niant les mécanismes sociaux à l'œuvre dans et en dehors de l'école, le Gouvernement s'appuie sur la loi Fillon de 2005 pour accentuer une individualisation des apprentissages (aide personnalisée, PPRE, parcours à la carte...) et renvoyer à chacun sa propre responsabilité dans sa réussite ou son échec. Dans le même temps, il fragilise les RASED et ses personnels spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté ainsi que les équipes pluri-professionnelles dans le second degré.

III-2.8. Imposant une instrumentalisation de l'orientation par l'emploi, qui nie toutes les dimensions à l'œuvre dans la construction d'un projet d'avenir chez les adolescents et les jeunes adultes et qui ne contribue pas à donner sens aux apprentissages, il réduit les missions de l'orientation scolaire à une simple transmission d'informations. Avec « l'orientation active », par exemple, il tend à imposer aux enseignants l'accompagnement de la construction des projets grâce à une ingénierie clés en mains qui remet en cause l'approche spécifique de psychologue des CO-Psy.

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

III-2.10. Il tente par ailleurs de sous-traiter la difficulté scolaire en dehors de l'école à coups de stages de remédiation. L'empilement des dispositifs d'aide et d'accompagnement crée une confusion qui nuit non seulement à la lisibilité mais surtout à leur efficacité.

L'accompagnement éducatif tel qu'il est généralisé à tous les collèges et mis en place dans les écoles de l'éducation prioritaire, se superpose parfois à des dispositifs pré-existants. N'étant soumis à aucune exigence du point de vue des effectifs, des contenus, de l'évaluation..., ce dispositif qui s'installe de façon très diverse selon les situations peut amplifier les inégalités entre les élèves et établissements. Au collège, il gomme les frontières entre le scolaire et le péri scolaire et laisse entendre que l'aide aux élèves devrait se faire systématiquement en dehors de la classe... Dans le contexte actuel de restrictions budgétaires massives, il fait par ailleurs planer de lourdes menaces

sur les horaires d'enseignement et sur le devenir de certaines disciplines comme les arts plastiques, l'éducation musicale, l'EPS et les langues vivantes.

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

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

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

III-3.1. La FSU considère que l'objectif doit être d'amener l'ensemble d'une classe d'âge à un niveau de formation et de qualification qui permette à tous d'être des citoyens responsables, critiques, libres et éclairés, aptes à s'insérer dans la société. Elle réaffirme donc le droit pour tous à une scolarité complète qui ne saurait s'arrêter au collège, et encore moins avant.

Elle rappelle son opposition au développement de l'apprentissage en concurrence avec les formations professionnelles initiales sous statut scolaire. Au moment où le

ZOOM Protection de l'enfance, éducation de la jeunesse en difficulté

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

La notion de protection de l'enfance s'inscrit tout particulièrement dans le domaine de la prévention dite « primaire », c'est-à-dire à partir de l'école, en apportant un accompagnement psychosocial aux enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire. Les assistants sociaux scolaires ont donc à faire à l'ensemble de la population scolaire puisqu'il s'agit bien de prévenir l'aggravation des difficultés et tout mettre en œuvre pour y remédier.

Depuis de nombreuses années, des gouvernements successifs renoncent à mettre en œuvre une véritable politique de prévention auprès des enfants. Les lois et dispositifs récents confirment cette orientation (loi sur la cohésion sociale, loi de prévention de la délinquance, loi de protection de l'enfance...) et privilégient les réponses punitives et coercitives qui visent à accroître le contrôle social des populations en difficulté et une judiciarisation systématique. Les attaques contre le secret professionnel sont récurrentes et participent de la confusion et de la négation de l'accompagnement social que nécessitent certaines situations.

Les défaillances des politiques de prévention dues au manque criant de moyens et de postes légitiment le discours visant à remettre en cause leur pertinence.

La notion de protection est dévoyée. L'enfant et le jeune en difficulté sont présentés avant tout comme un danger dont il faudrait protéger la société. Les symptômes (absentéisme, échec scolaire, démotivation, repli sur soi, agressivité) ne sont traités que par la sanction.

Parallèlement et dans la même logique, depuis une quinzaine d'années, les politiques sécuritaires ont conduit à l'abandon progressif de l'ambition éducative portée par l'ordonnance de 45 et se sont traduites par la multiplication de dispositifs coercitifs et d'enfermement qui ne visent qu'à mettre à l'écart ces adolescents (dans le seul souci de maintien de l'ordre). Or ces dispositifs punitifs ne permettent pas aux jeunes de comprendre le sens de la sanction pénale. Ils compromettent ainsi leur reconstruction qui passe nécessairement par un accompagnement éducatif sur la durée, tenant compte du parcours singulier de chacun, d'un contexte et d'une histoire de vie.

Il est totalement illusoire de croire à la vertu dissuasive des

seules sanctions pénales. On assiste à une généralisation des méthodes comportementalistes en vase clos, qui visent à effacer momentanément les symptômes perturbants mais qui sont inefficaces pour replacer ces adolescents dans le lien social et notamment les réconcilier avec l'école. Se met alors en place une logique de stigmatisation qui vient faire écho à la ségrégation sociale dont ces adolescents sont déjà victimes, renforçant leurs défiance vis-à-vis des institutions et rendant leur réintégration progressive dans ces institutions extrêmement difficile, voire impossible. Plutôt que de mise à l'écart, ces adolescents ont avant tout besoin d'un travail éducatif sur la durée, de passages, d'étapes que des professionnels différents mais travaillant ensemble doivent aider à franchir.

L'absentéisme scolaire est révélateur de situations complexes (familiales, personnelles, scolaires...) et ne peut pas se régler de façon unique ou simpliste. Les mesures prises par l'institution (sanction des familles, création de prétendus « médiateurs de réussite scolaire, création de « cagnottes » à Créteil) sont de fausses réponses au problème.

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

– La FSU dénonce l'instrumentalisation des interventions des travailleurs sociaux par le fichage et la transmission de données sur le signalement d'enfants en danger.

– Elle revendique le développement, y compris dans l'enseignement agricole, de l'accompagnement social auprès des élèves. Celui-ci doit pouvoir s'appuyer sur une véritable politique sociale qui comprend des droits permettant de traiter les difficultés scolaires et sociales des populations les plus démunies.

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

gouvernement remet sur le devant de la scène la question de l'apprentissage, les mandats qu'elle a adoptés à Marseille restent entièrement valides.

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

au moins 80 % de bacheliers comme première étape.

Les mutations des 30 dernières années ont déjà inscrit dans les faits un allongement de la scolarité au-delà des 16 ans (pour plus de 90 % des jeunes). Aller plus loin en portant la scolarité obligatoire à 18 ans n'aurait donc rien d'utopique. Ce serait le signal d'une réelle volonté d'élévation du niveau général de connaissance et de qualification de la population ; cela permettrait de réorganiser l'accès à une culture commune exigeante et ambitieuse sur un plus grand

nombre d'années et de desserrer le poids d'orientations trop précoces.

III-3.3. La réussite de tous est une ambition réaliste à condition de repenser les contenus d'enseignement, les continuités écoles/collège/lycée/supérieur, de mieux suivre les élèves de manière individualisée, sans toutefois remettre en cause la dimension collective des apprentissages, mais aussi d'améliorer les conditions de travail dans les classes. Cela nécessite également un service public de l'orientation conforté au

sein du service public d'éducation, accessible à tous les élèves, qu'ils fréquentent un établissement de l'Éducation Nationale ou de l'Agriculture, avec des personnels aux missions et statuts spécifiques reconnus et respectés.

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

III-3.5. Répondre aux nouveaux enjeux de la scolarisation des jeunes en situation de handicap – à leurs besoins - implique aussi un réel travail de coopération (interministériel, MDPH, secteurs sanitaires et médico-sociaux). La FSU doit poursuivre sa réflexion notamment sur :

- les conditions d'un travail en équipe pluriprofessionnelle : la place des soignants doit être identifiée et leur action articulée avec celle des enseignants et des équipes pluriprofessionnelles ;
- l'intégration des établissements (IME, ITEP, IEM...) gérés par des associations dans le service public d'éducation ou le service public de santé, la définition des besoins et la gestion de ce type de structure ;
- la réponse aux situations de crise générées par des élèves manifestant des troubles du comportement ou manifestant de très grandes difficultés (prise en charge par le

secteur médico-social, développement de structures adaptées) ;

– les emplois et les missions d'auxiliaires de vie scolaire : définition de ce nouveau métier, son statut, sa formation, les perspectives d'évolution professionnelle...

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

- garantir la spécificité de l'école maternelle et développer les moyens qui lui sont accordés pour permettre la scolarisation dans de bonnes conditions dès deux ans pour toutes les familles qui le souhaitent ;
- porter la scolarité obligatoire à 18 ans ;
- garantir, en appui sur la notion de cycles, la continuité des apprentissages en respectant les rythmes de développement de l'enfant ;
- éviter les trop fortes ruptures en développant les liaisons entre les différents niveaux ;
- repenser les contenus d'enseignement, les continuités écoles/collège/lycée ;
- améliorer l'accompagnement et l'aide aux élèves dans leur parcours scolaire, par la mise en place et le fonctionnement effectif d'équipes pluriprofessionnelles complètes ;
- donner aux personnels du temps pour se concerter et pour apporter des réponses adaptées aux problèmes que rencontrent les élèves dont ils ont la charge ;
- consolider (refonder ?) le collège pour qu'il prépare tous les élèves à des poursuites d'études dans l'une des trois voies du lycée, avec l'objectif que tous acquièrent au minimum une qualification (au moins le niveau V pour les élèves les plus en difficulté) ;
- améliorer les conditions de travail dans les classes (horaires, effectifs, dédoublements, travaux en petits groupes) afin de varier les

situations pédagogiques. Pour cela, l'État doit créer les emplois statutaires nécessaires à tous les niveaux du système éducatif ;

– assurer la démocratisation du lycée afin qu'il permette la réussite de tous les élèves ;

– abroger la réforme de la voie professionnelle. Repenser la voie professionnelle pour en faire une véritable voie de réussite ;

– maintenir une organisation du lycée en voies et séries clairement identifiées et rénovées qui garantissent l'acquisition d'une culture commune construite à partir de champs différents du savoir et permettent une première spécialisation qui n'enferme pas ;

– conforter la valeur des diplômes nationaux en maintenant au niveau du second degré le caractère national des évaluations, des sujets, des programmes, en limitant la place du CCF dans l'obtention des diplômes, et en le cadrant ;

– rendre toutes les voies et séries du lycée attractives en augmentant les débouchés vers toutes les formations supérieures (BTS, IUT, classes préparatoires, universités), encourager la coopération pédagogique entre ces formations supérieures ;

– poursuivre la démocratisation de l'accès à toutes les formations de l'enseignement supérieur ; y augmenter la réussite des étudiants, ce qui exige l'amélioration des conditions de travail à l'université, une réflexion approfondie sur les contenus enseignés qui doivent être liés au développement de la recherche et d'autres modes de contrôle des connaissances ;

– permettre à tout étudiant d'aller jusqu'au plus haut niveau de formation possible, sans sélection à l'entrée en licence, ni à l'entrée et au cours du Master ; revenir sur le numerus clausus en Santé ;

ZOOM « Orientation »

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

Il s'agit d'instrumentaliser la notion d'orientation pour « rationaliser » les parcours, introduire une forme de sélection à l'entrée à l'Université, utiliser la formation pour réguler les à-coups du marché du travail et imposer, dès l'École, un modèle de flexibilité et de précarité dans l'emploi. La loi sur l'orientation et la formation professionnelle, en refusant la différenciation des publics (formation initiale, formation continue), autoriserait l'intervention d'associations et d'organismes privés auprès des élèves et des étudiants en lieu et place du service public et des personnels qualifiés dont c'est la mission. Elle conduirait à l'externalisation de ces missions et parallèlement, au transfert d'une partie des tâches assurées aujourd'hui par les CO-Psy sur les enseignants. La FSU développe une autre conception de l'orientation qui place le développement de la personne par l'École et par le travail au cœur du processus. Elle exige que soit reconnue la spécificité de la formation initiale et l'importance de

l'intervention des psychologues, que sont les Co-Psy, pour que la réflexion des jeunes sur leur avenir, serve de levier de développement, de réussite et de lutte contre les déterminismes sociaux.

Elle demande pour les salariés un véritable droit à la formation continue correspondant à leurs aspirations, assorti d'informations et de conseils donnés par des personnels qualifiés, appartenant au service public. C'est pourquoi la FSU revendique un service public de l'orientation tout au long de la vie décliné en deux services publics distincts mais complémentaires :

- un service public centré sur l'orientation scolaire appartenant à l'Éducation nationale et appuyé essentiellement sur les copsy et le réseau des CIO ;
- l'autre centré sur la formation permanente, l'aide à l'insertion et la VAE qui s'appuierait sur les GRETA et les services de Formation Continue des Universités. Elle s'opposera résolument à toutes tentatives de déstructuration des services publics et des métiers existants notamment au travers des expérimentations « Hirsch ».

- augmenter le nombre de doctorants ; agir pour la reconnaissance du doctorat dans les conventions collectives et dans toutes les fonctions publiques ;
- rapprocher le niveau de financement des étudiants à l'université de celui des étudiants de CPGE ;
- développer les formations dans tous les domaines à l'université au lieu de multiplier la reconnaissance par le grade de Master de formations coûteuses, de qualité variable, délivrées par les établissements d'enseignement Supérieur privé ;
- développer les passerelles à tous les niveaux ;
- conforter le service public de l'orientation au sein du service public d'éducation, avec des personnels aux missions et statuts spécifiques reconnus et respectés ; permettre aux élèves de l'enseignement agricole public de bénéficier de l'intervention de CO-Psy ;
- travailler à la nécessaire complémentarité avec les mouvements d'éducation populaire dont les moyens doivent être abondés.

III-4. La formation professionnelle continue : une compétence partagée, de nouveaux défis pour la FSU.

III-4.1. Avec la crise de l'emploi, les mutations du travail et les besoins des employés et des entreprises, la formation professionnelle est réinterrogée dans la plupart des projets politiques. La reconnaissance effective des qualifications des salariés est un enjeu majeur pour les personnes et le développement économique et social. Cette reconnaissance devrait passer par un développement des processus de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et une amplification des possibilités de formation continue.

Le dernier congrès de la FSU avait rappelé les objectifs d'une Validation des Acquis de l'Expérience et les conditions satisfaisantes de sa mise en œuvre : permettre à tous la reconnaissance de leur expérience en terme de diplômes et de titres inscrits au Répertoire National des Certifications Professionnelles, la concevoir comme un droit individuel à mettre en œuvre à l'initiative du salarié, mettre en place des garanties collectives pour la reconnaissance professionnelle et sociale de cette validation et pour l'accès à ce type de démarche. Cette procédure est encore trop souvent réservée aux salariés possédant de hauts niveaux de qualification et ne bénéficie pas suffisamment à ceux qui en auraient le plus besoin.

III-4.2. Une nouvelle loi pour la formation professionnelle

III-4.2.1. Une nouvelle loi pour la formation professionnelle, définie pour partie sur la base de l'accord national interprofessionnel

(ANI) de janvier 2009, a été adoptée. Elle prévoit :

- des financements spécifiques pour les formations des salariés peu qualifiés et des demandeurs d'emplois ;
- la portabilité du droit individuel à la formation (DIF) ;
- la création d'un droit à l'information et à l'orientation des salariés ;
- une redéfinition des plans régionaux de développement des formations (PRDF) ;
- des modifications des modes de collecte des fonds de la formation professionnelle.

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

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

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

– La FSU émet d'autre part des réserves sur le principe du « passeport formation ». Certes, l'abondement de ce passeport relève de l'initiative du salarié. Mais le risque est grand que ce qui est présenté comme un droit pour les salariés devienne finalement une obligation pour ceux-ci.

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

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

III-4.2.3. Au-delà de l'avis négatif qu'elle porte sur cette loi, la FSU poursuivra les discussions qu'elle a déjà engagées avec les Régions et les organisations syndicales de salariés, notamment sur les questions de gouvernance de la formation professionnelle, de sorties sans qualification, de formation initiale différée, de la place des CQP ainsi que sur le problème du mode actuel de

financement de la formation via les OPCA ; La FSU entend ainsi contribuer à l'élaboration collective d'un projet de construction d'un véritable service public national de l'éducation et de la formation tout au long de la vie décliné au niveau régional qui offre aux salariés les moyens de mener à bien leurs projets professionnels et personnels.

III-4.3. Services publics régionaux de formation professionnelle

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

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

La FSU demande que les organismes publics de formation (GRETA, AFPA, universités, CNAM, CFPPA ...) deviennent les opérateurs essentiels pour la formation des salariés peu qualifiés et que le développement de ces formations ne s'accompagne pas d'un transfert de la formation initiale vers la formation continue.

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

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

IV. Les métiers, les missions, les formations

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

IV-1.1. La massification et la démocratisation de l'accès aux études se sont traduites notamment par une évolution des missions des enseignants et de l'ensemble des personnels de l'éducation, de l'enseignement supérieur et la recherche, mais aussi par une diversification des emplois et des métiers de la sphère éducative, que ce soit dans le domaine associatif, dans d'autres ministères concernés par l'éducation et la formation des jeunes (justice, agriculture...) ou au niveau des collectivités territoriales. Le contexte social, culturel et éthique dans lequel s'exercent les métiers des salariés de l'éducation et de la formation aujourd'hui les rend particulièrement complexes. Les exigences éducatives que la société exprime s'accroissent, tant au plan scientifique, professionnel que culturel. L'entrée de tous dans la société de la connaissance, dans la culture, suppose de considérer les questions des moyens attribués à la formation non comme un coût mais comme l'un des investissements les plus nécessaires et les plus prometteurs pour notre société.

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

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

IV-1.4. Les formations des salariés du secteur de l'éducation et de la formation doivent intégrer une réflexion sur la nature,

les exigences, l'évolution des différents métiers, et développer davantage les notions de culture et d'esprit critique. L'ensemble des personnels de l'éducation (enseignants, CPE, assistantes sociales, psychologues scolaires, infirmières, CO-Psy, BIATOSS, ATSEM, etc.) sont concernés, l'enjeu étant également d'améliorer et de renforcer les possibilités de travail en équipes pluri-professionnelles afin de permettre une prévention efficace et une meilleure prise en charge des jeunes, notamment les plus en difficulté.

IV-2. Des régressions en cours

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

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

En outre, ces politiques tendent à faire évoluer un certain nombre de professions de personnels de conception vers des personnels d'application. C'est notamment le cas dans les secteurs de l'animation et du sport, confrontés à un appauvrissement de leurs missions.

Les choix budgétaires aboutissent à une dégradation inacceptable des remplacements des personnels à tous les niveaux du système éducatif, ne permettant plus d'assurer dans de bonnes conditions la continuité du service public.

IV-2.2. Au niveau de la formation des maîtres, c'est la même logique de réduction des coûts et d'une conception simpliste des métiers qui a prévalu : d'une part le gouvernement a voulu utiliser cette réforme pour supprimer plus de 15 000 emplois de stagiaires dès 2010 et d'autre part il envisageait de ramener la formation des enseignants à un simple compagnonnage en faisant disparaître le potentiel et l'expérience des IUFM, lieu de la formation professionnelle de tous les enseignants.

La FSU dénonce la diminution massive de places aux concours et demande que soient revues les perspectives de recrutement des enseignants dès les concours 2010 afin de répondre aux besoins à tous les niveaux du système éducatif, pour permettre un accès plus large aux métiers de l'enseignement et favoriser l'accès aux concours internes dans tous les secteurs.

IV-2.3. La FSU dénonce la publication des décrets sur les statuts particuliers des enseignants. Elle réaffirme son exigence d'abandon de la réforme en l'état et refuse toute mise en œuvre anticipée de cette réforme. L'année transitoire ne peut être l'occasion d'anticiper les débats de fond sur la formation. Inscriptions, validations et stages doivent notamment faire l'objet de discussions et non être imposés dans l'urgence au mépris des étudiants et dans le cas des stages, dans l'abstraction de l'intérêt des élèves.

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

IV-3. La FSU propose...

Ne sont pas traitées ici les questions de carrière, grille indiciaire, reconnaissance des qualifications... (voir thème 2)

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

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

IV-3.2. Le métier d'enseignant nécessite une formation de haut niveau. C'est pourquoi la FSU porte des propositions ambitieuses :

- La formation des enseignants doit être améliorée pour mieux répondre à l'objectif d'une vraie démocratisation de l'éducation ;
- Permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages, quelles que soient leurs difficultés, constitue un défi que les enseignants doivent relever au quotidien : cela suppose qu'ils soient outillés pour comprendre ce qui fait obstacle aux apprentissages. L'amélioration de la formation passe par une élévation du niveau de qualification qui doit fournir les outils nécessaires aux futurs enseignants, pour faire accéder tous les élèves à une véritable culture commune et non à un socle commun inégalitaire et réducteur ;
- La formation des enseignants doit être pensée tout au long des cursus en amont du concours comme après, dans une articulation des différentes dimensions : académique et professionnelle, dans un modèle de formation dite « intégrée » et non « successive » : une formation en alternance pour

laquelle la progressivité, la place, les objectifs, la nature, le suivi et l'évaluation des stages doivent être clairement identifiés ;
– Elle doit déboucher sur une revalorisation de tous les personnels.

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

C'est pourquoi, la FSU revendique :

- Un recrutement par concours national au même niveau pour tous, afin d'éviter le décrochage 1^{er} degré / 2nd degré / PLP ;
- Une programmation pluriannuelle des recrutements avec un nombre de postes correspondant aux besoins, afin d'éviter le développement du recours aux précaires ;
- Des formations adossées à la recherche qui doit être développée, tant au niveau des disciplines qu'en éducation ;
- Une élévation de la qualification tant disciplinaire (ou pluridisciplinaire) que professionnelle de tous les enseignants des premier et second degrés et des CPE, reconnue par un master ;
- Une année de fonctionnaire stagiaire pour les lauréats de concours qui soit une véritable année de formation et d'entrée progressive dans le métier avec un service d'enseignement réduit de 2/3 ;
- Des décharges pour les « tuteurs » dans les établissements du second degré et les

maîtres formateurs du premier degré ;

- Le maintien et le développement du potentiel de formation et en particulier des équipes pluri-catégorielles de formateurs, le maintien des sites de formation, tout particulièrement les IUFM, pour la formation initiale et continue.
- Le maintien des formations spécialisées (CAPA-SH, DDEAS...) .
- Le recrutement au niveau du master 2 de psychologie des CO-Psy et psychologues scolaires (avec maintien du recrutement interne PE pour ces derniers) .

IV-3.4. Cela impose :

- Un cadrage national des masters (horaires, contenus, nature et progressivité des stages...) et de la formation ;
- L'intégration, à côté des connaissances disciplinaires, d'éléments pré-professionnalisants dans le cursus universitaire dès la licence ;
- Une « formation pré-professionnalisante » qui comporte de véritables stages (observation, pratiques accompagnées, mises en responsabilité progressives) encadrés tant par un « tuteur » de terrain (maîtres formateurs pour les écoles, enseignants dans l'établissement dans le second degré) que par des formateurs /enseignants de l'IUFM ou de l'université. Tous les stages doivent être intégrés aux contenus de formation et non répondre à des impératifs gestionnaires. Les étudiants ne doivent pas servir de moyens d'enseignement ;
- Un développement de la formation initiale et continue des formateurs, formation qui doit être qualifiante ;
- Le développement et la diffusion des recherches en éducation, une place spécifique et reconnue de l'INRP.

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

- Des aides et des pré-recrutements, pour rendre attractives les voies qui mènent aux métiers de l'enseignement et de l'éducation, et pour assurer la diversité sociale dans nos professions ;
- Les concours doivent rester ouverts à tous (et pas seulement aux pré-recrutés), pour rendre possibles des choix tardifs et des reconversions ;
- La réorientation universitaire doit rester possible ;
- Les nouveaux masters doivent permettre la poursuite d'études au niveau Doctorat ; Les débouchés professionnels autres que l'accès aux métiers de l'enseignement doivent être identifiés et clairement proposés aux étudiants.

Ces points font accord dans la FSU.

IV-3.6. D'autres questions font encore débat.

La question de la formation des maîtres est sensible au sein des syndicats nationaux concernés et de la FSU. Les positions des uns et des autres, qui peuvent être divergentes, sont pour partie le fruit de l'histoire du système éducatif, de cultures professionnelles et de pratiques différentes. Ainsi, la place des concours et l'articulation avec les masters sont des sujets qu'il est nécessaire de continuer à approfondir au niveau fédéral en tenant compte des positions des syndicats nationaux. L'enjeu est de lutter contre la « réforme » proposée par le gouvernement et d'y opposer un projet alternatif cohérent.