

| | | |
|---|--|--|
| 1 | <p style="text-align: center;">THÈME 1</p> <p style="text-align: center;">Éducation, formation, recherche et culture : le service public, ses personnels et leurs métiers pour l'émancipation de toutes et tous</p> | |
| 2 | <p>Préambule – Nécessité du service public et contre le développement du privé</p> | |
| 3 | <p>Depuis sa création, la FSU défend le projet d'une société de justice sociale appuyée sur une école démocratique et émancipatrice. Alors que les politiques économiques, sociales et éducatives des dernières années ont accru les inégalités sociales et scolaires, la FSU promeut une école et des formations qui permettent à toutes et tous d'apprendre et d'acquérir des diplômes et des qualifications. Cela suppose de rompre avec les orientations néolibérales des politiques publiques et de mettre en œuvre de toute urgence les mesures que la FSU porte pour l'école, l'enseignement supérieur, la recherche et pour leurs personnels. Cela suppose également d'investir considérablement dans l'école, de la maternelle à l'université, à rebours des politiques d'austérité et au contraire de la priorité de plus en plus souvent donnée au financement du privé. De la voie professionnelle au supérieur, à tous les niveaux d'enseignement, notre pays a besoin d'un service public financé, conforté, se développant en respectant les choix d'orientation des élèves et des étudiant·es. Cet indispensable développement du système éducatif public demande de s'appuyer sur des personnels qualifiés, indépendants, responsables, concepteurs des formations et de leurs enseignements, et pour cela, de reconnaître et de revaloriser leurs statuts. A l'opposé des orientations politiques visant la mise au pas de la jeunesse, le développement des services publics revendiqué par la FSU inclut la protection de la jeunesse et les moyens nécessaires à son émancipation. Dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la recherche et de la culture, la FSU se mobilise sans relâche et quel que soit le projet politique des gouvernements qui se succèdent, pour un service public renforcé, des personnels reconnus et soutenus dans leurs métiers, et pour l'émancipation de toutes et tous.</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| 4 | Partie I – État des lieux et critiques des politiques actuelles | |
| 5 | I.1 Les politiques libérales, réactionnaires et inégalitaires | |
| 6 | Face aux crises causées par les politiques libérales de ces dernières années, le gouvernement a poursuivi ses réformes néolibérales, réactionnaires, en les accélérant fortement sous la présidence d'E. Macron, et encore plus avec G. Attal comme ministre. Les réformes dans l'éducation, la formation professionnelle, l'enseignement supérieur et la recherche, qui consistent à attaquer l'école émancipatrice reposant sur l'accès aux savoirs et la réduction des inégalités scolaires, visent principalement à améliorer l'employabilité des futur·es salarié·es pour faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et dynamique du monde » en amenant une partie de la population scolaire à bac +3 et plus et en cantonnant l'autre partie à bac -3. Bien que la stratégie de Lisbonne n'ait pas atteint ces objectifs, la Commission européenne continue son parti-pris néolibéral sous couvert de transition numérique, écologique et de réindustrialisation. L'éducation, la formation professionnelle et l'apprentissage sont réformés pour servir les entreprises, réduire le « coût » du travail et répondre rapidement à leurs besoins en compétences, tout en assumant l'accentuation des inégalités d'accès à la formation pour les jeunes. Les coupes dans les budgets publics de recherche et d'éducation se poursuivent, tandis que le secteur privé est favorisé dans un marché de l'éducation et de la formation bien établi. | |
| 7 | I.2 Un modèle de jeunesse française “qui se tient sage” | |
| 8 | Depuis les années 70, les gouvernements successifs ont évolué d'une approche moralisatrice à une discrimination systématique envers l'enfance et la jeunesse, surtout dans les quartiers populaires, avec une mise au pas, comme si cette jeunesse n'appartenait pas à la nation. Les réformes et mesures répressives de Macron visent à contraindre la jeunesse à « se tenir sage », sous le prétexte fallacieux d'une jeunesse dont la délinquance remonterait, alors que les chiffres du ministère de la justice démontrent le contraire. Font système, pour réprimer la jeunesse, l'instrumentalisation de la justice des mineur·es, celle de l'École, les coupes budgétaires affectant la protection de l'enfance, et les violences policières répétées, particulièrement dans les quartiers populaires. De nombreux enseignements comme l'EMC sont instrumentalisés au service d'une vision disciplinaire de l'éducation qui passe notamment par le développement du SNU, y compris sur temps scolaire avec les classes engagées. À l'université, les forces de l'ordre répriment les étudiant·es mobilisé·es, notamment pour la paix | |

| | | |
|----|---|--|
| | en Palestine, limitant ainsi la liberté d'expression. Pour la FSU, remplacer l'éducation par le contrôle et la répression ne peut qu'aggraver la violence sociale. | |
| 9 | I.3 Tri des élèves et étudiant·es | |
| 10 | Les politiques menées ces dernières années, en visant l'augmentation du caractère ségrégatif du système scolaire, en ont renforcé le caractère inégalitaire. L'IPS des établissements met en évidence le séparatisme scolaire des plus riches. Le resserrement sur les fondamentaux et l'individualisation des parcours et des apprentissages accroissent des inégalités d'apprentissages socialement marqués. Avec la réforme dite du « Choc des savoirs », le tri des élèves commencerait dès la maternelle par la mise en œuvre des programmes, normatifs et mécanistes, puis dès le CP par les évaluations standardisées, pour les catégoriser et les assigner à des groupes de besoins en primaire puis de niveaux en français et mathématiques au collège. Ce tri se poursuivra avec des outils comme la « Découverte des métiers », dès la Cinquième, visant à préparer une sortie du système scolaire précoce des élèves les plus en difficulté via l'apprentissage post-Troisième. Enfin, si le DNB devient obligatoire pour entrer en Seconde GT et Professionnelle en voie scolaire, il constituera ainsi la deuxième lame du dispositif de tri, limitant l'accès au baccalauréat et cherchant à abaisser les niveaux de qualifications pour tous et toutes au lycée pour près d'un·e collégien·ne sur 5, en les orientant vers l'apprentissage. | |
| 11 | En lycée général et technologique, les études ont montré que choisir des spécialités renforce les déterminismes sociaux et genrés en termes d'orientation. Enfin, les plateformes d'affectation « Parcoursup » puis « MonMaster » qui organisent la sélection et sont mises en place pour masquer les investissements insuffisants (places manquantes, personnels insuffisants) creusent les inégalités scolaires et sociales. Cela favorise les formations privées lucratives et vers lesquelles se tournent les jeunes. Cela est le résultat d'un refus politique d'abonder l'enseignement supérieur public en moyens. Cela favorise les formations privées lucratives, vers lesquelles se tournent les jeunes, grâce au soutien financier très fort de l'Etat. | |
| 12 | I.4 Inclusion | |
| 13 | Les politiques en matière d'École inclusive se sont accélérées avec des conséquences structurelles importantes. L'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisé·es ne s'est pas accompagnée des réformes nécessaires à l'amélioration de la scolarité de tous et toutes. Le constat d'une dégradation des conditions de travail et d'accueil est partagé par tous les | |

| | | |
|----|--|--|
| | <p>personnels dans les écoles, les établissements, les établissements spécialisés et les structures d'enseignement adapté. Tous les moyens mis à disposition du traitement de la difficulté scolaire ont été remis en cause. Le changement des missions d'enseignant-es spécialisé-es en personnels ressources et leur baisse d'effectifs (RASED), la non-création d'emplois d'infirmier-es, de psychologues et d'assistantes sociales, la mutualisation des AESH et le maintien de leurs conditions précaires, ainsi que la réduction des structures de l'enseignement adapté et spécialisé, ont contribué à renforcer les inégalités scolaires avec des élèves non accompagné-es, et mis à mal le suivi infirmier et psychologique de ces élèves. De plus, la hiérarchie des savoirs introduite par la logique des « fondamentaux » conduit à une inégale attribution des moyens AESH, laissant certains enseignements quasiment sans ces aides indispensables. L'acte 2 de l' cole inclusive poursuit cette dynamique de médicalisation et d'externalisation du traitement de la difficulté scolaire notamment par l'entrée du médical, du paramédical et des officines libérales dans l' cole, au détriment de la prévention. Cette politique contribue à invisibiliser certains élèves à besoins spécifiques (allophones, enfants du voyage...) et accentue le phénomène de déscolarisation totale ou partielle d'élèves dès la maternelle.</p> | |
| 14 | <p>I.5 Conception portée par le ministère des métiers de l'éducation et métiers mis au pas</p> | |
| 15 | <p>La professionnalité des personnels n'a cessé d'être remise en cause depuis Blanquer, avec une volonté affirmée de mettre sous le contrôle des hiérarchies les pratiques pédagogiques et éducatives et de déqualifier les métiers. Tout est prétexte à dévaloriser l'expertise des personnels pour qu'ils et elles renoncent à leur autonomie professionnelle, pourtant déterminante pour conduire les apprentissages. Données pseudo-scientifiques portées par le CSEN, survalorisation des neurosciences, « savoirs fondamentaux » qui écrasent tout autre savoir et savoir-faire, pilotage par les évaluations standardisées pour contrôler les élèves et les personnels, récriture problématique des programmes scolaires précisant les modalités d'enseignement, labellisation des manuels... tout fait système pour contester aux personnels leur droit statutaire de penser leur métier.</p> | |
| 16 | <p> rigeant de la même manière les compétences mesurables et quantifiables en objectifs centraux, les Conseils Académiques des Savoirs Fondamentaux (CASF) font des dégâts : les résultats aux évaluations standardisées sont ainsi devenus les seuls indicateurs du pilotage des recteur-trices, justifiant la multiplication des contrôles relatifs aux méthodes et aux manuels. A ce titre, les manuels imposés à Mayotte et en Guyane sont emblématiques du choix</p> | |

| | | |
|----|---|--|
| | politique de mettre un terme à la liberté pédagogique des enseignant·es. | |
| 17 | Les Écoles académiques de formation continue (EAFC) déploient des plans de formation de plus en plus déconnectés de toute élaboration paritaire. Ces écoles permettent de contourner les conseils académiques ou départementaux de formation et les CSAD et CSAA. Elles permettent aussi de traiter les formatrices et formateurs eux-mêmes en exécutant·es de scénarios élaborés sans elles et eux. Les partenariats se développent avec les opérateurs qui ne sont pas des acteurs publics. Plus que jamais la FSU se positionne en outil de renforcement de la professionnalité enseignante et de tous les métiers de l'éducation. | |
| 18 | Partie II – Une culture commune pour la démocratisation scolaire : contenus et pratiques | |
| 19 | Introduction | |
| 20 | La FSU promeut une culture commune émancipatrice, construite sur des savoir-faire, des connaissances et des compétences pour pouvoir agir en citoyen·ne éclairé·e et émancipé·e. À l'heure des crises climatiques et sociales, c'est un enjeu démocratique. Cette ambition implique une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans. | |
| 21 | Les réformes du système éducatif ont conduit à une exacerbation des inégalités d'apprentissage, un renforcement du tri social et de l'orientation subie des élèves et des étudiant·es. Elles ont mis sous tutelle les pratiques enseignantes avec la multiplication de méthodes imposées aux équipes éducatives et pédagogiques. Elles restreignent la qualité des formations au seul critère de l'insertion professionnelle et généralisent une évaluation par les compétences individuelles qui tend à restreindre la portée de la qualification professionnelle jusqu'alors reconnue pour toutes et tous les diplômé·es. | |
| 22 | Défendre un système éducatif démocratique rompant avec les déterminismes de genre, sociaux et culturels implique la défense des libertés pédagogiques et de recherche, un renforcement de la professionnalité des personnels et la promotion de pratiques visant l'émancipation. | |
| 23 | II.1 Contenus de formation et de certification | |
| 24 | II.1.1 Culture commune | |
| 25 | Opposée aux visées inégalitaires et réactionnaires des contenus scolaires que portent les ministères et une partie de la classe politique, la FSU prône une culture commune faisant sens, ouverte et émancipatrice, prenant en compte la | |

| | | |
|----|---|--|
| | diversité sociale et culturelle, promouvant le respect de la culture de l'autre pour « faire société » dans un modèle apaisé. Elle doit permettre de faire accéder l'ensemble de la jeunesse à des savoirs démocratisants et émancipateurs, de former des personnes libres, éclairées, épanouies, critiques, soucieuses d'égalité et de fraternité. | |
| 26 | II.1.2 Programmes, fondamentaux, culture générale | |
| 27 | La culture générale, prônée par les ministères et une partie de la classe politique, s'inscrit dans une conception élitiste et nationale des savoirs et de la culture. Le concept de « fondamentaux » renvoie à des compétences de bas niveau en français et en mathématiques dont l'acquisition est mesurable lors d'évaluations standardisées, déconnectées de la réalité des classes et de l'effectivité des apprentissages de haut niveau. L'idée est que si l'ensemble des élèves doit maîtriser certains savoirs ou procédures décrits comme fondamentaux, seul-es certain-es pourront accéder à l'ensemble des savoirs. Pourtant ces derniers sont tous fondamentaux. | |
| 28 | Des projets de programmes contiennent des méthodes pédagogiques, en contradiction avec la professionnalité des personnels et les consensus scientifiques, mais recommandées par le CSEN. | |
| 29 | Pour la FSU, les contenus et les pratiques doivent permettre de mieux prendre en compte les enjeux démocratiques, écologiques, culturels, les rapports sociaux, les inégalités sociales et scolaires. | |
| 30 | Les choix pédagogiques relèvent de la liberté pédagogique des enseignant·es. | |
| 31 | II.1.3 L'éducation à la sexualité | |
| 32 | Le projet de programme d'Éducation à la Sexualité, non publié à la rentrée 2024, de la maternelle au lycée repère dans les programmes scolaires des entrées liées à l'EVARS (éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle). S'il est un premier pas pour la mise en œuvre de l'EVARS, celle-ci risque d'être entravée par des contraintes imposées, surtout dans le 2 nd degré (co-animation et interdisciplinarité). Par ailleurs, son contenu est imparfait, notamment parce qu'il aborde peu les questions LGBTQIA+. Enfin, le manque de formation continue des personnels reste un frein. La FSU insiste sur la formation obligatoire des intervenant·es, la nécessité d'équipes pluriprofessionnelles et le fait que cet enseignement doive rester à la main de ces équipes. | |
| 33 | II.1.4 Les compétences psycho-sociales | |
| 34 | Les compétences psychosociales (CPS) envahissent le champ de l'éducation, comme en EMC et EVARS, prétendant développer empathie, bienveillance ou estime de soi. Cette approche semble privilégier l'adaptabilité et le | |

| | | |
|----|---|--|
| | développement personnel à la construction de sujets émancipés développant un esprit critique et découvrant l'altérité. Le recours aux compétences psychosociales priorise l'adaptabilité à l'existant plutôt que l'émancipation dans le monde scolaire ou dans le monde professionnel. Dans les LP notamment, les compétences comportementales attendues s'orientent parfois vers un asservissement aux règles fixées par l'employeur. La FSU questionne les objectifs de ces apprentissages, s'inquiète de la place qu'ils prennent dans l'organisation des études et de leur utilisation pour normaliser les comportements dans une perspective se focalisant avant tout sur l'employabilité. | |
| 35 | II.1.5 Evolution des modes de certification, élaboration des diplômes | |
| 36 | Au collège, le DNB est en concurrence avec des certifications qui se multiplient sans toujours évaluer les programmes : Pix, Ev@lang, passeports Educfi et Educdroit et une certification de mathématiques en 3 ^e ! | |
| 37 | La pression visant à systématiser l'inscription des élèves de SEGPA au DNB alors que certain-es n'ont pas acquis les compétences de cycle 3 met en danger leur projet de réussite scolaire et pose un problème d'éthique professionnelle. L'évaluation doit correspondre aux enseignements proposés et être en accord avec le projet scolaire de l'élève et de sa famille. La FSU s'oppose au DNB comme outil du tri social de l'ensemble des élèves. | |
| 38 | Pour les diplômes hors ÉN et Agriculture (hormis les titres professionnels du ministère du Travail), des équivalences peuvent être envisagées, quand le parcours de formation et de certification sont cohérents (coïncidence des savoirs et savoir-faire validés). A l'inverse, les titres, et certifications (CQP) ne peuvent équivaloir aux diplômes de l'ÉN. | |
| 39 | II.1.5bis Pour le lycée | |
| 40 | Au lycée GT, la notation permanente et une évaluation largement locale avec le contrôle continu, alimentent les dossiers de candidatures sur Parcoursup et conditionnent de fait des possibilités de poursuite d'études. Le plan local d'évaluation (PLE) est un outil pour normer et contrôler les pratiques professionnelles au mépris de la liberté pédagogique. Il ne répond en rien à l'exigence d'égalité de traitement entre les élèves devant l'examen. La FSU exige la suppression du PLE et du contrôle continu. | |
| 41 | Elle revendique le retour à un baccalauréat conçu comme premier grade universitaire, garant de l'accès à l'enseignement supérieur, avec des épreuves terminales, nationales et anonymes. Les épreuves du baccalauréat doivent être conçues en lien avec les contenus et les démarches enseignés en classe. | |

| | | |
|----|--|--|
| 42 | II.1.6 La certification dans le supérieur | |
| 43 | La FSU s'oppose au développement des micro-certifications dans (les formations professionnelles de) l'enseignement supérieur qui instaure de fait une concurrence entre ces certifications et les diplômes nationaux. Elle dénonce les risques de découpe des programmes de formation, de destruction de la cohérence du diplôme et de mainmise des entreprises sur la définition des contenus de formation dans un marché des diplômes orienté vers la demande. La construction des maquettes des diplômes nationaux, y compris professionnels, doit rester la mission des enseignant·es titulaires du supérieur qui en assurent une répartition entre formations académiques et formations professionnelles. La FSU rappelle que la meilleure garantie d'une évolution professionnelle dans la carrière reste le diplôme. | |
| 44 | II.1.7 VAE et bilan de compétences | |
| 45 | La loi « plein emploi » modifie la VAE afin d'atteindre 100 000 VAE par an dans les secteurs en tension. Malgré des avancées intéressantes (procédure de VAE simplifiée, renforcement de l'accompagnement), la FSU dénonce la disparition de la durée d'expérience requise et l'ouverture à toutes les certifications du RNCP. | |
| 46 | Elle demande le rétablissement de cette durée et s'oppose à la validation par blocs de compétences, véritable frein à la montée en qualification des salarié·es. | |
| 47 | Elle défend un service public de la VAE uniquement financé par l'État et sous la seule responsabilité des ministères certificateurs. La VAE doit être reconnue par les employeurs dans l'évolution de la carrière et du salaire. | |
| 48 | II.2 Pratiques éducatives et de recherche | |
| 49 | II.2.1 Pratiques pédagogiques : les professionnalités face aux prescriptions / labellisation | |
| 50 | À tous les niveaux du système éducatif, les ministères intensifient leur contrôle des pratiques des personnels. Les labels divers, les vademécums officiels, les plans de formations, les nouvelles instances comme les conseils académiques des savoirs fondamentaux ou les appels à projet dans le supérieur convergent vers une forme de dirigisme pédagogique visant l'imposition du modèle univoque et controversé de « l'éducation fondée sur les données probantes ». Les prescriptions pédagogiques sont de plus en plus contraignantes, notamment sur l'usage du numérique ou l'approche par compétences, qui sont prises en compte dans l'évaluation des personnels et donc pour leur carrière. Des projets de texte prévoient la labellisation des manuels, contrôlée par le Conseil scientifique de l'éducation nationale. C'est une offensive supplémentaire contre | |

| | | |
|----|---|--|
| | la professionnalité des enseignant·es, leur autonomie et leur créativité, pourtant indispensables à la réussite des élèves. | |
| 51 | II.2.1bis Pratiques de recherche | |
| 52 | La FSU défend des pratiques de recherche devant permettre la production de connaissances, dans tous les champs disciplinaires et interdisciplinaires, leur libre diffusion à l'ensemble de la société et le respect des libertés académiques, incluant la liberté de recherche. Ces valeurs d'indépendance doivent être garanties par le statut de la fonction publique pour les personnels de la recherche et de l'enseignement supérieur, par une évaluation et une politique scientifique effectuées par des pairs majoritairement élus, par des dotations de base des établissements permettant de financer leurs laboratoires et de conduire leur propre politique scientifique, par une organisation de la recherche soutenable et par un partenariat équilibré entre la recherche publique, la recherche privée et la société. | |
| 53 | II.2.2 Hétérogénéités, individualisation et différenciation | |
| 54 | (Complémentaire au mandat réaffirmé de Metz) | |
| 55 | Prendre en compte l'hétérogénéité (et notamment le rapport aux savoirs des élèves et des étudiant·es des classes populaires) est un élément important pour viser la démocratisation des savoirs. La dimension collective du groupe classe est essentielle. Elle permet les pratiques de coopération, de confrontation visant l'accès de toutes et tous à une culture commune. La différenciation pédagogique en est une modalité possible qui repose sur l'expertise de l'enseignant·e pour faire réussir tous les élèves et étudiant·es. Elle permet, autour d'une même activité pour la classe, d'adapter les modalités de travail. En aucun cas elle ne doit conduire à une individualisation, facteur de creusement des inégalités scolaires. | |
| 56 | II.2.2bis Utilisation de l'IA, prétexte à l'individualisation ? | |
| 57 | Face aux rapports aux savoirs hétérogènes des élèves et étudiant·es, l'IA est présentée comme une aide à la « personnalisation » des apprentissages, notamment avec MIA Seconde pour le français et les mathématiques. Le plan d'action MEN 2024-2027 "Pour une politique ambitieuse de la donnée" prévoit d'autres axes, dont « expérimenter la détection, dès les premiers signes, des élèves en risque de décrochage scolaire pour mieux les prendre en charge ». L'entrée des élèves dans des apprentissages complexes, est ainsi restreinte à des entraînements limités et répétitifs, ce qui ne peut que générer malentendus scolaires et inégalités supplémentaires. La FSU rappelle que le numérique en général et les IA n'ont rien d'inéluctable et relèvent de choix politiques et | |

| | | |
|----|--|--|
| | économiques. Les personnels doivent garder la maîtrise de leurs outils pédagogiques ; le droit de ne pas utiliser les IA doit être préservé également pour les élèves, les étudiant·es et les familles. | |
| 58 | II.2.3 Interdisciplinarité, co-intervention (CORPUS Metz) | |
| 59 | II.2.4 Numérique et apprentissages | |
| 60 | Le numérique éducatif n'acquiert de valeur ajoutée qu'à travers la valeur pédagogique de ses usages, qui doivent viser la maîtrise du numérique comme outil mais aussi comme champ culturel. La FSU s'oppose à la numérisation forcée de l'éducation par le ministère et les collectivités, qui ignorent les impacts politiques et environnementaux à court et long termes, la fracture numérique, et la surexposition aux écrans. Elle dénonce le manque de concertation avec les professionnel·les et les conséquences pédagogiques qui en découlent. Elle appelle à une évaluation rigoureuse des besoins d'équipement et à la priorité des logiciels open source et des matériels durables. Elle s'oppose à l'introduction systématique des IA dans l'éducation, notamment celles qui reposeraient sur les données personnelles et de travail des élèves, des étudiant·es et des personnels. | |
| 61 | II.2.4bis IA et recherche | |
| 62 | Les outils d'intelligence artificielle contribuent à produire de nouveaux contenus et leur utilisation se propage à une vitesse vertigineuse dans les activités de recherche. Ces outils d'intelligence artificielle permettent notamment des progrès inédits, par exemple en imagerie médicale, en traitement des données, en modélisation de molécules, dans la production de codes informatiques, etc. En contrepartie, les algorithmes d'intelligence artificielle augmentent le risque de biais et de production de faux contenus et soulèvent de nombreuses questions d'éthique. Par exemple, les questions de propriété des données et des résultats de la recherche se posent, ainsi que les questions de la science ouverte et du partage de données et des résultats, du financement par les systèmes de recherche publics et utilisation de ces ressources par des entreprises privées (essentiellement aux USA et en Chine). | |
| 63 | II.2.5 Évaluation des élèves VS pilotage par les évaluations | |
| 64 | La liberté pédagogique des enseignant·es concernant les modalités d'évaluation des élèves en classe doit être respectée. La formation initiale et continue doit leur permettre de faire des choix éclairés. | |
| 65 | L'évaluation des politiques publiques, le pilotage par la performance et la mise en concurrence, l'avancée vers la contractualisation ont amené l'institution à rechercher dans l'évaluation des élèves des indicateurs chiffrés susceptibles de | |

| | | |
|----|---|--|
| | comparaison, l'institution s'en emparant pour lui faire jouer un rôle dans le management et le pilotage des écoles et établissements. | |
| 66 | Si une évaluation du système éducatif par échantillons peut être utile, la FSU dénonce le pilotage des écoles, collèges et lycées par les évaluations standardisées, dont elle demande l'abandon. | |
| 67 | II.2.6 Pratiques et marchandisation de l'école et de l'université | |
| 68 | La FSU s'oppose à l'entrisme du privé dans les missions éducatives (difficultés scolaires, orientation, éducation prioritaire, cités éducatives, formations du supérieur) via des officines et des établissements privés subventionnés par l'argent public (déductions fiscales, budget de l'Etat et des collectivités territoriales). L'effet limité des Cités éducatives pousse la FSU à demander leur abrogation. La FSU défend la reconstruction d'une réelle politique d'éducation prioritaire et un service public d'éducation de la maternelle au supérieur, servi par des fonctionnaires, assuré sur l'ensemble du territoire, pour faire réussir le plus grand nombre de jeunes et les mener au plus haut niveau de qualification. | |
| 69 | II.2.7 Évaluation de l'école | |
| 70 | La FSU revendique la suppression du Conseil d'évaluation de l'École, outil de pilotage et de contrôle soumis à la volonté ministérielle. Elle s'oppose à la culture de l'évaluation et au pilotage par les résultats qui ont pour conséquence la mise en concurrence des écoles et établissements. La FSU recommande une évaluation par un organisme indépendant de l'exécutif sur le modèle du CNESCO. Celui-ci peut s'appuyer sur l'état de la recherche au sens large. | |
| 71 | La FSU demande l'arrêt des auto-évaluations et évaluations des établissements scolaires qui ne visent qu'à faire un audit à objectif managérial, en faisant porter aux seules équipes la responsabilité des difficultés rencontrées. | |
| 72 | II.2.7bis Évaluation de la recherche | |
| 73 | La FSU revendique une évaluation de la recherche par des pairs majoritairement élus comme celles et ceux du Conseil National des Universités (CNU) et du Comité National de la Recherche Scientifique (CoNRS). | |

| | | |
|----|--|--|
| 74 | Partie III – Quelle organisation pour combattre les inégalités ? | |
| 75 | Introduction | |
| 76 | La France figure parmi les pays européens où les inégalités sociales en matière de résultats scolaires sont les plus fortes (INSEE références 2023). Ces | |

| | | |
|----|--|--|
| | <p>inégalités progressent encore avec un écart entre les plus ou moins « performants » sur le plan scolaire qui continue d'augmenter. En 2022, 41 % des enfants ayant des parents cadres ont de bons résultats en français, contre 6 % des enfants d'inactifs et 10 % des enfants d'ouvriers ; à l'inverse, 45 % des enfants d'inactifs et 26 % des enfants dans un ménage ouvrier sont en difficulté, contre 5 % des enfants de cadres supérieurs (DEPP 2024). Les politiques mises en œuvre, loin de s'attaquer à ce problème, accompagnent ce phénomène en sous-finançant le service public et en lui demandant de trier les jeunes afin de leur faire quitter le système éducatif de façon précoce. Les jeunes de milieux populaires subissent ainsi en premier les difficultés d'accès à la qualification et au marché du travail. L'école et l'université publiques restent le seul moyen pour lutter contre les inégalités de « devenir scolaires » et de parcours d'études socialement déterminés, qu'il s'agisse des inégalités sociales, culturelles, de santé, de genre ou territoriales. Elle a plus que jamais besoin de moyens et d'ambition, pour lutter contre toutes les inégalités afin de permettre la réussite de toutes et de tous.</p> | |
| 77 | III.1 Offre de formation sur le territoire | |
| 78 | III.1.1 Introduction : polarisation des territoires, déréglementation de l'offre de formation | |
| 79 | <p>La recherche d'une adéquation entre l'offre de formation et le bassin d'emploi, entre l'offre de formation et le milieu social d'origine des élèves et des étudiant·es contribue à renforcer les inégalités d'accès en matière de formations. Pour la FSU, l'adéquationnisme au niveau de la formation initiale est un carcan territorial, économique et social qui limite l'émancipation des jeunes, premier moteur d'une insertion professionnelle, sociale et citoyenne réussie. Les services publics de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur doivent offrir des conditions d'études et d'emplois égalitaires sur l'ensemble du territoire et ne pas réduire la qualité des formations au seul critère de l'insertion professionnelle de leurs diplômé·es.</p> | |
| 80 | III.1.2 La réforme du lycée général et technologique | |
| 81 | <p>Les réformes Blanquer ont inscrit l'organisation du lycée dans le mécanisme de la sélection généralisée pour l'accès à l'enseignement supérieur. En cinq ans, le lycée est devenu le terrain d'expérimentation grandeur nature d'une politique éducative qui scelle l'abandon du projet démocratique d'élévation des qualifications de toute la population. Sous couvert de la liberté de choix et de l'individualisation des parcours de formation, l'organisation des enseignements amplifie les inégalités de genre et entretient la relégation des moins favorisé·es,</p> | |

| | | |
|----|---|--|
| | socialement et scolairement. | |
| 82 | III.1.3 Spécialités et options des collèges, des lycées général, technologique et professionnel | |
| 83 | La pénurie de moyens qui s'aggrave d'année en année réduit le champ de l'offre éducative en collège, ne permettant pas d'offrir un éventail d'options suffisant dans chaque établissement. La FSU exige que la carte des options soit concertée avec les organisations syndicales au niveau départemental afin qu'elle n'organise pas la concurrence entre les collèges et pour qu'elle n'induisse pas un tri social des élèves dans les collèges. La FSU est favorable au développement des options en lycée professionnel mais celles-ci doivent être financées et permettre un libre choix de l'élève, elles ne doivent pas être imposées. Elles doivent bénéficier de programmes nationaux, être certifiées et enseignées par des professeur·es de l'EN titulaires. Le développement des options ne doit pas être le prétexte à externaliser une partie des enseignements à des prestataires extérieurs. | |
| 84 | III.1.4 Labellisation des EPLE (lycée des métiers, campus des métiers et qualification, campus d'excellence...) | |
| 85 | Corpus METZ | |
| 86 | III.1.5 L'enseignement supérieur et la recherche | |
| 87 | Après 17 ans de LRU, 16 ans de PIA et 4 ans de LPR, l'acte 2 de l'autonomie des universités continue de démanteler le service public de l'ESR : dérégulation accrue, multiplication des statuts d'établissements, réduction de la protection des personnels, augmentation des emplois contractuels, dégradation des conditions de travail et d'études, exacerbation de la concurrence, renforcement des inégalités, perte de démocratie interne, et attaques contre le CNU. La subvention pour charges de service public (SCSP) diminue au profit des établissements privés, de l'apprentissage et du crédit d'impôt recherche (CIR), favorisant l'essor de l'ESR privé. Les plateformes de sélection (Parcoursup/Mon Master) facilitent le transfert des étudiant·es vers le privé et brouillent l'offre de formation. La FSU propose un autre projet pour l'ESR : un service public doté de moyens suffisants pour réduire les inégalités, promouvoir une recherche ambitieuse et respecter les libertés académiques, offrant des formations de qualité pour toutes et tous, basé sur la collégialité, la démocratie, la justice, l'égalité et un haut niveau de connaissances et d'intégrité scientifique. | |
| 88 | III.1.6 Service public de formation continue, concurrence public/privé, scolaire/apprentissage | |
| 89 | Depuis la loi Avenir pro de 2018, pour des raisons purement budgétaires, l'apprentissage devient l'activité principale des GRETA, au détriment des | |

| | | |
|----|--|--|
| | contrats de professionnalisation et de la formation continue des adultes. Cette réorganisation des GRETA autour des actions de formation par apprentissage crée et développe la concurrence entre les structures et les voies de formation à l'intérieur même des EPLE. Elle participe aussi au développement du mixage des parcours et des publics, élèves et apprenti-es. La FSU dénonce fermement ces nouvelles organisations qui fragilisent les lycées professionnels et leurs formations. Elle refuse les fusions des GRETA et des CFA académiques au détriment des usager-es et des personnels. La FSU considère que, lorsqu'il y a un appel d'offre public (collectivités territoriales, France travail...), la formation continue qui en découle doit être délivrée par les structures publiques et ne pas être attribuée à des officines privées dont les compétences de formation ne sont ni garanties ni vérifiées. | |
| 90 | III.1.7 Réforme territoriale des services déconcentrés | |
| 91 | CORPUS METZ | |
| 92 | III.2 Une école pour toutes et tous pour faire société | |
| 93 | III.2.1 Enseignement et pratiques de la démocratie | |
| 94 | CORPUS CLERMONT-FERRAND III-2-1 | |
| 95 | III.2.2 École inclusive : acte 2 vers plus d'inégalités | |
| 96 | Paragraphe complémentaire aux mandats réaffirmés de Metz (se référer au III-2-2 École inclusive, de Metz) | |
| 97 | L'acte 2 de l'école inclusive affiche l'objectif de construire une école pour toutes et tous. Elle sera une école du tri et de l'inclusion sans moyens ni considération pour les élèves. Les mesures annoncées ne se préoccupent pas de l'ensemble des élèves mais d'une petite partie de la population en situation de handicap. La FSU rappelle la nécessité urgente d'une scolarisation de tou-tes les élèves dans le respect de leur dignité et en fonction de leurs besoins éducatifs, sanitaires, scolaires et sociaux. Elle rejette toutes mesures visant à priver les élèves d'une diversité de lieux de scolarisation et d'émancipation répondant à ces besoins. Pour une meilleure inclusion de tou-tes les élèves dans l'école puis dans la société, elle doit investir dans sa formation, initiale et spécialisée, dans la création de postes, dans la réduction des effectifs par classe, pour éviter une systématisation de la médicalisation du traitement de la difficulté scolaire. | |
| 98 | III.2.3 École inclusive : scolarisation des élèves EANA | |
| 99 | La FSU demande que l'on développe des UPE2A en nombre suffisant ainsi que les moyens afférents, notamment par un double comptage des EANA dans des effectifs où le nombre d'élèves par unité serait limité par des seuils nationaux, | |

| | | |
|-----|--|--|
| | pour assurer un suivi de qualité et respectant les heures réglementaires d'enseignement pour ces élèves, tant que le besoin éducatif existe et jusqu'à l'obtention d'un diplôme qualifiant. Dans le 2nd degré, des moyens fléchés doivent être attribués dans les DHG. | |
| 100 | La FSU exige que tous les personnels qui accueillent des EANA puissent accéder à une formation initiale et continue de qualité pour répondre aux besoins des élèves. Les missions de l'UPE2A ne peuvent relever du Pacte ni d'aucun financement de ce type. Les conditions de travail des coordonateur·trices doivent s'améliorer (effectifs, itinérance, temps de concertation ...). | |
| 101 | III.2.4 Éducation prioritaire | |
| 102 | Paragraphe complémentaire aux mandats de de Metz (se référer au Zoom : La contractualisation contre l'Éducation prioritaire, de Metz) | |
| 103 | Alors que les inégalités sociales augmentent, la politique éducative tourne le dos à la lutte contre les inégalités scolaires qui leur sont corrélées. Les mesures et dispositifs déployés ces dernières années vont dans le sens d'une contractualisation de moyens sans tenir compte des critères sociaux : CLA, contrats CNR-NEFLE... Les cités éducatives favorisent l'entrisme du privé (bénéficiant ainsi d'avantages fiscaux). Les dynamiques pédagogiques sont étouffées par le pilotage basé sur les évaluations standardisées et les injonctions incessantes. Les annonces de rapprochement des cartes QPV et EP sont très inquiétantes, les QPV étant basés sur le seul critère du revenu. Une telle orientation signifierait la territorialisation de l'EP. La FSU exige une relance d'une politique nationale d'Éducation prioritaire pour réaffirmer l'objectif de la démocratisation de la réussite scolaire. Pour cela, un cadre national et un investissement massif sont indispensables. La FSU exige l'ouverture d'un travail concerté d'actualisation de la carte de l'EP, intégrant les lycées (y compris ceux de l'enseignement agricole et maritime public), notamment sur la base d'indicateurs nationaux. | |
| 104 | Le caractère obligatoire du dispositif occupationnel 8h-18h, issu du Choc d'autorité et centré sur les seuls élèves de l'éducation prioritaire stigmatisés par l'État, ne correspond pas à leur besoin de plus d'École. La FSU s'oppose donc à ce dispositif. | |
| 105 | III.2.5 Mixité sociale et scolaire | |
| 106 | Alors que le privé est un facteur important de la ségrégation scolaire, il n'a fait l'objet d'aucune mesure contraignante dans le plan « mixité sociale » de mai 2023. La FSU condamne le protocole signé avec le privé catholique sous contrat qui ne peut conduire qu'à promouvoir le privé et à développer la concurrence | |

| | | |
|-----|--|--|
| | <p>scolaire au détriment du service public d'éducation. La FSU estime qu'une politique de développement de la mixité sociale des établissements est indispensable, avec en premier lieu une action résolue sur la carte scolaire (affectation des élèves). Cette politique ne doit cependant pas conduire au renoncement à des moyens supplémentaires pour l'éducation prioritaire. De plus, toute politique ambitieuse en matière de lutte contre les inégalités scolaires doit intégrer le levier pédagogique et faire du rapport aux savoirs des enfants des classes populaires une question centrale.</p> | |
| 107 | III.2.6 Langues régionales | |
| 108 | <p>La Loi Molac (2021) valorise les langues « régionales » mais manque de moyens pour les soutenir. Minoritaires et/ou minorées en Métropole et Outre-mer, elles sont souvent enseignées sans ressources pédagogiques adéquates et dans des conditions précaires. La FSU appelle à augmenter les postes aux concours, assurer un enseignement continu de la maternelle à l'université, grâce à des moyens spécifiques, élaborer des politiques multilingues en Outre-Mer, et garantir un soutien institutionnel pour éviter la disparition de ces langues. La FSU réaffirme que les langues régionales sont partie intégrante de notre culture commune et qu'il appartient à l'école et à l'université publique, accessibles à toutes et tous les élèves et les étudiant·es sur tout le territoire, de contribuer par leur enseignement à leur pérennité et éviter la concurrence du privé. Pour ce faire, parmi les nombreux dispositifs d'enseignement, l'immersif, sous ses diverses formes et comme modalité pédagogique à la main des équipes, doit être questionné à tous les niveaux d'éducation.</p> | |
| 109 | III.2.7 Culture pour toutes et tous | |
| 110 | <p>L'action politique comprend la politique culturelle. Or, cette ambition n'est aujourd'hui pas au rendez-vous. La place de l'État, des collectivités territoriales s'estompe, les financements se rétrécissent et les structures ont de plus en plus de mal à assurer leurs missions. Projet prioritaire du Président, le Pass culture, donnant accès à une application consumériste, ne permet pas une réelle démocratisation des pratiques artistiques et culturelles.</p> | |
| 111 | <p>Quant au Pass culture collectif, qui s'adresse aux collégien·nes et lycéen·nes, il ne permet pas de gommer les inégalités territoriales d'accès aux arts et à la culture, notamment parce que les déplacements ne sont pas financés.</p> | |
| 112 | <p>La FSU porte l'ambition d'une culture démocratique pour toutes et tous. Elle nécessite une vision politique, des politiques publiques et un budget à la hauteur des enjeux.</p> | |
| 113 | III.2.8 Politique éducative sociale et de santé en faveur des élèves et des étudiant·es | |

| | | |
|-----|--|--|
| 114 | <p>La politique éducative sociale et de santé à l'école, touchée par la crise sanitaire, doit répondre aux besoins des élèves, favoriser leur autonomie et réussite scolaire, et combattre les inégalités sociales et de santé. Adoptée en 2015, elle implique toute la communauté scolaire et nécessite une mise en œuvre dans chaque établissement. La prévention des violences envers les enfants et une éducation à la sexualité sont essentielles pour lutter contre les violences sexistes et sexuelles, elle passe aussi par un accès garanti aux consultations infirmières. L'école joue un rôle clé dans la détection des maltraitances et doit offrir un accès facile à des professionnels qualifiés. La politique éducative sociale et de santé s'inscrit dans le respect des missions des différent·es professionnel·les. 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 combattra toute tentative pour y parvenir. La FSU s'oppose à tout nouveau projet de décentralisation des personnels, soulignant l'urgence de renforcer les moyens en personnel qualifié pour lutter contre les inégalités et assurer la réussite scolaire de toutes et tous. La santé mentale des étudiant·es, suite à la crise sanitaire et à la précarité grandissante, s'aggrave. La FSU réclame une politique ambitieuse accompagnée de moyens pour ne pas se cantonner à des aides en ligne.</p> | |
| 115 | <p>III.2.9 Égalité de genre</p> | |
| 116 | <p>La FSU rappelle que les inégalités filles-garçons persistent dans les parcours scolaire et du supérieur, les filières professionnelles et les orientations, influencées par les stéréotypes de genre. Ces inégalités révèlent l'insuffisance d'une véritable éducation à l'égalité femmes-hommes à tous les niveaux d'éducation.</p> | |
| 117 | <p>La persistance de l'orientation scolaire sexuée nourrit, à terme, la division sexuée des métiers, l'une des premières causes des inégalités de salaires et de pensions entre les femmes et les hommes. La FSU exigera des groupes de travail sur la mixité des filières notamment dans le cadre de la convention interministérielle qui doit être renégociée.</p> | |
| 118 | <p>La FSU demande une réflexion sur l'usage d'un langage égalitaire pour déconstruire le sexisme et promouvoir l'égalité femmes-hommes. Les violences sexistes et sexuelles envers les filles dans le système éducatif ne sont pas traitées à la hauteur de l'enjeu que représente l'éradication des VSS et des féminicides dans notre société. La FSU demande également l'attribution de moyens pérennes, sans recours à des appels à projet, dans les établissements pour mener correctement les missions d'égalité homme-femme et de lutte contre</p> | |

| | | |
|-----|--|--|
| | les VSS. | |
| 119 | III.2.9bis Lutte contre les discriminations | |
| 120 | La FSU est engagée contre les discriminations LGBTQIA+ et demande la création d'une commission paritaire pour coordonner les politiques de lutte contre les discriminations dans le système éducatif et accueillir les élèves et étudiant·es dans leur diversité. Elle dénonce la hausse des actes LGBTQIphobes, les offensives transphobes, et le projet de loi du Sénat qui menace les droits des mineur·es trans. Elle dénonce les manquements en matière d'éducation à la vie affective et sexuelle et dans l'accueil des élèves trans, particulièrement nombreux et nombreuses dans les établissements privés confessionnels. La FSU demande une formation renforcée pour tous les personnels. | |
| 121 | La FSU se dote d'un mandat d'étude pour mieux identifier et lutter contre les inégalités construites sur la base des origines réelles ou supposées des élèves et étudiant·es. Dans la lutte contre la fabrique des inégalités (notamment scolaires), à l'intersection des grands systèmes de domination, de classe, de genre, ou fondées sur des postulats racistes, le chantier « culture commune » de l'institut de recherche sera un point d'appui précieux. | |
| 122 | III.2.10 Droit à la scolarité | |
| 123 | La FSU réaffirme le droit de tout élève de collège à poursuivre sa scolarité au lycée jusqu'à 18 ans. Elle s'oppose au projet ministériel qui, dès 2025, conditionne l'accès au lycée général, technologique et professionnel, à l'obtention du DNB. Elle refuse le principe de classes « prépa Seconde », qui institutionnalise la relégation de dizaines de milliers de jeunes de 15 ans sans autre perspective que la sortie du système scolaire. Cette classe de « transition », avec des enseignements réduits aux contenus définis localement, et regroupant les élèves les plus fragiles, ne sera pas en mesure de préparer les élèves concerné·es à accéder à une classe de Seconde. La FSU demande à ce que des moyens soient alloués pour mieux accueillir les migrants et Rom à tous les niveaux du système éducatif. | |
| 124 | III.2.11 Service national universel et classes engagées | |
| 125 | Depuis 2017, les gouvernements successifs tentent de généraliser le service national universel, y compris en l'intégrant à la scolarité des élèves. Accusée d'être en manque de repères, la jeunesse devrait désormais se fondre dans une École conçue comme le cadre d'un redressement moral, garanti par la sanction et fondé sur l'obéissance, le tout symbolisé par le port de l'uniforme. La FSU refuse de voir la notion d'engagement réduite par le ministère au SNU, y | |

| | | |
|-----|---|--|
| | compris dans les programmes d'enseignement moral et civique (EMC). Elle dénonce l'affaiblissement du projet émancipateur porté par l'École au profit d'une obsession politique, celle de la mise au pas de la jeunesse. La FSU continue d'exiger la suppression du SNU. Elle refuse le label « classe et lycée engagés » qui impose le SNU sur le temps scolaire. Elle s'oppose à l'uniforme scolaire. Elle condamne tous les dispositifs idéologiques qui relèvent de la promotion de la chose militaire sous couvert de projets tels que la classe de défense et de sécurité globale (CDSG) et plus généralement de l'éducation à la défense. Les fonds alloués au SNU (plus de 160 millions d'euros en 2024 et plusieurs milliards s'il venait à être généralisé) doivent être réorientés vers l'Éducation nationale et vers les acteurs et actrices éducatif-ves (mouvement sportif et associations agréées d'éducation populaire). | |
| 126 | III.2.12 Justice des mineurs | |
| 127 | La FSU dresse un bilan désastreux de l'application du Code de justice pénale des mineur-es (CJPM). Outre la transformation profonde des missions éducatives de la PJJ, de plus en plus réduite au seul contrôle, le CJPM a contribué à rapprocher toujours plus la justice des enfants de celles des adultes et fait exploser le nombre de jeunes détenus en France. La FSU rappelle son attachement au principe d'éducabilité de tous les jeunes et que la justice des enfants nécessite de disposer d'un temps suffisant. Elle doit favoriser les mesures éducatives de protection à la politique d'enfermement actuellement menée à travers la multiplication annoncée des centres fermés. | |
| 128 | III.3 Organisation et cohérence du parcours scolaire et de la formation tout au long de la vie | |
| 129 | III.3.1 Instruction obligatoire à partir de trois ans | |
| 130 | Le taux de scolarisation des enfants à partir de 3 ans étant à hauteur de 97,2 % avant l'obligation scolaire de 2019, cette dernière ne visait pas l'augmentation de la scolarisation mais bien de permettre à l'enseignement privé d'accéder aux financements publics. Pour preuve, la FSU dénonce la non-scolarisation de milliers d'enfants de 3 à 6 ans qui se poursuit à Mayotte et en Guyane, la loi n'ayant pas entraîné la construction des locaux nécessaires... En revanche, cette obligation a invisibilisé l'importance de la scolarisation dès 2 ans comme moyen de réduction des inégalités scolaires corrélées aux inégalités sociales. En effet, les recherches montrent que la scolarisation précoce des enfants des classes populaires est favorable à leur réussite scolaire. C'est aujourd'hui l'ensemble de l'école maternelle qui doit être renforcée dans ses missions et ses spécificités. La FSU s'oppose à toutes les mesures entraînant l'élémentarisation | |

| | | |
|-----|---|--|
| | des enseignements en maternelle. | |
| 131 | III.3.2 Scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans | |
| 132 | CORPUS CLERMONT-FERRAND et METZ | |
| 133 | III.3.3 Effectifs et dédoublements | |
| 134 | Une baisse générale des effectifs est indispensable à la démocratisation de la réussite scolaire. Dans le 1 ^{er} degré, la FSU revendique des effectifs ne dépassant pas 22 par classe, 18 en éducation prioritaire, en classes multi-niveaux et en rural, 15 en TPS et PS. Les conseils des maître·sses doivent avoir toute liberté pour construire les structures qu'ils jugent adaptées à la situation de leur école (PDMQDC, classes multi-âges...), les moyens de dédoublement doivent être mis à disposition de l'équipe. Toutes les classes accueillant aujourd'hui des élèves relevant de l'École inclusive, il est nécessaire que les effectifs de classe en collège soient réduits à 20 maximum et 16 en éducation prioritaire. Des temps fléchés dans la grille nationale horaire du collège doivent être financés pour permettre le travail en effectif réduit dans chaque discipline. | |
| 135 | III.3.4 Orientation - info métiers | |
| 136 | CORPUS : CLERMONT-FERRAND, METZ III-3-4, POITIERS ZOOM ORIENTATION | |
| 137 | La découverte des métiers et les compétences à s'orienter imposent, sans tenir compte des inégalités sociales, de genre et de territoire, une conception discriminante de l'orientation dans laquelle certains élèves devraient apprendre à faire des choix « raisonnables ». Le recours aux plates-formes numériques et à l'IA basées sur le plus probable, ne peut remplacer un accompagnement qualifié par les PsyEN, en complémentarité avec les enseignant·es et CPE, chacun·e dans ses missions. La FSU refuse que les indicateurs de réussite aux examens ou d'insertion professionnelle soient dévoyés au service d'une orientation subie, ne profitant qu'aux besoins d'emploi locaux. De même, les sanctions prononcées à l'égard des élèves durant leur scolarité ne doivent pas interférer dans leurs possibilités d'affectation. | |
| 138 | III.3.5 Collège et SEGPA | |
| 139 | La FSU s'oppose à la perte d'une heure d'enseignement en Sixième (25 au lieu de 26 heures), et notamment en SEGPA, pour financer la réforme du Choc des savoirs. La SEGPA est une structure de l'adaptation scolaire qui doit maintenir ses moyens pour accueillir les élèves en grandes difficultés scolaires. La FSU s'oppose aux tentatives de suppressions des classes de 6 ^e SEGPA et à la récupération des enseignant·es spécialisé·es pour la réforme du "choc des savoirs". Les SEGPA doivent poursuivre leur engagement pour une meilleure | |

| | | |
|-----|--|--|
| | intégration des élèves en grandes difficultés au sein des collèges et vers les lycées professionnels, notamment en construisant des apprentissages communs. | |
| 140 | III.3.6 Liaison inter niveaux | |
| 141 | Les liaisons entre niveaux, en particulier GS/CP et CM2-Sixième, sont importantes. Mais sur le terrain, les difficultés du travail inter-degrés complexifié par la pluralité des écoles et le pilotage fréquent des programmations par le second degré interrogent la place de la Sixième dans le cycle 3. En l'état, les Conseils École-Collège fonctionnent mal car s'y déploient les injonctions de l'institution. La FSU demande que ces conseils soient à la main des équipes, accompagnés de concertations spécifiques comptabilisées dans le temps de travail, pour assurer le suivi des élèves et la mise en œuvre de projets inter-niveaux à l'initiative des collègues. La FSU s'oppose à la prépa-Seconde, classe de relégation qui achèverait de désorganiser les lycées et empêcherait des dizaines de milliers d'élèves ayant échoué au DNB d'accéder au baccalauréat. La FSU demande des moyens supplémentaires pour des modules, des cours en effectif réduit pour aider des élèves de Seconde à leur entrée au lycée. | |
| 142 | III.3.7 Le(s) Lycée (s) ? | |
| 143 | Les enseignements technologiques et professionnels jouent un rôle majeur dans la démocratisation et la poursuite d'études. Ils doivent avoir les moyens de répondre aux fortes attentes sociales. La scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans que porte la FSU, s'articule avec une formation initiale sous statut scolaire en lycée général, technologique et professionnel après la classe de Troisième. Des séries et des filières rénovées permettront une formation cohérente, en lien avec des poursuites d'études, ouvertes et diversifiées, le tout avec des démarches pédagogiques adaptées et des programmes entièrement repensés. Dans cette perspective, les classes de Seconde, qu'elles soient professionnelle ou générale et technologique, doivent se concevoir comme les plus communes possible à l'ensemble des élèves. C'est la condition nécessaire à l'existence de passerelles entre les différentes formations du lycée. | |
| 144 | III.3.8 La voie professionnelle (LP et EREA) | |
| 145 | Après la transformation Blanquer qui a spolié les élèves d'heures de cours, ce sont, avec cette nouvelle réforme, 170 autres heures qui disparaissent sur les 3 ans de formation au BAC Pro dont 71h d'enseignement professionnel. Le parcours différencié en Terminale, source d'inéquité entre candidats à un même examen, et les divers dispositifs, comme Ambition emploi ou le dispositif « Tous droits ouverts », assignent aux LP comme mission principale l'insertion | |

| | | |
|-----|---|--|
| | professionnelle avec ou sans qualification. Ces modifications génèrent davantage d'inégalités entre les jeunes dans l'objectif de les trier. Cette réforme pèsera sur les élèves en plus grande difficulté, notamment en les envoyant sur le marché du travail sans diplôme et sans une formation complète. La FSU exige l'abandon de cette nouvelle réforme et le retour à une formation professionnelle initiale complète et émancipatrice, permettant à tou·tes les jeunes d'obtenir un premier niveau de qualification validé par un diplôme national. | |
| 146 | III.3.9 Apprentissage : changement de paradigme | |
| 147 | La loi « Avenir professionnel » et la politique de soutien financier du gouvernement, ont conduit à un développement fulgurant de CFA privé et du nombre d'apprenti·es. Certaines formations post-bac (BTS) sont particulièrement exposées à ce développement du privé hors-contrat. Plus de 10 milliards d'euros de fonds publics sont injectés chaque année dans ce système qui favorise un développement de l'apprentissage privé calqué sur les seuls besoins des employeurs. Le rapport de l'inspection générale sur « la qualité de la formation professionnelle » confirme que seulement 0,3 % des CFA sont contrôlés. La FSU rappelle son exigence de l'arrêt immédiat des aides publiques à l'embauche d'apprenti·es et elle exige un retour à la régulation et au contrôle de l'apprentissage. Celui-ci doit être assuré par les ministères certificateurs et des moyens conséquents doivent y être alloués. L'obtention obligatoire du DNB pour entrer en Seconde risque de faire sortir jusqu'à 20 % d'élèves hors des formations sous statuts scolaires à l'issue de la « prépa-Seconde », la FSU s'oppose à ces deux mesures du « Choc des savoirs ». | |
| 148 | III.3.9 bis Les stages et la formation en entreprise | |
| 149 | La FSU demande la suppression des séquences d'observation obligatoires en milieu professionnel, en Troisième et en Seconde parce qu'ils relèvent d'un mythe : celui de l'entreprise qui serait mieux ancrée dans la réalité pour former la jeunesse. Imposé dans la précipitation, ce stage d'observation en Seconde achève de désorganiser un lycée déjà profondément malmené par les réformes Blanquer. Avec le SNU et les séjours à l'étranger comme seules alternatives, toutes les conditions sont réunies pour creuser les inégalités sociales pourtant déjà si importantes. Pour la FSU, en lycée et dans le supérieur, les stages et la formation en entreprises ne doivent pas se substituer aux enseignements au sein des établissements scolaires et du supérieur. Ces périodes doivent être limitées dans le parcours de formation des jeunes et leurs contenus doivent rester à la main des enseignant·es (suivi, contenu et évaluation). | |
| 150 | III.3.10 Le supérieur et le post bac des lycées (STS, BUT) | |

| | | |
|-----|--|--|
| 151 | <p>Avec les licences, les formations BTS et BUT participent à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Depuis de nombreuses années, la mise en place de quotas de bachelier-es professionnel-les en STS a eu des conséquences en termes d'effectifs, facilitant l'accès aux formations. En revanche, les moyens permettant d'arriver à la réussite au diplôme n'ont pas été mis en œuvre aboutissant à des abandons en cours de formation. En BTS, depuis 2015, l'apprentissage a explosé avec une multiplication par 3 des effectifs, au profit des CFA privés hors contrat. En BUT, la structuration de la formation en unités d'enseignement compétences a diminué les possibilités de passerelles entre formations. Notamment, l'accès des titulaires du BTS en 3^e année de BUT s'est réduit. La FSU s'oppose à ce que les certificats de spécialisation deviennent la voie prépondérante de poursuite d'études pour les bachelier-es professionnel-les, au détriment des BTS. Ils doivent rester complémentaires à la formation, et non s'y substituer puisque, contrairement au BTS, ils n'élèvent pas le niveau de qualification.</p> | |
| 152 | <p>III.3.11 Réforme des formations des métiers de la santé</p> | |
| 153 | <p>Paragraphe complémentaire aux mandats de de Metz La réforme de l'accès aux études de santé (rentrée 2020) avait pour objectif d'augmenter la réussite des étudiant-es pour combler les déserts médicaux. Les objectifs sont loin d'être atteints et l'accès aux études de santé est toujours aussi sélectif socialement. Si le numerus apertus a permis d'augmenter le nombre d'admis en 2^e année, le système PASS/LAS apparaît complexe et source de disparités (nombre de places attribué entre les deux parcours, modalités d'accès en 2^e année). Pour une réelle démocratisation de l'accès aux études de santé, la FSU demande le renforcement du pilotage national de la réforme (référentiel commun, modalités des épreuves...) ; le développement de passerelles depuis les licences au-delà des LAS ; une approche territoriale des capacités d'accueil et un financement pérenne.</p> | |
| 154 | <p>III.3.11bis Réforme des métiers du travail social</p> | |
| 155 | <p>La FSU rappelle que la diversité des formations en travail social est source d'une richesse de savoirs et de réflexions indispensable pour répondre aux défis posés par des situations sociales, socio-éducative, médico-social individuelles/collectives de plus en plus complexes. La FSU s'oppose à toute volonté de réingénierie des diplômes d'État du travail social visant à tendre vers un diplôme d'État unique de travail social où le tronc commun serait l'essentiel du temps de formation. Cette volonté politique, à défaut de vouloir développer les moyens pour rendre de nouveau attractives les formations actuelles, va participer à déqualifier et démanteler davantage le secteur déjà dans une</p> | |

| | | |
|-----|--|--|
| | situation critique. | |
| 156 | III.3.12 Accès à l'enseignement supérieur, Parcoursup/MonMaster | |
| 157 | La FSU revendique le retour à un baccalauréat conçu comme premier grade universitaire, garant de l'accès à l'enseignement supérieur, avec des épreuves terminales, nationales et anonymes. Les épreuves du baccalauréat doivent être conçues en lien avec les contenus et les méthodes enseignés en classe. Tout-e bachelier·ère doit pouvoir s'inscrire dans la formation de licence de son choix. De même, l'obtention d'un diplôme de Licence doit permettre à chaque étudiant·e diplômé·e de s'inscrire, de droit, dans le parcours de Master de son établissement auquel sa licence l'a préparé. La FSU exige l'abrogation de Parcoursup. Les plateformes d'affectation et d'accès à l'enseignement supérieur et aux formations de Master doivent être remplacées par des outils d'information et d'inscription administrative pour les formations non sélectives. L'usage d'algorithmes pour le classement des candidat·es doit être réservé uniquement aux formations sélectives à partir des vœux hiérarchisés qu'elles et eux ont renseigné. | |
| 158 | III.3.13 Droit à la formation tout au long de la vie | |
| 159 | CORPUS CLERMONT-FERRAND | |
| 160 | III.3.14 Éducation populaire, sport | |
| 161 | La FSU revendique un accès pour tous·tes à des pratiques sportives et éducatives de qualité, sur tous les territoires, avec une visée émancipatrice. La FSU s'oppose aux politiques consistant en l'organisation d'un marché pour les associations, en placement de jeunes, ou en promotion de tel ou tel dispositif sportif ou socio-culturel via des agences. En revanche, la FSU milite pour que les différents acteurs (usager·es, associations, collectivités, ...) soient accompagnés, de façon pérenne, par 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 mais sans confusion avec celle-ci. La FSU s'oppose au financement du SNU par le budget (programme) Sport Jeunesse Vie Associative, et à sa mise en œuvre confiée aux services Jeunesse et Sports des rectorats et DSDEN ainsi qu'à l'organisation par les services Jeunesse et Sports des séjours de lycéens pendant le temps scolaire (cf. dispositif « classes engagées »). | |
| 162 | III.4 L'école dans son environnement | |
| 163 | III.4.1 Rythmes éducatifs et scolaires | |

| | | |
|-----|---|--|
| | CORPUS LE MANS I-c et III-c, et CLERMONT-FERRAND III-4-1 | |
| 164 | III.4.2 Climat scolaire | |
| 165 | La FSU dénonce l'instrumentalisation managériale qui est faite du climat scolaire par le ministère. La FSU porte une vision ambitieuse du climat scolaire : offrir à chacun·e le cadre scolaire permettant de construire son autonomie intellectuelle, sociale, personnelle pour être pleinement acteur et actrice d'une société démocratique. Cette vision ambitieuse nécessite des moyens, notamment des équipes pluridisciplinaires complètes, pour lesquelles les qualifications et les métiers sont respectés. Le bâti scolaire participe du climat scolaire. Les enjeux sanitaires, de sécurité, environnementaux et éducatifs se croisent. L'état du bâti scolaire est un enjeu essentiel d'équité. Les grandes disparités entre établissements et académies sur le bâti scolaire en lien avec l'accessibilité, la sécurité des personnels et des élèves, la qualité des apprentissages, de l'éducatif, des relations entre les personnes et la qualité de vie au travail ne sont pas acceptables. Les chantiers sont nombreux, des investissements massifs sont indispensables et ne doivent pas renvoyer aux seules capacités financières inégales des collectivités. La FSU exige la mise en chantier d'un plan ambitieux de rénovation du bâti scolaire auquel les représentant·es des personnels, à tous les échelons, doivent être associé·es. | |
| 166 | III.4.3 Les associations et le mentorat | |
| 167 | Pour la FSU, concernant le mentorat, l'accompagnement des élèves doit se faire par les personnels des établissements. Il ne doit pas être externalisé en dehors du cours et encore moins transféré à une tierce personne. Si des formes de tutorats peuvent être bénéfiques pour certains élèves, ceux-ci doivent être strictement encadrés par l'équipe éducative et ne doivent pas faire appel à des professionnels extérieurs. | |
| 168 | La FSU s'oppose aux dispositifs nationaux comme les « Cordées de la réussite », « un jeune un mentor » et P-TECH qui pourraient se généraliser rapidement et qui font entrer encore plus de « professionnels » du monde de l'entreprise dans les établissements pour externaliser une partie de l'accompagnement voire de la formation des élèves. | |
| 169 | III.4.4 Rôle des parents, relations école/familles | |
| 170 | CORPUS LE MANS IV-h ; POITIERS II-b-7 ; CLERMONT-FERRAND, III-4-4 | |
| 171 | La qualité des relations entre l'École et les familles est un facteur déterminant dans la réussite scolaire. Or, sous couvert de simplification, la dématérialisation de la communication et des démarches entre les parents et l'École ne cesse de prendre de l'ampleur. Au détriment d'une nécessaire hiérarchisation de | |

| | | |
|-----|--|--|
| | l'information et des moyens donnés aux échanges directs, elle affecte toutes les relations parents-personnels et pénalise gravement les familles socialement défavorisées. Le droit à la déconnexion doit être reconnu pour chacun·e. | |
| 172 | S'il est important de favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, la FSU rappelle que chacun·e doit respecter le rôle de l'autre. L'institution doit protéger ses agent·es de toute pression dans leur travail, en particulier face aux collectifs liés à l'extrême droite, tels que « Parents vigilants », face à toute remise en cause virulente ou complotiste des contenus enseignés ou de l'exercice de son métier dans le cadre légal. Mais dans leur grande majorité, les parents d'élèves et les associations soutiennent notre projet d'une École démocratisante, et se sont engagés, nombreux, dans la lutte contre le « Choc des savoirs ». La FSU entend poursuivre ce dialogue constructif, plus encore dans ce contexte d'attaques contre les services publics. | |
| 173 | III.5 Place du privé | |
| 174 | III.5.1 Développement de l'enseignement privé (contrat et hors contrat) | |
| 175 | La FSU s'oppose à ce que des fonds publics financent le secteur privé. Le gouvernement ne cesse de favoriser son financement : école obligatoire à 3 ans, ouverture des CLA (Contrat Local d'Accompagnement) et des TER (Territoire Educatif Rural) aux établissements privés. La FSU dénonce la signature d'un protocole « mixité sociale » engageant l'État à accentuer auprès des familles populaires la publicité pour le privé catholique sous contrat (plus encore qu'avec les plateformes TSO en Troisième et Parcoursup) et à inciter les collectivités territoriales à davantage le financer (cantine, transport, bâti, etc.) La FSU lutte pour en finir avec le dualisme scolaire avec en perspective la nationalisation des établissements privés sous contrat. Elle s'oppose à tout partenariat ou convention entre un CFA privé et un EPLE. Elle dénonce les écoles de production, établissements privés hors contrat, qui prétendent à des financements publics sous prétexte de pédagogie innovante, mais qui exploitent le travail gratuit produit par des jeunes au détriment de leur formation. La FSU demande que les fonds publics soient exclusivement dédiés à l'Éducation nationale et au ministère du Travail. Dans l'enseignement supérieur, les financements publics de l'apprentissage qui permettent le développement sans précédent de l'enseignement privé doivent cesser et les CFA doivent à nouveau être soumis à un contrôle de l'Etat. Les formations privées doivent être exclues des plateformes de présentation des formations du supérieur. | |
| 176 | III.5.2 Privé sous contrat et contrôle, lutte contre l'endoctrinement et instruction en famille (IEF) | |

| | | |
|-----|--|--|
| 177 | <p>Pour la FSU, un système éducatif de qualité est la clé de l'insertion dans la société et de l'émancipation de la jeunesse. L'École publique doit avoir les moyens matériels et humains d'assurer partout et pour toutes et tous un haut niveau d'éducation et de formation. Début 2024, la FSU a uni autour d'elle 26 organisations, dans une tribune en défense de l'école publique laïque, ce cadre pourrait faciliter des convergences et une campagne plus larges. Le récent rapport Vannier/Weisser qui dénonce l'opacité des fonds alloués à l'école privée et l'insuffisance des contrôles est un point d'appui pour réaffirmer notre exigence d'argent public pour l'école publique. La FSU exige des contrôles réguliers sur les contenus des enseignements et des méthodes éducatives dans les établissements privés et dans l'IEF.</p> | |
| 178 | III.5.3 Privatisation de la formation professionnelle | |
| 179 | CORPUS CLERMONT-FERRAND III-5-3 | |
| 180 | III.5.4 Valorisation économique et transfert de la recherche | |
| 181 | CORPUS CLERMONT-FERRAND III-5-3 | |
| 182 | III.5.5 Crédit Impôt Recherche | |
| 183 | <p>Le Crédit d'impôt recherche (CIR) est un dispositif très coûteux et inefficace, avec 7,6 milliards d'euros inscrits dans le projet de loi de finances 2024. Avec un effet d'entraînement inexistant et une dépense privée de recherche et développement (R&D) qui stagne, très éloignée de l'objectif des 2% du produit intérieur brut, le CIR n'a pas empêché le déficit d'innovation et la chute de la production industrielle en France. Il joue le rôle d'une subvention déguisée aux entreprises, sous-couvert d'aide à la R&D. La FSU demande sa suppression et que les aides publiques à la R&D privée soient conditionnées à la stratégie et aux priorités de l'État ainsi qu'au recrutement de chercheur·ses diplômé·es du doctorat pour inciter les entreprises et la société à s'ouvrir aux démarches et cultures scientifiques qui font cruellement défaut en France.</p> | |
| 184 | III.5.6 Financement de la recherche publique | |
| 185 | <p>Depuis vingt ans, le financement de la recherche publique par appels à projet a bouleversé les pratiques de recherche. Ces appels orientent les activités scientifiques vers des objectifs à court terme, favorisant une application rapide, notamment économique. Cela peut réduire la prise de risque, l'originalité et le caractère fondamental de la recherche. Les nombreuses tâches administratives liées aux appels à projets réduisent le temps de recherche, fragmentent l'emploi du temps des chercheur·es et des enseignant·es-chercheur·es, et créent un sentiment de perte de temps. La FSU demande un rééquilibrage du financement en faveur des dotations de base, suffisantes pour couvrir entièrement les</p> | |

| | | |
|-----|---|--|
| | programmes de recherche des laboratoires. | |
| 186 | III.5.7 Numérique, Ed tech, partenariats public-privé, numérique pédagogique | |
| 187 | Le ministère et les collectivités consacrent des efforts financiers conséquents au numérique éducatif, dont la pertinence n'est pas interrogée. Ces efforts se font directement ou indirectement au détriment d'autres dépenses d'équipement et de fonctionnement nécessaires aux activités d'enseignement. Ils sont trop souvent le résultat d'une conjonction d'intérêts économiques (EdTech) et politiques au service de la marchandisation de l'éducation et hostiles à nos métiers, aux apprentissages émancipateurs ainsi qu'au service public. Dans les territoires où la fracture numérique est particulièrement importante, en particulier les territoires ultramarins, la volonté d'imposer un usage massif des outils numériques accroît les inégalités territoriales et sociales. | |
| 188 | Partie IV – Les métiers et les missions pour la démocratisation | |
| 189 | Introduction | |
| 190 | La FSU défend les différents métiers du service public d'Éducation et de recherche avec des missions bien identifiées et toutes au service de l'intérêt général. Les équipes pluriprofessionnelles sont au quotidien une richesse pour répondre aux besoins des élèves et des étudiant-es. La FSU lutte contre le chevauchement des missions, une conséquence des réductions d'emplois et des pénuries de personnels, car elle entraîne déprofessionnalisation et déqualification. Elle est mobilisée face à l'attaque contre les métiers, qui vise notamment la standardisation progressive du métier enseignant. | |
| 191 | IV.1 Les métiers, les missions | |
| 192 | IV.1.1 Personnels concepteurs et conceptrices de leur activité professionnelle, libertés pédagogique, académique et de recherche | |
| 193 | Le statut des personnels de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur leur garantit une liberté et une autonomie professionnelles. Si elles et ils se conforment aux programmes scolaires et aux textes réglementaires qui organisent leurs activités, la mise en œuvre, les choix pédagogiques, les évaluations etc., sont de la responsabilité des personnels. Ils et elles fondent leurs choix dans l'intérêt des élèves et étudiant-es pour adapter les apprentissages et les rendre accessibles à toutes et tous. La FSU lutte contre | |

| | | |
|-----|---|--|
| | toute forme de contrôle des pratiques pédagogiques par les hiérarchies, notamment au prétexte d'un pilotage par l'évaluation. A ce titre, la FSU revendique l'abandon des évaluations nationales standardisées. | |
| 194 | IV.1.2 Travail en équipe pluriprofessionnelle, co-intervention, plus de maîtres, collectifs de travail, collaboration | |
| 195 | Le pilotage par les évaluations et les prescriptions des équipes enseignantes et pluriprofessionnelles conduit à mettre en concurrence et à déprofessionnaliser les personnels. Il est urgent de redonner aux collectifs toute leur place dans l'analyse, la conception et l'organisation des actions éducatives et pédagogiques. Il est nécessaire de créer des temps institutionnels de concertation entre professionnels et d'abonder en postes les équipes pluriprofessionnelles (PDMQDC, RASED, infirmier·es, CPE, AED, AESH, Assistantes sociales, PsyEN...). Le travail collectif doit être inscrit dans le temps de travail, à la main des personnels, tout en respectant les missions de chacun·e pour contribuer entre autres à lutter contre les inégalités scolaires et sociales dans le système éducatif. | |
| 196 | IV.1.2bis Direction d'école | |
| 197 | En déléguant les compétences de l'IA-DASEN aux directrices et directeurs, la loi « Rilhac » et ses décrets d'application accroissent leurs responsabilités et missions, en les isolant davantage. La FSU continue de demander l'abrogation de cette loi. Les tâches premières des directeurs et directrices doivent rester centrées sur l'enseignement, l'animation de l'équipe, la coordination des projets, le suivi des élèves et les relations avec les partenaires. Pour cela, ils·elles ont besoin de plus de temps de décharge, de personnels sous statut, formés, dédiés à l'aide administrative et au fonctionnement de l'école, d'un réel allègement de leurs tâches administratives, d'une meilleure rémunération, d'un droit à la déconnexion, d'une formation initiale et continue, et du soutien de leur hiérarchie. La FSU réaffirme que les conseils des maîtres et des maîtresses, de cycle et d'école doivent rester les seules instances de réflexions et de décisions, collégiales, dans les écoles. La FSU rappelle son opposition au statut hiérarchique et à toute autorité fonctionnelle du/de la directeur·trice d'école. Ce·tte dernier·e, anime et coordonne la dynamique d'équipe, et doit rester un pair parmi ses collègues pour un bon fonctionnement démocratique de l'école. | |
| 198 | IV.1.3 Enseignant·es spécialisé·es - Formation des enseignant·es spécialisé·es : voir corpus | |
| 199 | IV.1.3bis Enseignant·es remplaçant·es | |
| 200 | Les remplaçant·es du premier et second degrés doivent cesser d'être une | |

| | | |
|-----|---|--|
| | <p>variable d'ajustement. Ils doivent être en nombre suffisant pour que leurs conditions de travail restent satisfaisantes et que le remplacement des personnels soit assuré, ce qui implique des créations de postes et un plan de recrutements pluriannuel. Sous prétexte de continuité du service public d'éducation, le ministère propose comme solution pour améliorer le remplacement dans les écoles : une application numérique, développée par une société privée et la sollicitation de personnels spécialisé-es (RASED, UPE2A...), des directeurs et directrices, des CPC, des étudiant-es dans le premier degré... La FSU s'oppose au recours à ce type d'application numérique (utilisation de son téléphone personnel, respect des données...) et au dévoiement des missions des personnels qu'ils soient spécialisé-es ou non. Pour la FSU, le remplacement est un acte pédagogique qui ne peut être confié qu'à des collègues volontaires et formé-es, disposant de temps avant l'affectation pour ajuster leurs pratiques pédagogiques à la continuité des apprentissages des élèves. Elle conteste toute solution ponctuelle (recours à des applications numériques avec surveillance par un AED, RCD financé par le Pacte, etc.) qui n'a d'autre objet que d'occuper les élèves.</p> | |
| 201 | IV.1.4 CPE | |
| 202 | <p>Faire respecter les avancées de la circulaire de missions, reste une bataille d'actualité. La FSU dénonce le faible accompagnement institutionnel du texte de 2015 qui fait perdurer le hiatus entre métier prescrit par les textes et métier imposé par des chefs d'établissement et IPR. Ces résistances avérées sont inacceptables et doivent cesser. La FSU exige l'abandon des projets de réforme du concours et de la formation initiale des CPE qui entendent acter comme acquises ces dérives managériales.</p> | |
| 203 | <p>Le nouveau cadre de gestion des AED, outil managérial renforcé, offre la possibilité au/à la chef-fe d'établissement de déléguer son autorité hiérarchique aux CPE dans le cadre de l'évaluation des AED. Cette option qui pose le ou la CPE comme chef-fe de service est contraire aux statuts de 1970. La FSU en demande le retrait.</p> | |
| 204 | IV.1.4bis AED | |
| 205 | <p>Le "statut" d'AED introduit en 2023 a augmenté la précarité, fait baisser la rémunération et augmenté le temps de travail de l'ensemble de ces personnels. Il a également introduit une confusion des missions toujours plus protéiformes et étendues. La FSU demande un recrutement massif d'AED (par les rectorats). Les critères d'attribution des postes doivent être revus "en fonction des besoins" afin d'améliorer le fonctionnement de la vie scolaire, de la restauration, des internats. Les postes doivent être pourvus sur tout le territoire. Chaque AED doit</p> | |

| | | |
|-----|---|--|
| | <p>être remplacé-e en cas d'absence. Ils et elles doivent bénéficier des indemnités liées à des affectations spécifiques : REP, REP+. Leur emploi du temps doit pouvoir leur permettre de poursuivre des études. La FSU demande un strict respect de leurs missions, une augmentation des salaires (aujourd'hui encore au niveau du SMIC horaire), la fin de l'annualisation du temps de travail imposant des services hebdomadaires de plus de 40 heures, une revalorisation et un accès au CDI après 6 ans d'exercice de la fonction. Parce que la présence d'étudiant·es dans les vies scolaires est importante, il faut rendre plus attractive la fonction d'AED pour les étudiant·es. La FSU réclame aussi un vrai droit à la formation (notamment pour préparer des concours) afin de donner à ces personnels des perspectives sur les métiers de l'éducation et de la Fonction publique.</p> | |
| 206 | IV.1.4ter ATSEM | |
| 207 | <p>Le rôle éducatif des ATSEM, membres à part entière de la communauté éducative, auprès des élèves des écoles maternelles doit être pleinement reconnu. Cela passe par le recrutement et l'affectation de personnels qualifiés, dans le cadre d'emplois d'ATSEM, et la fin des affectations d'agent·es « faisant fonction ». Il faut affecter un·e ATSEM à chaque classe de maternelle, à temps plein et de façon pérenne. Chaque ATSEM doit être remplacé-e en cas d'absence dès la première journée et les déplacements géographiques pour des raisons managériales doivent cesser. Des temps de concertation et de formation communs enseignant·es / ATSEM doivent être intégrés au temps de travail. Pourtant titulaires du CAP petite enfance, les ATSEM n'ont pas obtenu le reclassement en catégorie B consécutif à la transposition du Ségur de la santé, contrairement à d'autres cadres d'emplois nécessitant la même qualification. Cette situation doit être corrigée et les grilles de salaire revalorisées en conséquence.</p> | |
| 208 | IV.1.5 AESH | |
| 209 | <p>La transformation des PIAL en PAS (Pôle d'appui à la Scolarité) maintiendra les pratiques managériales qui pèsent sur l'activité des AESH. Le PAS contribue par son organisation à gérer le manque de moyens, de structures et de dispositifs pour les élèves. La logique d'une réponse de « premier niveau » laisserait aux chefs d'établissement la possibilité de contourner ou d'ignorer les notifications de la MDPH mais aussi d'affecter une AESH auprès d'élèves sans notification. Les AESH ne doivent pas subir les effets de la mutualisation, au service d'une logique comptable. Le métier d'accompagnant·e doit être respecté en évitant la multiplication des élèves pris en charge, en évitant l'éparpillement de leurs missions sur plusieurs établissements et en refusant les affectations dans les</p> | |

| | | |
|-----|--|--|
| | établissements privés. La FSU s'oppose par ailleurs à l'intervention d'AESH privées dans les établissements publics. Il est urgent d'inscrire les AESH dans la communauté éducative et de créer un corps de fonctionnaires d'AESH. La FSU demande l'abandon des PAS. | |
| 210 | IV.1.5bis Personnels administratifs et techniques (ITRF) des EPLE et des services, et des bibliothèques | |
| 211 | Les personnels administratifs et techniques (ITRF) 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, mise en place de progiciels inadaptés - 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 ». Les missions de promotion de la santé doivent rester une compétence de l'Etat. La FSU s'oppose à tout nouvel acte de décentralisation. Elle s'oppose résolument à l'article 41 (ex 32), qui instaure une autorité fonctionnelle de la collectivité territoriale de rattachement sur le secrétaire général d'EPLE. Cette mesure risque de déstabiliser gravement le fonctionnement des équipes de direction des établissements et, dans le même temps, de dégrader fortement les conditions de travail des secrétaires généraux et de leurs équipes. | |
| 212 | IV.1.6 Encadrement | |
| 213 | La FSU s'oppose à la création de "services de l'inspection pédagogique" au sein des rectorats, dirigés par un "chef de service de l'inspection". Elle reste attachée à la collégialité du travail des corps d'inspection, ainsi qu'à la nécessaire indépendance des avis qu'ils expriment. Pour maintenir le fonctionnement collégial et équilibré des équipes de direction, la FSU exige le retour à la seule autorité fonctionnelle des chef-fes d'établissement sur les chef-fes d'établissement adjoint-es. De ce fait, l'évaluation des adjoint-es devrait être menée par le DASEN, en tant que supérieur hiérarchique direct, et non le ou la chef-fe d'établissement. | |
| 214 | IV.1.7 PsyEn - Transfert des missions, formation | |
| 215 | Après la proposition de loi de F. Gatel, le ministère précise sa volonté de confier la compétence médecine scolaire (réunissant médecins, infirmier-es, AS et PsyEN) aux départements "volontaires". La FSU dénonce cette nouvelle | |

| | | |
|-----|--|--|
| | <p>tentative de décentralisation et réaffirme la place essentielle des PsyEN dans les Écoles et les Établissements. C'est une volonté d'extension des missions des PsyEN pour les Agences Régionales de Santé et d'encadrement des pratiques notamment par la création d'un ordre pour les psychologues. La FSU y est résolument opposée. Il est indispensable d'augmenter le nombre de places aux concours, de créer des postes de remplaçant·es, afin que les PsyEN puissent exercer toutes leurs missions de prévention, d'accompagnement et de suivi, de contribution à la réussite et au climat scolaire, auprès des enfants et adolescent·es, des équipes et des familles... Sur le terrain, il faut empêcher le redéploiement des PsyEN sur les postes non pourvus et l'augmentation de leurs horaires de travail. L'ouverture sans freins ni contrôle à de multiples associations est la porte ouverte à la privatisation, notamment sur l'orientation et aux risques de dérives sectaires. La FSU demande le respect des missions et des statuts des PsyEN EDA et EDO, l'abandon des mesures de création d'un service de santé scolaire et d'extension de leurs missions hors Éducation nationale. Une augmentation salariale sans contrepartie est urgente pour contrer le déficit d'attractivité.</p> | |
| 216 | <p>IV.1.7bis Infirmier·es de l'EN, de l'enseignement agricole et maritime public</p> | |
| 217 | <p>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. La FSU revendique à minima une présence infirmière à temps plein par établissement.</p> | |
| 218 | <p>IV.1.7ter Assistant·e et conseiller·e technique de service social</p> | |
| 219 | <p>La FSU revendique la présence à temps plein d'un·e assistant·e de service social dans chaque établissement du second degré, et la création d'un service social spécifique du premier degré permettant à minima deux assistant·es social·es par circonscription. Par ailleurs, la FSU réaffirme l'absolue nécessité de la présence du SSFE dans les lycées généraux et technologiques au même titre que dans les autres EPLE. La menace de décentralisation de la santé scolaire, incluant le SSFE, ne permettrait pas d'améliorer le service rendu au public au vu des moyens actuels. Pour la FSU, le SSFE doit rester au sein des établissements, à l'Éducation Nationale et revendique les moyens à la hauteur des besoins.</p> | |
| 220 | <p>IV.1.8 Chercheur·euses et enseignant·es chercheur·euses</p> | |
| 221 | <p>Sous l'effet combiné de l'austérité budgétaire et de la généralisation du financement par appels à projets de la recherche, de l'enseignement et des établissements d'enseignement supérieur, le nombre de chercheur·es et</p> | |

| | | |
|-----|---|--|
| | d'enseignant·es-chercheur·es titulaires baisse sans même être compensé par le recrutement d'agent·es contractuel·les. Pour faire face à l'augmentation des promotions d'étudiant·es, les établissements recourent massivement aux heures complémentaires et aux enseignant·es vacataires ce qui précarise les collectifs d'enseignement et de recherche. Concernant spécifiquement les missions d'enseignement, les ingénieur·es pédagogiques ne doivent pas dicter la manière d'enseigner. La FSU demande un plan massif de création de 30 000 emplois titulaires d'enseignant·es, d'enseignant·es-chercheur·es et de chercheur·es au cours des dix prochaines années et la mise en œuvre d'un vaste plan de titularisation. | |
| 222 | IV.1.8bis Ingénieur·es et technicien·nes | |
| 223 | L'ESR souffre d'un déficit chronique de recrutement de personnels ingénieurs, techniciens et administratifs, auquel s'est ajouté un nombre important de départs avec la forte dégradation des conditions de travail et la chute d'attractivité dans l'ESR. Les services de soutien et support à l'enseignement supérieur et la recherche se trouvent dans une situation critique, dans l'impossibilité de fonctionner correctement, aussi bien dans les services centraux des établissements, dans les facultés que dans les laboratoires de recherche. La FSU dénonce le recours massif aux contractuel·les dans l'ESR, avec plus de 36 % d'agent·es contractuel·les, une forte rotation des agent·es et un grand nombre en situation de précarité. La FSU demande un plan pluriannuel pour l'emploi titulaire dans l'ESR. | |
| 224 | IV.1.9 Professeur·es documentalistes | |
| 225 | Pour chaque collège et lycée général, technologique et professionnel, la FSU demande deux postes de professeur·es documentalistes, plus un poste par tranche de 250 élèves. La FSU demande la dotation d'au moins un poste de professeur·e documentaliste à temps plein dans chaque établissement de l'enseignement agricole, y compris dans les lycées maritimes publics (dans lesquels il n'y a pas toujours de CDI). Il est indispensable que des crédits spécifiques et suffisants soient alloués pour faire fonctionner les CDI. Face aux pressions mettant en avant la nécessaire amplitude d'ouverture des CDI, la FSU rappelle que les missions d'enseignement des professeur·es documentalistes doivent être respectées. Le CDI n'est pas une salle de permanence. | |
| 226 | IV.1.10 CFC, formateurs et formatrices, personnels administratifs des GRETA | |
| 227 | Pour la FSU, le service public de la formation des adultes doit pouvoir fonctionner dans la durée, au service de toutes et tous les adultes et notamment ceux et celles les moins qualifié·es et dans le cadre d'une mission d'intérêt | |

| | | |
|-----|---|--|
| | général. Pour assurer cette stabilité, il faut que les personnels soient recrutés par l'Éducation nationale. La FSU revendique que les personnels du GRETA soient sous statut de fonctionnaire dans la fonction publique d'État, et qu'ils interviennent sur des postes gagés. Un décret a transformé les missions du conseiller-e en formation continue (CFC) en le transformant en conseiller-e en formation professionnelle (CFP). Nous contestons l'élargissement à la formation initiale, le CFP deviendrait le relais pour la mise en place de formations en apprentissage au sein même des LP. Pour la FSU, les GRETA et leurs personnels doivent rester sur leur champ de compétence : la formation continue des adultes. | |
| 228 | IV.2 Attractivité | |
| 229 | IV.2.1 Prérecrutement | |
| 230 | La FSU s'oppose à tout dispositif qui considérerait les pré-recruté-es comme des moyens d'enseignement ou un vivier de précaires. Elle demande que les contrats de droit public, octroyés hors plafond d'emplois, soient transformés en véritables pré-recrutements, sous statut d'élève-fonctionnaire. | |
| 231 | IV.2.2 Prescriptions, difficultés de recrutement, pré-pro | |
| 232 | Les dispositifs proposés depuis 2012 (Emploi avenir professeur, étudiant-e apprenti-e professeur-e, M1 MEEF en alternance, AED en préprofessionnalisation) se sont montrés inefficaces et contre-productifs, et les Ministres successifs n'ont jamais tiré les enseignements des échecs passés. Utilisant les étudiant-es comme moyens d'enseignement, contractualisant l'entrée dans le métier, 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 à développer pour faire face à la crise du recrutement, à la paupérisation des étudiant-es et à l'enjeu de démocratisation de l'accès au métier. Avant même que les premier-es étudiant-es lancé-es dans le parcours PPPE terminent leurs trois années de parcours et sans qu'aucun bilan ne soit fait, le MEN a déjà prévu une réforme de la formation initiale intégrant progressivement les PPPE aux LPPE, annonçant ainsi la fin de ce dispositif. La FSU s'oppose aux PPPE et à la licence PE envisagée par la réforme. En aucun cas, pour la FSU, les étudiant-es ne doivent être considéré-es ni comme des moyens d'emploi, ni comme des moyens d'enseignement. | |
| 233 | IV.3 Formations | |

| | | |
|-----|--|--|
| 234 | IV.3.1 Les mandats FSU | |
| 235 | <p>La formation d'un·e enseignant·e et CPE est un processus long. Il se conçoit sur l'ensemble du parcours universitaire, de la Licence au Master, intègre la préparation aux concours et se poursuit lors de l'entrée dans le métier. La qualité des concours et le cadrage national de la formation doivent garantir une égalité de traitement sur tout le territoire, pour l'ensemble des degrés d'enseignement et des disciplines. La formation doit prendre en compte la diversité des publics et leur proposer des parcours adaptés. Le niveau Master est requis pour tous et toutes. La FSU s'oppose à tout décrochage du niveau de qualification pour être titularisé·e, entre les différents degrés et filières d'enseignement. Dans l'ESR, l'ensemble des enseignant·es chercheur·es doivent pouvoir bénéficier d'une formation initiale tant à l'enseignement qu'à la recherche, dans un cadre universitaire professionnel public. Cela exige le renforcement de recherches en éducation sur le supérieur. La FSU porte différentes voies pour entrer dans le métier, aboutissant à un même niveau de qualification. Afin de démocratiser l'accès aux études supérieures, la FSU revendique une allocation d'autonomie dès la L1 et des aides matérielles et financières significatives y compris pour les étudiant·es en reconversion.</p> | |
| 236 | IV.3.1bis Formation initiale et continue pour des personnels concepteurs et conceptrices de leurs activités professionnelles : quels contenus et objectifs de formation ? | |
| 237 | <p>La FSU s'oppose à la formation initiale actuelle, non conçue dans une logique de formation, et qui place en responsabilité de classe des stagiaires à temps plein ou à mi-temps après réussite aux concours. Elle s'oppose également à la mise en responsabilité d'étudiant·es. Cette formation initiale repose sur l'accompagnement par les titulaires, accroissant leur charge de travail. La FSU s'oppose au nouveau concours 2022 qui, au travers de la seconde épreuve orale d'admission, crée une rupture de l'anonymat et de l'égalité entre candidat·es et s'apparente à un entretien d'embauche en entreprise. Elle normalise ainsi les profils des futur·es recruté·es en fonction des critères ministériels du moment. Cette réforme n'est pas de nature à réduire la crise du recrutement, à démocratiser l'accès au métier ou à développer la formation au métier. Elle a encore dégradé les conditions d'entrée dans le métier des lauréat·es. Les maquettes pré- et post-concours doivent être régies par un cadre national, en prenant en compte l'expertise des acteurs et actrices de la formation et les résultats des recherches. En outre, la FSU dénonce les difficultés des stagiaires et des étudiant·es contractuel·les et la surcharge de travail (prépa concours, responsabilité de classe, demandes universitaires...) à laquelle elles</p> | |

| | | |
|-----|--|--|
| | et ils sont exposé·es. La FSU revendique l'abandon de la réforme Blanquer de la formation initiale et une remise en chantier de cette formation sur la base des propositions ambitieuses de la FSU. Elle s'engage dans un état des lieux de la formation initiale après 10 ans d'attaques afin de poursuivre le travail fédéral d'élaboration de son projet. | |
| 238 | IV.3.1ter La visioconférence | |
| 239 | La visioconférence s'est imposée dans la recherche ou en formation continue. Elle peut faciliter les échanges, notamment à l'international, permet de réduire les déplacements (domicile-travail, missions...), et donc les émissions de gaz à effet de serre. Elle permet une organisation du travail plus inclusive pour des agent·es en situation de handicap, ainsi qu'une extension des fonctions éligibles au télétravail. Mais elle peut engendrer une augmentation de l'amplitude des horaires de travail – voire du travail de nuit avec le décalage horaire – et un risque de rupture d'égalité dans les concours de recrutement. Le manque d'échanges en direct, l'isolement de certains agent·es et une perturbation du fonctionnement des collectifs de travail et des équipes de recherche sont aussi contestables. La FSU préconise des concertations à tous les niveaux des établissements et de leurs services pour définir de nouveaux modes d'organisation et de fonctionnement avec usage de la visioconférence qui soient inclusifs et qui préservent les collectifs de travail, tout en respectant les droits, les conditions de travail et la santé des personnels. | |
| 240 | IV.3.2 La place du terrain dans la formation initiale | |
| 241 | Les stages de terrain, dans les écoles et établissements scolaires et de formation dans lesquels les futur·es professionnel·les 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. Les stagiaires ne doivent pas être utilisé·es comme moyen d'emploi. | |
| 242 | IV.3.2bis Formation des infirmier·es de l'éducation nationale | |
| 243 | La formation des infirmier·es de l'EN, de l'enseignement agricole et maritime public, 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. | |
| 244 | IV.3.2ter Gratification des stages | |

| | | |
|-----|--|--|
| 245 | La FSU juge insuffisante la gratification allouée pour leur stage d'observation et de pratique accompagnée aux étudiant·es de Master MEEF et qui n'ont donc pas signé de contrat d'alternance : elle ne leur permet pas de subvenir à leurs besoins. | |
| 246 | IV.3.3 Progressivité de l'entrée dans le métier, formation continuée en début de carrières | |
| 247 | L'entrée dans le métier doit être progressive et pensée sur le temps long. La formation initiale ne peut être pensée comme une entité détachée de la formation continue. C'est pour cela qu'il faut penser un continuum de formation. La FSU porte un temps de stage ne dépassant pas un tiers temps pour le/la fonctionnaire stagiaire, un mi-temps en T1 et deux tiers temps en T2. Elle demande également, pour le ou la maître·sse de conférence, une décharge de service les deux premières années. La formation continuée doit répondre aux besoins et aux demandes des néo-titulaires. Elle ne doit pas être uniquement descendante et répondre aux exigences ministérielles. Elle doit permettre d'accompagner les néo-titulaires dans leur début de carrière et leur permettre d'ancrer leurs pratiques pédagogiques dans une logique de liberté pédagogique. | |
| 248 | IV.3.3bis Quelles structures de formation ? Relations EN / ESR | |
| 249 | La mise en place des EAFC (école académique de la formation continue) renforce la mainmise de l'employeur sur l'élaboration et le pilotage des plans de formation. A contrario, il faut garantir que la formation continue réponde aux exigences du terrain : cela implique de garantir la représentation des personnels pour l'analyse de leurs besoins, la construction puis le bilan des plans de formation. Cela nécessite la consolidation des compétences des Conseils Académiques de la Formation (CAF et CDF). Pour la formation initiale, la réforme ajournée prévoyait, dans les premiers groupes de travail, la création d'une nouvelle structure de formation, exemptée de toutes les caractéristiques universitaires encore présentes dans les INSPE. Pour la FSU, la formation des enseignant·es doit rester à l'université. | |
| 250 | IV.3.4 Quels contenus de formation ? | |
| 251 | La formation initiale et continue des enseignant·es et CPE doit être ambitieuse. Elle doit leur permettre de construire l'ensemble des savoirs professionnels nécessaires à la démocratisation du système éducatif. Pour cela, elle doit porter sur les savoirs et savoir-faire à enseigner pour permettre une maîtrise de haut niveau des disciplines et sur les savoirs pour enseigner. Les stages sont un élément de formation et doivent être conçus dans cet objectif avec notamment des allers-retours constants entre le terrain et la recherche. La formation ne peut être envisagée hors des universités et doit intégrer les disciplines scientifiques | |

| | | |
|-----|---|--|
| | relevant du champ de l'éducation. | |
| 252 | IV.3.5 Statut, rôle, formation des formateurs et formatrices relevant de l'EN | |
| 253 | Les formateur·rices sont des acteur·rices essentiel·les de la formation, expert·es de la pratique de classe et garant·es de l'articulation entre théorie et pratique. Leurs conditions de travail ne cessent de se dégrader et les conduisent à un épuisement dû à une surcharge de travail. Dans le 1 ^{er} degré, le cadre national doit être revu : en l'occurrence, les missions des Maîtres d'Accueil doivent être recadrées et recentrées sur la formation. Il faut aussi une définition plus claire des missions et du temps de travail des conseiller·es pédagogiques dans le respect de leur professionnalité. Les formateur·trices des 1 ^{er} et 2 nd degrés issus de l'EN qui interviennent dans la formation initiale et continue doivent être certifié·es. La FSU demande une meilleure prise en compte des besoins spécifiques et un allègement de service adapté au volume d'activités de formation pour leur permettre de se recentrer sur leurs missions premières de formation. | |
| 254 | IV.3.5bis Équipe pluricatégorielle | |
| 255 | La FSU est favorable au développement des équipes pluricatégorielles. Cela demande du temps de formation : enseigner et former ne sont pas deux métiers strictement identiques. Par ailleurs, les équipes ne peuvent fonctionner que si elles en ont les moyens (temps de concertation et de travail en équipe) et si sont respectés les profils et les champs d'expertise de chacun·e. | |
| 256 | IV.3.6 Différents cursus pour entrer dans le métier | |
| 257 | Les candidat·es dispensé·es ou titulaires du diplôme nécessaire pour se présenter au concours de recrutement doivent bénéficier de tous les compléments de formation nécessaires pour réussir les concours et entrer dans le métier, en tenant réellement compte de leur parcours antérieur. | |
| 258 | IV.4 Réformes de formation des enseignant·es et CPE | |
| 259 | IV.4.1 Quatre réformes en douze ans | |
| 260 | Depuis 2010, les réformes de la formation initiale des enseignant·es se sont succédé à un rythme effréné : 4 en 12 ans ! Elles ont toutes contribué à dégrader l'entrée dans le métier. S'ajoute en 2019, l'éloignement des universités de la formation pour la mettre à la main des ministères et faciliter la transformation des métiers. La mise en responsabilité de plus en plus précoce, avant même d'être recruté·e avec la dernière réforme, des contenus de formation de plus en plus réduits et éloignés de la recherche, et l'absence de | |

| | | |
|-----|--|--|
| | revalorisation de nos métiers ont produit une crise de recrutement qui s'est ancrée. Ces réformes ont attaqué la professionnalité enseignante qui, au contraire, nécessite une formation hautement ambitieuse afin de permettre à toutes et tous les élèves et étudiant·es de s'émanciper. | |
| 261 | IV.4.2 La dernière réforme suspendue | |
| 262 | Après une réforme de la formation initiale menée lors du premier quinquennat, E. Macron a piloté une nouvelle réforme avec ses multiples ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. Ils prévoyaient à marche forcée pour la session 2025 d'éloigner de l'université la formation initiale des lauréat·es. Ce projet envisageait un recrutement des futur·es professeur·es (hors agrégation) et CPE à Bac+3. Dans le projet des maquettes de concours, l'oral 2, dit « oral d'entretien » était maintenu et renforcé pour contrôler la manière dont les candidat·es entendent transmettre et même « incarner » les valeurs de la République, au regard de la vision de l'employeur sur ces questions. L'effet discriminatoire de cette épreuve aurait été renforcé dans le 1 ^{er} degré puisque le classement au concours devait se faire uniquement sur les épreuves orales (non anonymes) d'admission. La FSU s'oppose à toute disposition discriminatoire. Dans le 1 ^{er} degré, le projet de LPPE visait à enfermer les étudiant·es dès la sortie du lycée dans un parcours universitaire tubulaire sans possibilité de réorientation et dans la vision d'un métier d'exécutant·es et non de concepteurs et conceptrices. Pour les enseignant·es du second degré une « déspecialisation » disciplinaire et une déconceptualisation du métier enseignant se profilaient. | |
| 263 | Les épreuves des concours et les contenus de formation, dévoilés sans réelle concertation, alertaient sur le manque d'exigence disciplinaire, didactique, professionnalisante et sur l'absence d'évaluation des compétences réflexives de cet énième projet de réforme. Dans un rythme de mise en œuvre intenable, il aurait malmené les personnels engagés dans la formation initiale. | |
| 264 | La FSU s'oppose à tout projet de réforme qui ne prenne pas en compte les enjeux d'un service public d'éducation de qualité émancipateur pour toutes et tous ; contribuant à fragiliser la formation des enseignant·es et à affaiblir leur parole experte en tant que concepteurs et conceptrices de leur métier et expert·es de leur discipline. L'objectif sous-jacent est de soumettre les futur·es enseignant·es et CPE. Pour la FSU, l'accès au statut de fonctionnaire doit être garanti sans déqualification globale de nos métiers enseignants. | |
| 265 | Zooms | |

| | | |
|-----|--|--|
| 266 | Zoom 1 – Le « Choc des savoirs », une mobilisation d'ampleur face à une réforme systémique | |
| 267 | <p>Avec le « Choc des savoirs », le ministère de l'EN a voulu imposer un ensemble de mesures touchant l'ensemble des élèves, des parcours et des voies. Son objectif, cohérent avec les réformes précédentes (imposition des « fondamentaux » et de l'individualisation des parcours et des apprentissages, réformes du lycée, de la voie professionnelle, Parcoursup...) vise l'exacerbation du tri social des élèves et une mise au pas des pratiques des personnels. La constitution de groupes de niveau au collège s'articule avec la généralisation des évaluations nationales dans le premier degré et les projets de labellisation des manuels ou de transformation des programmes, ainsi qu'avec le projet d'un DNB couperet pour l'accès aux lycées qui renforcerait la ségrégation des parcours scolaires et les inégalités d'apprentissage. La FSU a mobilisé contre cette réforme : grève et/ou manifestation les 1^{er} février, 2 avril et le 25 mars 2024, soutien à toutes les initiatives organisées localement notamment avec les parents d'élèves. Elle a engagé un travail unitaire au long cours avec d'autres organisations syndicales et associations de parents d'élèves. Il s'est notamment traduit au Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) par un rejet quasi unanime de la réforme. La FSU a lancé un appel « Nous ne trierons pas nos élèves », notamment en CM2 et en conseil école-collège et a incité les professeur·es de mathématiques et de français à boycotter ou protester lors de leurs formations à la réforme. La FSU s'est aussi engagée contre le tri des élèves orchestré par la récente réforme de la voie professionnelle. La FSU a appelé à ne pas faire passer les évaluations nationales standardisées, outil de sélection des élèves et de standardisation des pratiques enseignantes. Face à cette réforme au caractère systémique, touchant tous les niveaux de la scolarité, le travail engagé dans les départements a permis une convergence dans la durée de la mobilisation des personnels du premier et du second degrés, des parents d'élèves, des élu·es. L'analyse des réussites et des difficultés rencontrées dans la mobilisation constitue un point d'appui pour les luttes à venir.</p> | |
| 268 | Zoom 2 – Défendre l'autonomie professionnelle, les libertés pédagogiques et les libertés académiques | |
| 269 | <p>Dans le monde entier, le métier d'enseignant est menacé par la recherche de rentabilité et le management par le quantifiable et le mesurable. « L'éducation fondée sur les données probantes » atteint la France, alors même que le contrôle exercé sur les pratiques professionnelles a montré ses limites, au</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Québec par exemple. La médecine, qui a servi de modèle à ce type de pilotage, abandonne les guides et prescriptions basés sur un seul pan de la recherche. Le ministère de l'Éducation nationale, via les recommandations du CSEN (Conseil scientifique de l'Éducation nationale) qu'il a mis en place en 2018, cherche à imposer des contenus d'enseignement réduits à ce qui peut être mesuré par les évaluations standardisées. Il cherche aussi à imposer méthodes et manuels, comme si le métier enseignant pouvait se réduire à des protocoles à appliquer. Parce qu'elle défend un métier de conception, indispensable à la réussite de tous les élèves à l'école, la FSU s'oppose aux évaluations standardisées imposées, clé de voûte de l'école du tri social des élèves et de la mise au pas du métier enseignant. Dans nos sociétés complexes confrontées à de nouveaux défis, les scientifiques sont plus souvent amené·es à s'exprimer pour participer à la diffusion des connaissances et apporter leur expertise dans le débat public. Avec la médiatisation et les réseaux sociaux, ces scientifiques se trouvent fortement exposé·es, notamment celles et ceux qui s'engagent pour soutenir des causes : luttes environnementales, féministes, antiracistes... Or, des politiques tendent à délégitimer voire criminaliser ces engagements, allant jusqu'à les qualifier d'« Eco-terrorisme », exposant des scientifiques à des attaques dans l'espace public ou des convocations devant des instances disciplinaires ou des tribunaux. La FSU rappelle que l'employeur, tenu d'assurer la sécurité de ses personnels et de protéger leur santé, doit faire rempart aux influences et pressions pour garantir la liberté d'enseignement. La FSU rappelle que tout chercheur et toute chercheuse a la liberté de s'engager et de s'exprimer publiquement avec "les réserves que leur imposent [...] les principes de tolérance et d'objectivité" [article L. 952-2 du code de l'Éducation], et que la liberté de recherche et les libertés académiques doivent être protégées en tant que libertés fondamentales.</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|-----|--|--|
| 270 | <p>Zoom 3 – Promouvoir les pratiques démocratiques des élèves et des étudiant·es</p> | |
| 271 | <p>Pour former des citoyen·nes, l'école doit rendre acteurs et actrices les élèves et les étudiant·es, développer chez eux et elles une culture de l'échange et du débat, et leur apprendre à argumenter.</p> | |
| 272 | <p>À rebours de ces objectifs, le nouveau programme d'Enseignement Moral et Civique (EMC) vise à faire entrer les jeunes dans le moule d'une citoyenneté figée, dont témoignent également les expérimentations de l'uniforme dans le 1^{er} et le 2nd degrés. Pour ce gouvernement, la « jeunesse engagée » doit d'abord se</p> | |

| | | |
|-----|---|--|
| | plier aux règles. | |
| 273 | Les personnels, eux, encouragent l'esprit critique des élèves et des étudiant-es, et travaillent à l'apprentissage de la démocratie grâce aux nombreuses formes d'engagement possibles, de citoyenneté active, dans les écoles et établissements. Leur tâche est d'autant plus compliquée que l'institution les enjoint à « administrer » et évaluer l'engagement (Livrets scolaires, Parcoursup). L'éclatement du groupe classe et l'obsession d'un SNU qui serait seul à même de construire une « cohésion » civique, contredisent la visée émancipatrice des expériences de vie démocratique scolaire. | |
| 274 | Dans l'enseignement supérieur, la part des élu-es des personnels et des usager-es (étudiant-es) dans les conseils centraux a pu être drastiquement diminuée. Cela conduit à transformer ces conseils en chambres d'enregistrement et à déqualifier le rôle des élu-es étudiant-es. De plus, l'exercice de la démocratie ne doit pas se résumer à l'élection de représentant-es. Le code de l'éducation permet aux étudiant-es de se réunir pour débattre de sujets scientifiques, culturels ou politiques. Ce droit doit être protégé notamment par les franchises universitaires que les directions doivent assurer. | |
| 275 | La FSU est à l'offensive pour défendre et renforcer une démocratie scolaire et universitaire souvent malmenée ces dernières années : interpellations des différents ministres, interventions dans les instances ministérielles pour porter ses propositions. Pour faire vivre la démocratie scolaire et universitaire, la mixité sociale, la représentativité des élu-es, la formation des personnels sont des objectifs essentiels. | |

| | | |
|-----|--|--|
| 276 | Zoom 4 – École et écologie | |
| 277 | La recherche scientifique a établi l'origine anthropique de la crise climatique et la nécessité de réduire drastiquement des émissions de gaz à effet de serre (GES). Les scientifiques doivent poursuivre leur rôle essentiel dans le progrès des connaissances, tout en participant aussi activement à la réduction des émissions de GES. Le changement climatique est une préoccupation pour 93% des scientifiques et, surtout pour les plus jeunes, une menace existentielle qui interroge le sens de leur métier. Les scientifiques sont prêt-es à adopter de nouvelles pratiques, mais s'inquiètent des conséquences sur la production scientifique, les libertés académiques et la charge administrative. Les collectifs comme Labos1point5 proposent des stratégies pour réduire les émissions des unités de recherche. La FSU soutient ces démarches et la mise en place d'un | |

| | | |
|-----|---|--|
| | cadre institutionnel d'incitation ou d'obligation pour tous les laboratoires et services. La FSU soutient les réflexions en cours sur l'intégration des critères environnementaux dans les évaluations collectives et individuelles pour réduire la production de GES liée au productivisme scientifique. | |
| 278 | Il est crucial de fournir des connaissances scientifiques rigoureuses pour décider des actions climatiques. Les élèves et les étudiant-es doivent s'approprier ces enjeux en exploitant les données du GIEC et en participant à des activités pratiques locales. Les dispositifs actuels sont insuffisants et ne remettent pas en cause le modèle productiviste. Comprendre les phénomènes climatiques et écologiques nécessite une perspective intégrant les dimensions économiques, biologiques, historiques et géographiques, en identifiant les causes financières, extractivistes, productivistes et consuméristes, et en engageant les grands débats politiques sur les responsabilités et les impacts économiques et sociaux. Les dispositifs actuels (éco-délégué-es, labels E3D) sont insuffisants et ne remettent pas en cause le modèle capitaliste de nos sociétés. | |
| 279 | La FSU s'oppose aux certifications environnementales comme Greencomp et GreenPix, qui individualisent les responsabilités. Elle demande la création de diplômes prenant en compte les enjeux écologiques et permettant la reconnaissance de nouvelles qualifications par les branches professionnelles. | |
| 280 | Adapter le bâti et les espaces scolaires et universitaires à la fois pour l'usage et le climat est essentiel. Améliorer le confort thermique, acoustique, visuel, l'accessibilité universelle et la qualité de l'air, tout en isolant les bâtiments et en utilisant des matériaux bas carbone, contribue à de meilleures conditions de travail et d'étude et à une réduction de l'empreinte carbone. La consultation des personnels pour toute construction, rénovation et aménagement des espaces est une exigence forte pour la FSU. Elle exige par ailleurs un engagement conséquent de l'État pour garantir l'égalité de traitement des territoires et l'effectivité de l'adaptation de l'ensemble du bâti scolaire et universitaire. | |