Thème 1

« Éducation, formation, culture et recherche » : relever le défi de la démocratisation

Thème 1, version d'entrée en congrès départementaux, mode d'emploi :

• Le thème est accompagné d'un corpus renvoyant aux mandats actuels.

• Un glossaire des sigles et abréviations commun aux quatre thèmes est disponible.

• Pour éventuellement faciliter le travail des rapporteur-es des SD souhaitant centrer leurs débats sur quelques thèmes, des propositions de mandats et questions sont signalées au fil du texte par un fond de couleur saumon. Elles concernent des enjeux jugés importants par le groupe qui a écrit le texte : les disciplines et l'interdisciplinarité (II-b), l'école inclusive (III-a), les services publics et la territorialisation (partie III zoom EFTLV, IV-a-2, IV-a-3), le management et la caporalisation des personnels (V-b-1, V-b-2, V-b-4, en lien avec le thème 2), la formation initiale (VI-a-1- c, VI-a-3), les contenus de la formation continue (VI-b). Ce ne sont bien sûr que des suggestions.

Préambule

Parce qu'elle représente l'avenir de notre société, la jeunesse doit être au premier plan des priorités politiques.

Pourtant, malgré le discours gouvernemental, les inégalités et les discriminations persistent, l'avenir est incertain en termes d'insertion sociale et professionnelle.

Pour la FSU, l'éducation est la première réponse à apporter à la jeunesse.

C'est un véritable enjeu de société : faire le pari qu'à travers une école qui rompt avec la sélection et la compétition, s'imposera une société construite sur des valeurs de solidarité et de coopération. L'éducation doit viser l'émancipation, permettre à tou-tes les jeunes de devenir des citoyen-nes libres et éclairé-es : l'école et l'enseignement supérieur ont la double mission de faire accéder les jeunes à une culture commune qui donne à tous accès aux connaissances, et de leur faire partager les valeurs d'une société juste. Combattre les inégalités sociales et scolaires nécessite de mettre au centre du système éducatif le rapport aux savoirs des élèves et des étudiant-es les moins familiers des attendus scolaires, notamment celles et ceux des milieux populaires.

Parce que tou-tes les jeunes sont éducables, tous et toutes doivent pouvoir accéder aux qualifications et à l'élévation du niveau de formation : en travaillant à l'émancipation de l'élève, l'école lui fournit les outils de sa future insertion sociale, qui ne peut se résumer à l'employabilité. La FSU porte le mandat d'une scolarité obligatoire pour tous et toutes jusqu'à 18 ans.

L'école et les établissements d'enseignement supérieur sont aussi des lieux de vie, ce qui rend nécessaire d'y pratiquer la démocratie, en dotant les élèves et étudiant-es de droits qui en feront de véritables acteurs et actrices, d'y favoriser les échanges afin de faire partager les valeurs d'égalité, de tolérance, de refus du repli sur soi et de la peur de l'autre, et de leur donner une traduction concrète au quotidien.

L'école s'inscrit dans son époque, c'est pourquoi elle est en constante évolution ; mais les réformes qui lui sont imposées ne doivent pas aller à l'encontre des valeurs du service public, être mises en place contre l'avis des professionnel- les, encore moins participer à la dégradation de leurs conditions de travail.

Une école, un enseignement supérieur, une recherche de qualité nécessitent des personnels formés, revalorisés, respectés et traités avec égalité, loin des dérives de la gouvernance et de l'autonomie dévoyées. Pour la FSU, l'éducation est un bien commun qu'il faut défendre dans l'intérêt collectif.

Partie I. État des lieux

I-a.État des lieux du système éducatif français

Le système éducatif français est toujours plus marqué par le poids des inégalités sociales sur la réussite scolaire. Les écarts continuent de se creuser, les résultats des meilleur-es élèves se maintenant à un haut niveau, ceux des élèves en difficulté se détériorant. Le nombre d'enfants pauvres a fortement progressé pour atteindre 20 % des élèves.

À cela s'ajoute une ségrégation sociale et scolaire des élèves toujours aussi forte, conséquence des disparités sociales de territoire, mais aussi dans le second degré de la concurrence entre établissements scolaires d'un même territoire. Elle s'amplifie au lycée. La lutte contre le décrochage scolaire et le droit au retour en formation initiale peinent à se concrétiser faute de capacités

d'accueil. L'enseignement supérieur accueille des étudiant-es plus jeunes, victimes des réformes mal pensées des trois voies du lycée, et dont la prise en charge nécessiterait un investissement conséquent. Or l'éclatement du cadre national du supérieur, s'accompagnant d'une baisse des moyens d'enseignement, ne le permet pas. 21 % des 15-24 ans ne sont ni en emploi ni en formation, 3 points de plus que la moyenne de l'OCDE.

I-b. Un manque de rupture dans les politiques éducatives

Parmi les réformes éducatives imposées de 2007 à 2012, plusieurs très contestées par les personnels n'ont pas été remises en cause alors que la FSU en demande la remise à plat voire l'abandon. Celles des trois voies des lycées n'ont toujours pas fait l'objet d'un bilan objectif, alors qu'elles sont manifestement un échec. La libéralisation de la carte scolaire est maintenue. Les élèves continuent d'être orienté-es vers des dispositifs officiellement supprimés (DIMA, internats d'excellence…) car les structures demeurent.

Alors que conflits et symptômes de souffrance au travail sont en augmentation sensible, les personnels espéraient aussi la fin du « nouveau management public ». La restauration d'un climat de confiance entre les personnels et leur hiérarchie est indispensable.

La politique du chiffre, le pilotage par les résultats et les contrats d'objectifs participent de cette même logique gestionnaire que la FSU dénonce.

La loi ESR est une loi LRU2 s'inscrivant dans la même logique (regroupements, concurrence, asphyxie budgétaire, développement de l'emploi précaire, inégalité territoriale…).

I-c. Bilan critique des politiques éducatives 2012-2016 : des promesses non abouties, des orientations contestables

La FSU a apprécié de façon nuancée la refondation. Elle y a retrouvé certains principes auxquels elle est attachée: formation initiale, éducation prioritaire, intégration de la dimension culturelle dans le nouveau socle, création d'emplois… Mais la scolarité obligatoire est maintenue à 16 ans, et dans les faits, le compte n'y est pas : les 60 000 emplois programmés, absorbés pour partie par la formation initiale, ne se traduiront pas par une amélioration des taux d'encadrement et des conditions d'enseignement et d'études, du fait notamment de la crise du recrutement et de la hausse des effectifs. De plus, le ministère avance des changements qui ne s'appuient pas sur le dialogue, l'expertise et les revendications des collègues.

Or, l'efficacité d'une réforme dépend de l'adhésion des personnels en charge de sa mise en oeuvre.

La priorité au primaire, dont les mesures auraient pu donner un peu de souffle, ne se concrétise pas assez pour les collègues (PDMQDC, scolarisation des moins de 3 ans…). Dans le second degré, la politique indemnitaire crée des injustices entre personnels, des concurrences entre disciplines et accroît les tensions dans les établissements.

La réforme de la formation initiale est loin des objectifs annoncés. L'architecture avec le concours fin de M1 et le M2 à mi-temps en responsabilité ne permet pas une formation professionnelle de qualité à haut niveau universitaire.

Elle engendre un rejet de la formation de la part des étudiant-es et stagiaires et une souffrance des formateurs et formatrices. Les « emplois d'avenir professeur » n'ont pas permis de recréer et diversifier suffisamment les viviers, et les Masters en alternance dégradent la formation sans résoudre la crise de recrutement. En l'absence de cadrage national, de fortes disparités existent entre les ESPE, qui par ailleurs manquent de moyens. La formation continue est de son côté en déshérence.

La réforme des rythmes doit être réécrite.

L'organisation sur la journée, la semaine, l'année, n'a pas été pensée. Le pari d'activités éducatives périscolaires de qualité et gratuites sur tout le territoire n'est pas réussi et on observe de grandes inégalités.

Les conditions de travail des enseignantes, dont l'avis n'a pas ou peu été pris en compte, sont dégradées. Plusieurs CHSCTD ont été saisis.

Le calendrier scolaire privilégie clairement le tourisme de montagne au détriment des rythmes des élèves.

La mise en place des cycles 3 et 4 posera problème, faute d'avoir pensé les modalités d'organisation et les moyens.
Le conseil école-collège, lieu formel encadré par la hiérarchie, imposé aux équipes sans temps reconnu, n'est pas le bon outil pour favoriser un travail inter-degrés efficace
La politique d'éducation prioritaire reconnaît, à travers la pondération, la nécessité de temps pour la concertation ; mais certains personnels subissent à ce titre des pressions hiérarchiques aggravées. La carte 2015 a été établie à partir d'un volume prédéterminé nettement insuffisant. Pensée à partir des collèges, elle oublie des écoles « orphelines », et elle exclut pour l'instant les lycées.
Les RASED sont reconnus mais les moyens ne suivent pas. Les EREA et SEGPA ont été fortement attaqués ces dernières années : volonté de remplacer les personnels formés par des contrats précaires, ou d'implanter des 6e « inclusives » en lieu et place des 6e SEGPA. Les aides sociales pour les familles (bourses, fonds sociaux) sont en constante diminution.
La réforme du collège est massivement rejetée car la profession n'y voit aucune perspective d'amélioration de l'accès aux apprentissages de tou-tes les élèves, mais de sérieuses dégradations du métier et des conditions de travail.
Le ministère a la volonté de développer l'« apprentissage sous statut scolaire », au risque de voir s'accentuer le mixage des parcours et des publics dans les LP. La mise en place du SPRO aboutit à l'appauvrissement du maillage territorial des CIO, affaiblit et dénature leurs missions.
Dans l'enseignement agricole public, les postes annoncés ne serviront finalement qu'à relancer la formation initiale des enseignant-es et limiter quelques situations critiques. Dans un contexte de poussée démographique, les lycées agricoles publics sont dans l'incapacité d'accueillir les jeunes qui en font le choix, au plus grand bénéfice du privé.
La dégradation de l'enseignement supérieur et de la recherche se poursuit. Le transfert de la masse salariale aux établissements continue à se faire sans compensation intégrale des coûts induits : chaque emploi pourvu coûte plus à l'université que le montant reconnu par l'État dans le budget de l'établissement. Entre 2010 et 2013, 2 819 postes ont été perdus. Les représentant-es élus de la communauté universitaire et scientifique ne sont plus majoritaires dans les instances de pilotage. Les inégalités de moyens humains et financiers entre établissements et entre régions s'accentuent.

I-d. L'école à l'épreuve des attentats de janvier 2015

Les attentats de janvier 2015 ont placé l'école au centre des interrogations : aurait- elle failli à sa mission ? Cette question, particulièrement vive après que des élèves ont refusé la minute de silence du 8 janvier, a donné lieu à une réponse inadaptée, parfois violente, de l'institution, qui a pourtant laissé les personnels seuls et démunis : elle a sanctionné des élèves et des personnels qui ne rentraient pas dans le cadre attendu. Elle a parfois préféré la justice expéditive au nécessaire dialogue. Les mesures de la « grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république » annoncées dès le 22 janvier, relevaient pour une bonne part de l'effet d'annonce; certaines ont néanmoins des conséquences durables, le parcours citoyen que suivra chaque élève, le nouvel EMC… Ces dispositifs ne doivent pas verser dans une volonté normative des comportements, et ne peuvent constituer la seule réponse à apporter.
Il n'est pas acceptable que l'enseignement agricole public et l'enseignement maritime en soient exclus (absence de l'EMC par exemple en voie pro), donnant à croire qu'ils seraient des champs épargnés.
L'école ne peut résoudre à elle seule les profondes fractures de notre société. Elle n'a pas seulement à « transmettre » les valeurs de la république mais à les faire vivre ; la république peut-elle imposer aux élèves des valeurs qu'elle-même ne met pas en œuvre ? Les questions sociales sont vives, les droits élémentaires ne sont pas accessibles de façon égalitaire. Une partie importante de la population se sent stigmatisée, voire exclue. Mettre en avant la responsabilité de l'école revient à occulter celle de la société et des politiques économiques et sociales, notamment quand elles fragilisent les services publics.
L'école est avant tout le lieu de l'instruction, de la formation du/de la citoyen- ne éclairé-e et de l'émancipation de la jeunesse, sa priorité est l'éducation.
Par ailleurs, le gouvernement n'a pas fait preuve de courage politique en supprimant les ABCD de l'égalité.

ZOOM : Une crise du recrutement inquiétante pour l'avenir du métier

19 % des postes n'ont pas été pourvus dans le second degré en 2015, un concours supplémentaire a dû être organisé à Créteil pour le premier degré. La crise de recrutement perdure et se traduit par une pénurie d'enseignant-es devant les élèves.

Même avec un taux de chômage record, le métier n'attire plus. Augmenter le nombre de postes aux concours ne peut suffire pour résoudre cette crise datant des années 2000, d'autant que le ministère a réduit, voire supprimé, les aides et bourses des étudiant-es se destinant au métier d'enseignant-e et amputé de 14 % la rémunération des stagiaires depuis 2014. Il faut simultanément une revalorisation du métier, une amélioration des conditions de travail et de formation initiale et continue, des conditions d'entrée dans le métier. Il est nécessaire de créer des prérecrutements dès la Licence pour attirer des étudiant-es de tous milieux, de décharger les non-titulaires pour les préparations aux concours, de les former et d'accompagner les personnes en reconversion.

Partie II. Quels contenus et pratiques ?

Corpus: culture commune (Poitiers II-a), Expérimentations innovations (Poitiers II-b-10)

Toute mise en oeuvre de contenus et de pratiques nouvelles n'aura d'effets qu'en allégeant les effectifs des classes et en permettant à chaque enseignant d'accéder à une formation initiale et continue solide, permettant une réflexion professionnelle, individuelle et collective de qualité.

II-a. Les programmes

Des programmes nationaux constituent la garantie de l'accès à une culture commune scolaire et de l'égalité des ambitions sur l'ensemble du territoire pour tou-tes les élèves. Assortis de documents d'accompagnement, ils sont les outils professionnels des enseignant-es. Des textes compréhensibles par les familles doivent être mis à leur disposition. Ces programmes doivent s'inscrire dans la durée, hors de toute instrumentalisation politique ou autre. Contenus et évaluation doivent être conçus dans un même élan. Si connaissances et compétences ne s'opposent pas, la FSU réaffirme le rôle central des savoirs, qui ne sauraient être réduits à celui d'outils au service de la mise en oeuvre de compétences, mais permettent de construire une culture commune émancipatrice.

Une expérimentation menée dans les CPC confie la rédaction des référentiels d'activités professionnelles des diplômes créés ou rénovés, à un binôme constitué d'un-e représentant-e des salarié-es et d'un-e des employeurs. La FSU demande que le fonctionnement des CPC reste quadripartite sur l'ensemble des processus d'élaboration des référentiels. Elle demande que les représentant-es des salarié- es bénéficient de temps dégagé pour participer à ces activités, de façon à rééquilibrer les binômes et sortir de la vision utilitariste des représentant-es employeurs dans la conception même des référentiels de l'enseignement professionnel et technologique.

II-b. Disciplines – interdisciplinarité

Pour mise en débat dans les congrès départementaux

La construction d'une culture commune nécessite de penser des relations cohérentes entre les savoirs pour comprendre un monde de plus en plus complexe et pouvoir y agir comme citoyen-ne libre et responsable. Cette cohérence se construit au sein de chaque enseignement et dans des coopérations entre disciplines, en s'appuyant sur des programmes qui le permettent.

Des enseignements interdisciplinaires peuvent y contribuer, comme outil et non comme finalité à condition qu'ils soient construits à partir d'une réflexion didactique exigeante. Ils doivent prendre en compte le bilan des expériences précédentes (IDD, TPE, PPCP).

Les EPI (Enseignement pratiques interdisciplinaires), censés se mettre en place dans les collèges à la rentrée 2016, procèdent d'une logique inverse que la FSU condamne, car ils positionnent le travail

interdisciplinaire comme un objectif en soi, déconnecté des programmes, avec des horaires pris sur ceux des disciplines, sans moyens de concertation.

II-c. Éducations à…

Les « éducations à » ajoutées aux programmes ont été vécues comme un empilement sans véritable cohérence. Ces problématiques éducatives sont des éléments importants de la construction de citoyen-nes éclairés- et émancipés, mais elles doivent être ancrées dans les savoirs, et intégrées dans les programmes. Leur enseignement doit privilégier le recours à la coopération et le développement de l'argumentation, pour développer l'esprit critique.

II-d. Parcours éducatifs (PEAC, avenir, citoyen)

La conception des parcours reste confuse. Tout comme les « éducations à », ils doivent s'appuyer sur les programmes.

Mise en oeuvre de partenariats éducatifs: IV-g.

II-e. Différenciation / diversification / individualisation / personnalisation vs usages collectifs des apprentissages

Corpus: Poitiers II zoom Aide et individualisation

La différenciation pédagogique consiste à prendre en compte les diverses façons d'apprendre des élèves, tout en ayant les mêmes objectifs pour tous et toutes. Le travail dans la classe s'organise en groupes d'élèves devant construire les mêmes savoirs, mais avec des modalités différentes.

Entrer de manière systématique dans la logique de « parcours individuel » isole l'individu, le rend seul responsable de sa réussite, de ses difficultés, de ses échecs.

Adapter les finalités de formation pour chaque élève en fonction de « ses talents et de ses goûts » ne peut qu'accroître les inégalités. De même l'aide personnalisée, l'accompagnement éducatif et autres dispositifs institutionnels d'aide ayant lieu le plus souvent hors temps scolaire, se sont révélés souvent contre-productifs.

Permettre à tou-tes les élèves d'entrer dans les apprentissages nécessite de diversifier les situations d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, en fonction du contexte de chaque classe ou groupe, des contenus enseignés, de valoriser les réussites, de s'appuyer sur le collectif, et notamment sur la coopération entre élèves afin que chacun-e puisse s'insérer dans un parcours de réussite tout en visant la réalisation d'objectifs communs et ambitieux.

II-f. Évaluation des élèves

Corpus: Poitiers II zoom

La fonction première de l'évaluation est pédagogique. Elle permet aux élèves d'avoir un retour sur leurs apprentissages, d'identifier leurs progrès comme leurs difficultés, l'écart entre ce qu'ils/elles sont capables de faire et ce qui est attendu, et aux enseignant-es de construire des réponses didactiques et pédagogiques adaptées.

L'évaluation doit viser l'encouragement et valoriser les réussites tout en étant exigeante pour permettre une identification claire des éventuelles difficultés rencontrées pour mieux aider les élèves à les surmonter. La formation des enseignantes est à cet égard primordiale.

L'évaluation ne se limite pas à la note. Elle est aussi un support au dialogue avec élèves et familles, ce que ne permet pas la seule diffusion des résultats chiffrés (ENT) ; elle permet aussi à l'élève et à sa famille de réfléchir aux choix d'orientation, ce qui suppose d'affranchir l'évaluation d'une logique sélective. L'élève doit avoir le droit à l'erreur, et bénéficier de passerelles pour se réorienter, ou revenir en formation initiale.

L'autre fonction importante de l'évaluation est de certifier du niveau de connaissances et de la qualification obtenue, en délivrant des diplômes. Dans ce cadre, la « bienveillance » ne peut se substituer à l'objectivité. De plus, les modalités locales (certifications, CCF, UC) comportent une part de subjectivité contradictoire avec la notion d'égalité. Pour la FSU, il faut conforter le caractère national, anonyme et terminal des épreuves afin de garantir la valeur des diplômes.

II-g. Place du projet dans nos pratiques: projet d'école, d'établissement

Les projets doivent résulter de l'initiative des équipes enseignantes, et des analyses qu'elles conduisent. Ils permettent des actions concertées pour une plus grande réussite des apprentissages. Ils ne doivent être guidés ni par une volonté de mise en concurrence des établissements, ni par des stratégies de communication institutionnelle.
Ils nécessitent l'attribution de moyens, d'accompagnement et de formation.

II-h. Liberté pédagogique: indissociable des pratiques de l'enseignant-e concepteur

À travers la définition nationale des programmes, des horaires, des diplômes, le service public garantit l'égalité devant le droit à l'éducation, principe auquel les personnels sont attachés, et qu'ils opposent à l'autonomie accrue qui donne lieu à déréglementations et inégalités. Néanmoins, concepteurs de leur métier, les enseignant- es revendiquent la liberté pédagogique qui leur permet, dans le cadre national, de suivre avec leurs élèves et leurs étudiant-es la démarche pédagogique qui favorisera leur accès aux apprentissages.
Les personnels doivent avoir le temps et les moyens pour débattre et décider des choix pédagogiques liés à cette autonomie que la FSU défend.
II-i. Développement et recherche en éducation Voir VI-d.

ZOOM : Le numérique

Avec le plan numérique pour l'enseignement supérieur FUN (France Université Numérique), ou celui pour les écoles et les collèges le gouvernement incite les enseignant-es à utiliser le « numérique » et ses outils. Ce n'est pas sans conséquence sur l'évolution des métiers et des contenus d'enseignement.
Les usages du numérique sont porteurs de potentialités considérables, dont les enseignant-es, sans attendre les consignes du ministère, ont su s'emparer pour adapter leur pédagogie, en expérimentant et en innovant, en s'appuyant sur de nombreuses applications, par exemple dans le domaine des handicaps sensori-moteurs, qui apportent des possibilités de contournement, de compensation et de rééducation.
Par contre, l'intégration du numérique dans les pratiques professionnelles ne doit pas entraver la liberté pédagogique de l'enseignant-e, renforcer le contrôle hiérarchique, ni servir de palliatif au manque de postes et à la diminution des heures de formations. Pas plus que d'être source potentielle de revenus par la vente de formations en ligne, en France ou à l'étranger en direction d'étudiant-es francophones.
Les questions de la propriété intellectuelle des formations mises en ligne et de la reconnaissance du travail effectué par les collègues, notamment dans le cas du elearning, n'ont pas encore de réponse.
Pour l'élève ou l'étudiant-e, le numérique peut permettre l'acquisition de savoirs, de connaissances et de compétences, de manière plus accessible, plus diversifiée, mais aussi des échanges dans un contexte de coopération collective. Seul l'enseignant-e notamment dans un rôle de médiation, fera en sorte que les savoirs découverts puissent être maîtrisés et que l'usage des technologies numériques contribue réellement au développement de la pensée. Cela nécessite outils adaptés et formation à leur utilisation.

ZOOM : L'autonomie

Depuis 1983, les collèges et les lycées, dont les lycées publics agricoles et maritimes, sont des EPLE disposant d'une autonomie (domaines définis par le Code de l'éducation ou le Code rural.
C'est le CA qui prend les décisions et le chef d'établissement « en tant qu'organe exécutif de l'établissement [qui] exécute les délibérations de CA ».
Si l'autonomie peut contribuer à la démocratie locale, les prérogatives de l'État doivent être préservées afin de défendre le caractère national du service public d'éducation et de l'enseignement supérieur. La réforme du collège, par exemple, propose d'introduire une marge conséquente

d'autonomie qui se traduira par une inégalité accrue face aux formations dispensées, ce qui est inacceptable au sein même de la scolarité obligatoire.
La FSU s'oppose à tout renforcement de l'autonomie des établissements et du/de la chef-fe d'établissement, ainsi qu'à l'élargissement des compétences des collectivités locales dans le domaine de l'éducation. Le lieu de la démocratie dans l'établissement doit rester le Conseil d'administration, qui rassemble les représentant-es élus des personnels et des usager-es, et l'administration.
Des éléments essentiels (programmes, horaires des classes, statut et rémunération des personnels…) doivent rester des prérogatives de l'État afin de garantir l'égalité de la formation sur tout le territoire et l'indépendance des enseignant-es dans l'exercice de leur métier. Il ne peut être question d'élargir l'autonomie à ces domaines, comme c'est le cas aujourd'hui pour certaines indemnités, ou pour les horaires des groupes à effectifs réduits avec la réforme des lycées. Les élu-es des personnels doivent intervenir dans les Conseils d'administration pour que les choix pédagogiques qui relèvent de l'autonomie émanent de propositions des équipes pédagogiques.

Partie III. Quelle organisation ?

Toute amélioration de l'organisation de l'école n'aura de réalité qu'en allégeant les effectifs des classes et en permettant à chaque enseignant-e d'accéder à une formation initiale et continue solide.

III-a. L'inclusion: un concept à préciser

Corpus: Poitiers zoom Handicap (fin partie II)

Les termes d'inclusion et d'école inclusive, issus de la loi de 2005 instaurant le droit à la scolarisation des élèves et étudiant-es en situation de handicap, s'appliquent aujourd'hui aussi bien aux élèves allophones, aux enfants du voyage, qu'à la difficulté scolaire et aux divers troubles.

Pour mise en débat dans les congrès départementaux

Pour la FSU, une école inclusive ne peut s'entendre que comme visant à scolariser tou-tes les élèves en améliorant les dispositifs et les structures pour faire face aux difficultés qu'elle rencontre, et assurer la réussite de tous et toutes. Au-delà de la classe ordinaire, elle peut revêtir des formes diverses, unités d'enseignement en établissement spécialisé, ou bien délocalisées mais avec l'appui de l'établissement, dans des dispositifs en écoles ou établissements scolaires, ou individuelle.
Dans tous les cas, la MDPH, ou MDA, doit être maître d'oeuvre et les moyens nécessaires – notamment AESH – doivent être alloués.
Enfin, une école inclusive se doit de proposer et développer des poursuites d'études pour tou-tes les élèves, quel que soit leur parcours; actuellement, ce n'est pas le cas pour nombre d'élèves sortant d'ULIS ou d'EREA. Développer des voies de formation qualifiante et diplômante pour toutes et tous est une nécessité.

Réussir l'école inclusive suppose des structures et dispositifs ambitieux pour la scolarisation de tou-tes les élèves et étudiant-es.

III-a-1. ULIS et prise en charge du handicap

Les Unités locales pour l'inclusion scolaire permettent une double intégration. Les moyens de ces dispositifs doivent être développés: diminution des effectifs (10 élèves au maximum) mais aussi baisse des effectifs des classes qui les accueillent, présence obligatoire d'un-e AESH à temps plein. Ces élèves doivent être comptabilisé- es dans les effectifs des classes pour l'attribution des moyens globaux, en plus de ceux alloués à l'Ulis.

III-a-2. UE en établissement ou externalisée

Les secteurs médico-social et sanitaire sont fragilisés dans leurs moyens, qui doivent être renforcés. Des Unités d'enseignement (UE) externalisées sont implantées, souvent par redéploiement, dans des écoles ou établissements. Ces unités nécessitent des personnels formés et des moyens de

déplacement. Leur implantation doit permettre un maillage équilibré au sein des départements pour éviter éloignements familiaux et frais de déplacement, et faciliter le dialogue avec les familles.

III-a-3. EGPA, enseignement général et professionnel adapté

Les SEGPA et EREA sont des structures de réussite scolaire, qui permettent aux élèves qui y sont orienté-es de reprendre pied et de trouver leur place au sein du cursus scolaire. La FSU défend la structure SEGPA à quatre niveaux, qui permet, grâce à un travail spécifique et adapté aux élèves en grande difficulté scolaire à l'issue de l'école primaire, de les faire accéder à une certification (CFG) et à une poursuite d'études qualifiantes.

Renforcer le travail de liaison entre les classes SEGPA et ordinaires est nécessaire mais avec 16 élèves maximum par classe, 8 élèves maximum par atelier, du temps reconnu de concertation et de co-élaboration des projets.

III-a-4. UPE2A, unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants

Les UPE2A, structures souples permettant l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones, doivent être développées.

Le nombre d'heures d'enseignement doit être augmenté, la durée d'accueil dans le dispositif doit s'adapter aux besoins des élèves. La constitution des fichiers permettant de faire remonter les besoins ne doit pas aboutir à la création de fichiers nominatifs et ethniques qui pourraient être utilisés à des fins non pédagogiques.

III-a-5. RASED

Les missions des RASED ont été réécrites, ils font désormais partie du « pôle ressources » de circonscription qui a un périmètre plus large que la grande difficulté scolaire. Les moyens et l'accès à la formation doivent être à la hauteur des besoins.

La fonction « ressource » ou d'accompagnement des enseignant-es ne doit pas se faire au détriment de l'aide aux élèves. Les demandes d'aides doivent continuer d'être traitées en équipe RASED complète qui, par son regard croisé, est la plus à même de définir, en lien avec les équipes d'écoles, l'aide spécialisée qui doit se mettre en place.

III-a-6. Scénarios d'études supérieures pour publics spécifiques

La demande d'études supérieures concerne des personnes qui n'entrent pas dans le cas de figure usuel de l'étudiant-e totalement disponible: étudiant-es salarié- es, en long séjour hospitalier ou handicapé- es, sportifs et sportives de haut niveau, personnes en milieu carcéral.

La réussite de ces étudiant-es requiert une organisation des enseignements et des évaluations prenant en compte ces divers cas de figure, quitte à concevoir des parcours individualisés avec un combiné de sessions en présentiel et à distance.

III-b. Les étapes de la scolarité

III-b-1. Scolarisation précoce et en maternelle: possibilité dès 2 ans partout, effectifs réduits, ATSEM, locaux, formations, personnels enseignants et territoriaux.

Corpus: Poitiers III-b-1, III-b-2 III-b-2.

Maternelle, dispositif moins de trois ans, PDMQDC Corpus: Poitiers III-b-2 Les nouveaux programmes repositionnent la maternelle au sein d'un cycle unique des apprentissages premiers. Ils doivent s'accompagner d'une formation de qualité, de temps pour assurer les liaisons et le travail en équipe. Augmenter l'accueil, dans de bonnes conditions, des enfants de moins de 3 ans à l'école maternelle nécessite investissement des communes et formation des acteurs et actrices par l'institution (ATSEM, EJE, auxiliaires de puériculture, enseignant-es).

Le dispositif PDMQDC implique de travailler autrement en sortant d'un exercice solitaire du métier. Il doit être lié à une réduction du temps de service devant élèves. Les équipes doivent être à l'initiative sans injonctions ni pressions hiérarchiques.

Le/la « maître en plus » ne peut faire l'objet d'un profilage.

III-b-3. Développer une culture professionnelle (bilan mandat d'étude Poitiers III-b-4)

L'École prépare à la vie citoyenne mais aussi professionnelle. Au collège, l'enseignement doit apporter toutes les connaissances et outils nécessaires à une orientation éclairée vers une des trois voies du lycée, y compris vers la voie professionnelle grâce à l'intégration du champ professionnel dans la culture commune. Au lycée, les enseignements généraux, technologiques et professionnels doivent permettre aux élèves futur-es salarié-es de pouvoir penser leur métier, contribuer à l'améliorer, comprendre le milieu économique dans lequel ils/elles évolueront, avoir une conscience collective de leur rôle dans le monde professionnel et dans la société.

III-b-4. Voies diversifiées, mandat d'étude sur le lycée (Bilan mandat d'étude Poitiers III-b-4)

Corpus: Poitiers III-d-3 et III-d-4

Loin de se résumer à l'employabilité de l'élève, la finalité du lycée est de lui permettre de s'approprier, en tant que citoyen- ne éclairé-e, le monde qui l'entoure, au moyen d'une solide formation intellectuelle permettant un avenir social et professionnel satisfaisant. La scolarisation au lycée se prépare en amont: la liaison 3e-2nd, les contenus des enseignements au collège, les affectations, doivent permettre une orientation choisie pour limiter le décrochage.

Les voies du lycée sont socialement hiérarchisées: une égale dignité des trois voies ne veut pas dire même temps et même formation pour tous et toutes, mais nécessite de mettre en place des passerelles, et de permettre une poursuite d'études supérieures à l'issue de chaque cursus. La culture commune dispensée au lycée ne doit négliger aucun champ, qu'il soit artistique, sportif, technologique, professionnel…, pour atteindre un haut niveau de formation pour la jeunesse. Il est urgent de repenser l'avenir du lycée, d'en démocratiser l'accès et la réussite par des pratiques pédagogiques diversifiées, d'en rééquilibrer les voies et les séries pour rompre avec des filières socialement tracées.

III-b-5. Enseignement supérieur et filières post-bac

Corpus: Poitiers III-d-4

La finalité de l'enseignement professionnel est l'insertion ou la poursuite d'études, mais cette dernière est rendue difficile du fait des contenus de formation. De plus, les places manquent en BTS pour répondre à la demande et les cursus à l'Université se soldent le plus souvent par l'échec.

Toutefois la FSU s'opposerait à une voie professionnelle universitaire réservée aux étudiant-es issus de LP et qui se déroulerait uniquement par apprentissage: la formation de ces étudiant-es doit leur permettre aussi d'accéder à des connaissances générales (voir III-b-6-4).

Pour les formations supérieures des personnels de santé, la FSU demande que les numerus clausus existants soient relevés.

III-b-6. Continuité, suivi, orientation

Corpus: Poitiers III-d III-b-6-1.

Continuité Les apprentissages scolaires s'inscrivent dans un processus qui impose une continuité dans les contenus enseignés: les programmes doivent être cohérents à la fois par niveau, et d'un niveau à l'autre, afin de faire sens pour les élèves. Cette continuité doit également exister d'une école et d'un établissement à l'autre. Après le collège, en raison de la diversification des parcours, les programmes ne sont plus identiques mais contribuent néanmoins pour une large part à l'acquisition d'une culture commune.

III-b-6-2. Paliers et ruptures

Corpus: Poitiers 3-d-2

Les différents paliers d'un degré à l'autre sont l'occasion de ruptures nécessaires qu'il convient cependant d'accompagner afin d'éviter le décrochage; il faut renforcer les liaisons inter-degrés. Toutes les élèves doivent poursuivre leurs études à l'issue du collège. Le cas échéant, les jeunes « décrocheurs ou décrocheuses» doivent pouvoir bénéficier d'un retour en formation qualifiante et diplômante sous statut scolaire, dont les modalités et la chronologie doivent être fixées dans un cadre national. Les nouvelles dispositions sur le droit au retour en formation doivent s'accompagner des moyens nécessaires pour le rendre effectif; il ne doit pas être un cheval de Troie de la

mutualisation et de la polyvalence de toutes les structures contribuant au SPRO sans respect de leurs publics et missions spécifiques comme c'est le cas aujourd'hui.
La FSU demande que les moyens écono- misés sur le redoublement soient fléchés et utilisés à la prévention de la difficulté scolaire et au décrochage (RASED, assistants sociaux, psychologues de l'EN, effectifs de classes réduits …).

III-b-6-3. Orientation

L'offre de formation doit être suffisamment développée, et équitable, sur le territoire. La carte des formations professionnelles doit sortir des contingences économiques locales, et s'affranchir de l'adéquation formation/emploi. L'orientation des élèves participe de leur motivation et ne doit pas être subie; les affectations actuelles sont souvent injustes et nourrissent le décrochage. Affelnet, APB sont aujourd'hui des procédures opaques. Il faut les revoir en lien avec une augmentation des capacités d'accueil.

III-b-6-4. Liaison lycée/supérieur

L'accroissement du flux et de la diversité des étudiant-es en Licence, surtout en L1 (âge, parcours antérieur, projet personnel), ne saurait donner lieu à une sélection ni être vu comme une problématique relevant du seul pré-bac.
La création de parcours adaptés à la diversité des profils d'étudiant-es arrivant en L1, s'appuyant sur leurs acquis (type de progressivité, étalement sur 4 ans… en évitant les écueils d'une année de propédeutique), ou par des dispositifs adaptés aux prérequis techniques que maîtrisent les bachelier-es technologiques et professionnels (modules spécifiques en amont de la L1, et/ou classes passerelles en aval), doivent pouvoir faire réussir le plus grand nombre d'étudiant-es.
Le diplôme obtenu au final doit être d'égale dignité et valeur pour tous et toutes et ce quel que soit le parcours suivi tant en termes de temps que de progression pédagogique.

III-b-6-5. Cycles

L'organisation du cursus scolaire en cycles vise à permettre aux élèves de construire leurs apprentissages sur un temps plus long. Pour constituer une alternative efficace au redoublement, il faut adosser aux cycles des dispositifs spécifiques pour pallier les difficultés.
Le cycle 3 se heurte à de nombreuses difficultés: plusieurs écoles et collèges concernés par un même cycle, problèmes matériels, temps de concertation compliqués à organiser, temps de travail augmenté, confusion entre conseil école-collège et conseil de cycle 3, risque de mise en péril de la liaison école-collège existant à l'initiative des personnels, sans garantir de indispensable de fixer des repères annuels et nationaux de progressivité notamment en fin de classe de CM2 pour garantir la continuité des enseignements et assurer une égalité de traitement, et ce sur l'ensemble des cycles Le suivi des élèves nécessite un travail de concertation au sein des équipes pédagogiques et pluriprofessionnelles: croiser les regards, apporter des réponses pertinentes aux difficultés, ou encore élaborer des projets pédagogiques et/ou interdisciplinaires.
Une concertation réussie ne doit pas alourdir la charge de travail des enseignant- es. Elle doit être comprise dans leur service. L'ordre du jour des conseils de cycle doit être défini par les équipes, en respectant leur liberté pédagogique. Les champs d'intervention de chacun-e doivent être respectés, les statuts n'ont pas à être remis en cause.

ZOOM : L'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV)

Les questions d'EFTLV ont été impactées par la loi de mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Dans le champ de la formation, les évolutions concernent les financements, avec notamment une réorganisation des OPCA et des modifications majeures sur la collecte et la redistribution de la taxe d'apprentissage, mais également sur les droits à formation pour les salarié-es et l'exercice de ces droits, avec la mise en place du compte personnel de formation (CPF) et du conseil en évolution professionnelle (CEP). Cette loi et l'ensemble de la politique du gouvernement prétendent clarifier le paysage de la formation professionnelle et

optimiser les fonds, d'origines diverses, affectés à cette formation professionnelle des adultes (+ de 30 Mds €).

Le gouvernement a choisi de réaffirmer la place centrale des Régions, en leur donnant un rôle de décision sur une partie de la gestion des fonds mais aussi sur les structures et les axes politiques de développement, sans pour autant rogner le pouvoir des branches professionnelles et donc du patronat. Ainsi le rôle de l'État (définition des axes politiques de développement de la FP, moyens structurels mis en oeuvre) est réduit au profit des acteurs territoriaux.

Dans ce contexte, le maintien de GRETA de l'EN, des CFPPA et des CREPS dans un service public de la formation, peut paraître paradoxal.

Il s'explique par la faiblesse de leur poids dans le paysage global (- de 3 % des fonds) mais surtout, concernant les GRETA, par l'action unitaire des organisations syndicales.

Les questions de formation professionnelle sont également posées en relation avec la formation initiale des jeunes: l'apprentissage d'abord, formation initiale sous statut de salarié-e, piloté par les Régions et financé par les entreprises et les Régions, dont le développement vient en concurrence du nécessaire développement des formations en LP et LT sous statut scolaire. Avec un État qui, même s'il ne pilote pas l'apprentissage, le prône dans les centres de formation publics mais également dans les fonctions publiques; les dispositifs de lutte ou de remédiation face au décrochage scolaire, comme le nouveau droit de retour en formation initiale, qui s'appuient sur des structures publiques en mobilisant des dispositifs liés à la FP comme le CPF ; le service public de l'orientation, dont les déclinaisons régionales sous forme de SPRO cherchent à imposer la fusion des deux branches: orientation scolaire et orientation des salarié-es lors de leur parcours professionnel ; les campus des métiers et des qualifications, présentés comme une solution à la poursuite d'études des élèves et étudiant-es, en particulier ceux des LP, regroupant divers acteurs: LP, CFA, officines privées, établissements d'enseignement supérieur, entreprises. Ils ne sont qu'un dispositif supplémentaire répondant à l'injonction adéquationniste « formation emploi » et à la volonté de développer l'apprentissage à tous crins et se mettent en place au détriment de la voie professionnelle et de la voie technologique sous statut scolaire.

Pour mise en débat dans les congrès départementaux

Il faut rétablir un pilotage et un cadrage nationaux de l'EFTLV, seuls à même de garantir une égalité de traitement et de moyens sur l'ensemble du territoire. Cette volonté n'est pas contradictoire avec celle d'imposer la FSU comme force représentative sur les questions de formation professionnelle au niveau des Régions. Cela impose de renforcer nos travaux en commun localement avec les représentantes des salarié-es, et notamment les confédérations ouvrières, par exemple en préparation des réunions des CREFOP, où se déterminent les politiques régionales de formation professionnelle.

Mission de service public, l'EFTLV est aussi une mission de l'université. Mais du fait des logiques managériales, elle est souvent vue comme une manne. Il faut lutter contre cette dérive afin que tous et toutes puissent accéder à des parcours de FC qualifiante ou diplômante (aménagement des horaires et du calendrier, statut d'étudiant-e salarié-e) mais aussi à la validation des acquis de l'expérience, tout en préservant une dimension émancipatrice et citoyenne.

III-b-6-6. Généralisation du BAC Pro en 3 ans

Corpus: Poitiers III-d-3

III-b-6-7. Apprentissage

Corpus Poitiers III-d-3 – Lille III-1-2 et III-3-1

III-b-6-8. Diplômes

Corpus: Poitiers III-e

III-c. Rythmes et PEDT

voir aussi thème 2

A la rentrée 2015, les PEDT sont obligatoires pour obtenir l'aide du fonds de financement de la réforme. Ils sont censés être garants du contenu et de l'organisation de ces temps périscolaires. Lutter contre les inégalités de territoire passe par un financement à la hauteur, d'autant que les subventions aux communes subissent des baisses très importantes.

L'enrichissement culturel par les activités périscolaires doit être une possibilité pour tou-tes les enfants du territoire. Mais cela passe par des groupes à effectifs réduits, des contenus réfléchis n'entrant pas en concurrence avec ce qui est, par la qualification et la formation des personnels qui les animent et par des locaux adaptés. Du temps doit aussi être prévu pour un travail d'interaction avec les enseignant-es.

ZOOM : Financement de l'enseignement supérieur et recherche

La France ne consacre que 2,25 % du Produit intérieur brut (PIB) à la recherche publique et privée, et reste loin de l'objectif européen des 3 %. À ce qu'on appelle « recherche publique » dans les autres pays (universités, organismes, agences, c'est-à-dire hors activités militaires ou industrielles), la France ne consacre que 0,6 % de son PIB et non 1 %, objectif défini par l'Union européenne en 2000, qui aurait dû être atteint en 2010.

La réduction des budgets de l'ESR depuis plus de dix ans a causé la suppression de centaines d'emplois titulaires et l'explosion de la précarité, notamment pour les jeunes docteur-es.

Durant la même période, le Crédit d'impôt recherche (CIR) a augmenté de 1200 % sans que la part de la recherche privée dans le PIB ne progresse significativement. Le CIR a atteint 6 Mrd d'euros en 2014, soit le double du budget du CNRS et la moitié de celui des universités. Le CIR produit peu d'embauche de jeunes docteur-es, ne renforce en aucune façon le potentiel de recherche de l'industrie française et assèche les autres champs de recherche publique. Il doit être entièrement remis à plat, assorti d'une obligation de recrutement de scientifiques et mieux orienté vers les PME-PMI, actuels principaux vecteurs d'innovation et d'embauches des docteur-es. La FSU exige une loi de programmation de l'ESR :

- avec un financement, pérenne, régulé par un mécanisme d'allocation au niveau national pour un paysage de l'ESR équilibré, en augmentation de 1,3 milliard d'euros par année pendant dix ans, pour atteindre l'objectif de 1 % du PIB pour la recherche publique et la politique nécessaire pour atteindre les 3 % pour la dépense totale en matière de recherche.
- avec le recrutement des jeunes scientifiques au plus proche de la fin de la thèse et la résorption de tous les emplois précaires par un plan pluriannuel de création d'emplois scientifiques statutaires. Pour passer de 0,6 % à 1 % du PIB, il faudrait un plan pluriannuel sur dix ans de création réellement pourvu de 6000 emplois de fonctionnaires, d'enseignant-es-chercheur-es, chercheur-es, ingénieur-es et technicien-nes.

ZOOM : Jeunesse délinquante: privilégier l'éducation

3 ans après l'alternance politique, la situation des jeunes les plus en difficulté, celles et ceux placés « sous-main de justice », ne s'est pas améliorée. Malgré la promesse du candidat Hollande de faire de la jeunesse sa priorité, les dispositifs sécuritaires de la période Sarkozy sont toujours en vigueur. La justice des mineur-es a perdu de sa spécificité (les tribunaux correctionnels pour mineur-es en sont la mesure emblématique) et la priorité à l'éducatif énoncée par l'ordonnance de 1945 est bien malmenée (par exemple, en 2013, 47 % seulement des condamnations se sont traduites par des mesures éducatives). C'est tout le contraire d'une éducation émancipatrice qui a été mis en place ces quinze dernières années: mise à l'écart et enfermement ont constitué une priorité budgétaire et politique au détriment d'une action éducative au plus près des problématiques et des besoins de la jeunesse en difficulté, seul gage d'efficacité. De plus, de nombreux services ont disparu, notamment ceux du secteur de l'insertion. Ces derniers permettaient de travailler avec les jeunes des questions centrales autour de leur (future) place dans notre société.

La FSU affirme que les adolescent-es les plus en difficulté, qui cumulent souvent de multiples fragilités sociales, familiales, psychologiques, ont besoin d'un accompagnement éducatif soutenu, contenant et bienveillant à la fois. Il passe par la construction d'une relation éducative de confiance, génératrice de liens avec les adultes et la société. Pour cela, il faut du temps et des moyens.
Afin d'offrir à la jeunesse en difficulté des perspectives d'avenir, la FSU affirme que la priorité doit être l'éducation. Elle réaffirme l'urgence à réformer de façon ambitieuse et progressiste l'ordonnance de 1945 et de réorienter les moyens (budgétaires et en personnels) de la PJJ, des structures privatives de liberté (centres fermés, prisons) vers les services éducatifs.

Partie IV. Combattre les inégalités

IV-a. La réforme territoriale renforce les inégalités sociales et scolaires

Corpus: Poitiers IV-a

Les trois lois de la réforme territoriale ont été votées trois ans après l'engagement du candidat Hollande à une « nouvelle étape de décentralisation ».
L'ensemble fait des régions d'une part, des métropoles ou des intercommunalités d'autre part, les échelons essentiels.
Ces lois permettent aussi, par le biais de contractualisations, de faire varier dans l'espace et dans le temps les compétences des collectivités territoriales.
L'objectif politique a toujours été clair : réduire les dépenses publiques et y faire participer les collectivités territoriales, affaiblir l'État dans son rôle stratège et protecteur au profit du marché et de ses règles, placer les collectivités locales dans une logique de compétition et de concurrence, la mise en place d'une véritable « péréquation » étant passée aux oubliettes. Le besoin de créer des solidarités nouvelles entre les territoires, de définir un maillage permettant à la fois le développement des services publics et une certaine proximité, mais aussi résistant à la concurrence et aux clientélismes, aurait dû être l'axe fort d'une telle réforme.

IV-a-1. Petite enfance : structures d'accueil, qualité, cohérence, plan d'urgence créations, recrutements formations

Corpus: Poitiers IIIb.

IV-a-2. Fusions d'universités, COMUE, financement, régionalisation

Pour mise en débat dans les congrès départementaux

Un bilan concerté de la politique d'aménagement du territoire (formations suite à l'arrêté fixant le Cadre National des Formations, implantation de la recherche au travers des appels à projets d'investissement d'avenir [PIA2] etc.), doit être conduit au plus vite, avant de poursuivre les regroupements d'établissement auxquels s'applique quasi-exclusivement le modèle de communautés d'universités et d'établissements (COMUE), au mépris de la possibilité d'association.
Le service public de l'ESR, fonction publique d'État, doit favoriser un aménagement équilibré de la recherche sur le territoire et un cadrage national des formations.

IV-a-3. Zones rurales : partout le même service public d'éducation

Corpus: Poitiers IVa

Les inégalités entre écoles et collèges urbains et ruraux sont patentes, en termes d'équipements, de conditions de fonctionnement, ou d'accès aux lieux culturels et artistiques.

Pour mise en débat dans les congrès départementaux

Pour développer un réseau scolaire rural de qualité et de proximité, la FSU propose une charte nationale de l'école rurale. Cette charte définirait aussi les équipements minimaux dont doivent disposer les écoles pour mettre en oeuvre les programmes scolaires et garantir un accès aux lieux culturels, artistiques et sportifs. Une réflexion similaire doit être menée sur les collèges et les lycées,

incluant les questions de l'internat, des personnels et de l'offre publique face au développement du privé.

IV-a-4. Internats

Corpus: Poitiers IVc

IV-a-5. Carte régionale des formations professionnelles et par apprentissage : voir zoom EFTLV

IV-b. Éducation prioritaire (EP)

Corpus: Poitiers IVb

L'établissement de la carte de l'EP doit répondre à des critères (économiques, sociaux et scolaires) établis au plan national : la carte doit inclure les écoles et les établissements qui en relèvent, sans qu'interviennent des arbitrages locaux qui créent des inégalités d'un territoire à l'autre. Pour ce faire, les académies doivent bénéficier d'une dotation à la hauteur des besoins constatés, sans grever les établissements non labellisés.

Dans les réseaux, les moyens mis en œuvre doivent viser la réussite scolaire de tou-tes les élèves tout en maintenant les mêmes exigences (mêmes programmes nationaux) que dans les établissements non labellisés : alléger les effectifs, permettre des pratiques pédagogiques diversifiées, développer l'accès à la culture, mettre en place des dispositifs et des structures d'accompagnement des élèves en grande difficulté.

L'attribution de moyens ne doit pas être conditionnée à la réalisation d'objectifs en termes de résultats scolaires.

En aucun cas, cela ne doit alourdir les conditions de travail des personnels ni donner lieu à des pressions managériales : l'allègement de service en REP+, bien qu'insuffisant, va dans le bon sens mais les temps de concertation librement consentis doivent permettre un travail collectif sans porter atteinte à la liberté pédagogique. Pour les sortants d'EP, un accompagnement doit être organisé au niveau national en maintenant tous les moyens nécessaires pour permettre la réussite de tou-tes les élèves.

IV-c. Dispositifs relais

Des dispositifs spécifiques pour les élèves les plus en difficulté scolairement (classe relais, atelier relais) accueillent les jeunes de façon temporaire, et grâce au travail spécifique et à la place de chacun- e des personnels encadrants (PJJ et EN), visent à leur éviter le décrochage scolaire. Les éducateurs et éducatrices PJJ n'interviennent pas pour apporter un « plus » d'autorité, mais pour mettre à profit leur savoir-faire, notamment dans le travail avec les parents et la construction d'une relation éducative.

Ces dispositifs ne doivent pas contribuer à stigmatiser les adolescent-es ni à les mettre à l'écart de façon durable, mais doivent permettre leur réintégration dans une scolarité de droit commun.

Pour mettre en place un accompagnement, les moyens humains (équipes pluriprofessionelles) sont indispensables.

IV-d. Accès de tous et toutes à l'éducation : mineur-es isolés, élèves Roms

Environ la moitié des enfants issu-es de familles Roms n'est pas scolarisée, de par la volonté des familles ou le refus des autorités compétentes. Le constat est encore plus alarmant pour les mineur-es isolé-es, sans lien familial sur le territoire français, et dont le nombre est évalué à plusieurs milliers. Malgré les déclarations d'intentions et la convention internationale des droits de l'enfant, la situation ne s'améliore pas.

Le droit à l'éducation doit s'appliquer à tous et toutes, sans condition. Les enseignant- es doivent être mieux formées à la connaissance et à la compréhension des populations nomades et/ou étrangères pour dépasser les clichés et la peur ancrés de part et d'autre et ainsi favoriser le vivre ensemble.

IV-e. Carte scolaire

Corpus: Poitiers IVd

IV-f. Mixité sociale

Corpus: Poitiers IVe

Au-delà des moyens, la mixité sociale et scolaire doit être recherchée par la concertation entre tous les acteurs (éducation nationale, collectivités territoriales, parents) dans un cadre national.

La concurrence avec l'enseignement privé, accrue depuis la réforme des rythmes, prive l'école publique d'une réelle chance de mixité sociale.

La FSU demande que les municipalités cessent de contribuer au financement des écoles privées.

IV-g. Partenaires de l'école, éducation populaire

Corpus: Poitiers IVf

La réforme des rythmes a mis en exergue les difficultés de ce partenariat.

La formation des animateurs et animatrices des collectivités et des organismes associatifs doit notamment permettre le partage des valeurs, dont celle de laïcité.

Les champs d'intervention, les missions, les compétences de chacune doivent être explicités et respectés.

IV-h. Relations avec les parents

Corpus: Poitiers II-b-7

Il est essentiel que les parents, notamment de milieux défavorisés, puissent accompagner la scolarité de leur enfant.

Pour participer à la réduction des inégalités, l'école doit se faire mieux connaître et comprendre des parents, convaincre chaque adulte des capacités de l'élève à réussir. Mettre en place une coéducation avec les familles, c'est-àdire coopérer dans le respect des rôles de chacun-e, nécessite de la formation.

Des formations mixtes avec d'autres professionnels sont également souhaitables.

Accompagnement des équipes, espaces pour accueillir les familles, reconnaissance institutionnelle du temps nécessaire à ces échanges, doivent être pensés, notamment concernant l'orientation.

IV-i. Aides et bourses

Corpus: Poitiers IV-g

IV-j. Conditions d'apprentissage des élèves

Corpus: Poitiers II-b-3 et II-b-4

IV-k. Conditions de vie des élèves au sein des établissements scolaires et vie scolaire

Corpus: Poitiers II-b-9

La notion de climat scolaire ne peut se résumer aux seules questions de sécurité, de violence et de harcèlement. La dimension éducative de cette notion (citoyenneté, cohésion sociale, engagement associatif ou autre) doit être investie.

Les fonds lycéens et la création d'un fond de vie collégienne doivent permettre d'enrichir l'animation socioéducative, la prise d'initiatives et d'engagement des élèves. Concernant le harcèlement scolaire, les outils en ligne ne doivent pas être les seules ressources pour les personnels qui ont besoin d'échanges et de formation. La définition concertée des règles de vie scolaire, la coéducation avec les parents ou responsables légaux, sont aussi des aspects à privilégier. Pour cela, les équipes éducatives et pluriprofessionnelles doivent disposer de temps de concertation.

IV-k-2. Conditions de vie des élèves au sein des établissements scolaires : locaux, aménagement des espaces

Les écoles primaires, les EPLE et les lycées publics agricoles et maritimes, doivent être conçus en fonction des besoins des élèves et des personnels, ouverts sur les nouvelles technologies et répondre aux enjeux de politiques éducatives, aux évolutions des pratiques d'enseignement. Leur taille et leur organisation doivent être réfléchies en termes de qualité de vie au travail pour les personnels comme pour les élèves.

La conception et la programmation de construction des écoles, des collèges et lycées, en milieu urbain et rural, dans le cadre de projet de construction, rénovation, réhabilitation et extension doivent faire l'objet de concertations pour : déterminer les enjeux en tenant compte des usages, des partenariats et des acteurs, définir un projet pédagogique et éducatif à partir d'une analyse des besoins des élèves, basée sur les principes d'organisation spatiale, mettre en place une méthodologie de programmation, de conception et de construction par types d'espace (accueil, espaces de vie, d'apprentissage et d'enseignement, locaux sportifs, logistiques et techniques, restauration, hébergements etc.) et définir un aménagement optimal des locaux avec des équipements et mobiliers de qualité répondant à un cahier des charges exigeant.

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

Corpus IV-h Poitiers

IV-m. Construire l'égalité, lutter contre l'homophobie

Corpus IV-i Poitiers.

Partie V. Des personnels concepteurs et non exécutants

V-a. Métiers en évolution

V-a-1. Enjeux de la recherche et de la formation

corpus II-b1 Poitiers

V-a-2. Pédagogie/didactique

corpus II-b2 Poitiers

V-a-3. Chantier métiers

Les chantiers métiers ouverts par le ministère avaient pour ambition de repenser l'évolution des différents métiers ; dans le second degré, les missions des enseignant-es et les rémunérations liées ont été redéfinies sans traiter cependant de la question de la réduction du temps de travail. Le fait de reconnaître que l'enseignant-e accomplit de nombreuses missions à côté de celles propres à l'enseignement, doit conduire à sa revalorisation et à la réduction de son temps de travail. En aucun cas cela ne doit s'assimiler à la promotion d'un prétendu « mérite », être un outil de management et de division des personnels, comme c'est le cas actuellement.

Dans le premier degré, les mesures ne ciblent que quelques catégories d'enseignant- es du primaire (éducation prioritaire, directeurs et directrices d'école, maîtres formateurs et formatrices, conseiller-es pédagogiques, membres des RASED). Le chantier des ORS n'a pas été ouvert alors que le cadre des 108 heures annualisées explose.

Si les missions ont été stabilisées, la question du temps nécessaire pour améliorer les conditions de leur exercice reste donc entière et doit être traitée rapidement.

L'actualisation des missions a permis de réaffirmer la spécificité du CPE, concepteur de son activité sur le champ éducatif, associé étroitement aux équipes pédagogiques dans le suivi de l'élève. La FSU veillera à ce que ce texte irrigue la formation initiale et continue et trouve écho dans les épreuves du concours.

Chantier « psychologues de l'EN » : voir zoom partie VI.

V-b. Missions et statuts, travail en équipe et complémentarité

V-b-1. Travail en équipe : une nécessité, un atout

Le travail en équipe permet une meilleure prise en charge des élèves et étudiant- es et donne une dimension nouvelle aux métiers. Pourtant, à force d'être institutionnalisé et prescrit, il risque de se

réduire à des actions formelles qui ne répondent pas aux enjeux de la prise en charge globale de la scolarisation des élèves.
Pour mise en débat dans les congrès départementaux La responsabilité des équipes dans la construction des collectifs de travail et le temps nécessaire pour les faire fonctionner doivent être reconnus institutionnellement.

V-b-2. Gouvernance L'autorité hiérarchique s'exerce dans les limites des textes législatifs et réglementaires.
La nouvelle gouvernance tend à éloigner de plus en plus les lieux de décision du terrain, à développer des hiérarchies intermédiaires et à piloter le système éducatif avec comme principale boussole les contraintes budgétaires liées à la réduction de la dépense publique. La détérioration des relations entre les personnels et leur hiérarchie est un des facteurs du malaise enseignant et des enseignant-es- chercheur-es et du sentiment de travail « empêché ». Ce contexte ne permet pas la confiance nécessaire à la poursuite d'objectifs communs, pour analyser et faire évoluer les pratiques, dans le but d'une meilleure réussite de toutes les élèves.
Pour mise en débat dans les congrès départementaux La création de nouvelles missions ou l'évolution des missions de certains personnels ne doivent pas conduire à la mise en place de hiérarchies intermédiaires.

V-b-3. Complémentarité (les équipes pluri-professionnelles)
La complémentarité et le croisement des regards portés sur l'élève participent de la prise en charge globale de sa formation, d'autant plus nécessaire dans un contexte d'aggravation des inégalités.
Les personnels y participent tous et toutes selon la spécificité de leur métier (enseignant-es, personnels de santé, sociaux, psychologues de l'EN, administratifs, d'éducation, d'encadrement…).
Des espaces et des temps d'échange entre ces professionnel-les, sont indispensables pour construire cette complémentarité. Les réseaux d'éducation prioritaire notamment doivent bénéficier de personnels présents à temps plein, sans redéploiement des moyens existants.

V-b-4. Évolution des missions et conséquences Les missions des personnels ont évolué et les conditions de travail se sont dégradées ces dernières années, notamment sous le poids des pressions budgétaires et suite aux suppressions de postes. Les tâches se multiplient et se diversifient, souvent hors des compétences premières des personnels.
Pour mise en débat dans les congrès départementaux Les personnels doivent reprendre la main sur leur métier et l'institution doit respecter les qualifications et la professionnalité de tous et toutes. Il est indispensable de recentrer l'activité des personnels sur le coeur de leur métier, de mieux les former et de les accompagner tout au long de leur carrière.

V-b-5. Liberté de recherche
La recherche doit être libre. Ce qui veut dire liberté d'initiative et de réalisation de la recherche et indépendance des chercheur-es et des enseignant-es-chercheur- es qui doivent être à l'abri des pressions de toutes sortes. La recherche doit contribuer à l'accroissement des connaissances dans quelque domaine que ce soit, seule garantie du bien-être intellectuel et culturel des humains.
L'exigence démocratique fait des connaissances scientifiques des biens publics mondiaux. Tout en œuvrant à une démocratie scientifique qui favorise débats et co-élaborations de savoirs entre chercheur-es, enseignant-es-chercheur- es et acteurs et actrices citoyennes, l'État doit garantir la liberté intellectuelle de la recherche et l'autonomie professionnelle du champ scientifique, garantes de la scientificité des savoirs, en amont des décisions visant à la construction de politiques publiques.
Pour assurer ces libertés et le développement de la recherche, les chercheures et les enseignant-es-chercheur-es ainsi que les personnels ingénieurs et techniciens doivent bénéficier de meilleures conditions de travail, et en particulier d'emplois stables et de salaires décents.

V-b-6. Les statuts :
corpus.

V-c. « Nouveaux personnels » dans le service public d'éducation : comment passer de la précarité à la création de nouveaux métiers ?

Corpus: VI-c Poitiers

De nombreux personnels assurent, au côté des enseignant-es, le bon fonctionnement du service public d'éducation que ce soit dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap, les tâches administratives auprès des directeurs et directrices ou encore des fonctions éducatives et de vie scolaire dans les établissements. Malgré des avancées comme la CDisation des AESH (excepté dans l'enseignement public agricole et maritime), ces personnels restent trop souvent dans un statut précaire avec du temps partiel imposé et des rémunérations dérisoires.

Un statut de droit public avec un corps spécifique, une formation qualifiante et un déroulé de carrière pour ces missions (AESH, EVS…) sont une nécessité pour reconnaître leur participation à la construction d'une école de qualité.

Les missions des AESH ne doivent pas s'arrêter aux portes de la classe et des solutions doivent être trouvées, notamment avec les collectivités territoriales, pour que les enfants en situation de handicap bénéficient d'un accompagnement sur les temps péri-scolaires et de transport quand cela s'avère nécessaire.

V-d. Évaluation des personnels enseignants et CPE

Corpus: VI d Poitiers

L'inspection des personnels enseignants doit être basée sur une analyse partagée et objective des pratiques professionnelles.

Elle vise l'amélioration du service public par l'accompagnement des enseignant-es et non par la prescription injonctive. Elle ne peut être réduite à un entretien administratif et doit être dissociée de l'avancement et de toute forme de rémunération au mérite. Elle doit obéir à des principes fondés sur le respect mutuel.

Partie VI. Formation initiale – formation continue

Corpus: Poitiers VI-e

Investir dans la formation initiale et continue est une nécessité absolue. La crise du recrutement impose de créer les conditions pour attirer des candidat- es de tous milieux vers le métier.

Pour cela, il faut d'une part un ensemble de mesures liées aux rémunérations (revalorisation salariale), aux conditions de travail et d'accueil et d'autre part des aides et des pré-recrutements pour accéder à l'université et réussir des études longues ou pour se reconvertir vers les métiers de l'éducation.

VI-a. Une formation de qualité des enseignant-es et des CPE, de la maternelle à l'université

VI-a-1. La formation initiale

VI-a-1-a. Une formation universitaire et professionnelle dans la durée

Corpus: Poitiers VI-e-2-a La formation d'un-e enseignant-e est un processus long qui se conçoit sur l'ensemble du parcours universitaire, de la Licence au Master et intègre la préparation aux concours. La qualité des concours et le cadrage de la formation doivent garantir une égalité de traitement sur tout le territoire, pour l'ensemble des degrés d'enseignement et des disciplines. Le niveau master est requis pour tous et toutes. La formation doit prendre en compte la diversité des publics et leur proposer des parcours adaptés. La FSU s'oppose à tout décrochage du niveau de qualification pour être titularisé, entre les différents degrés et filières d'enseignement Dans l'ESR, l'ensemble des EC doivent pouvoir bénéficier d'une formation initiale tant à l'enseignement qu'à la recherche, dans un cadre universitaireprofessionnel public. Cela exige le développement de recherches en éducation sur le supérieur. Les ESPE doivent être opérateur, en collaboration avec les autres structures existantes (CIES, SUP quand ils existent, ENS).

Cela exige que les équipes de formation soient formées à ce niveau et des moyens financiers. Cela suppose la prise en compte des activités d'enseignement dans la carrière. La formation continue des enseignant-es et enseignant- es chercheur-es, dans le cadre universitaire des ESPE, est un droit et une nécessité.

VI-a-1-b. Les contenus de formation

Corpus: Poitiers VI-e-2-b

Une formation « intégrée » doit articuler l'ensemble des dimensions nécessaires au métier et permettre la construction d'une identité professionnelle.

La recherche doit irriguer la formation dès la pré-professionnalisation.

Les stages sont un élément incontournable de la formation. La FSU refuse toute mise en responsabilité d'étudiantes utilisés comme moyens d'enseignement ou de remplacement.

VI-a-1-c. Différents cursus pour entrer dans le métier

Il faut concevoir 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 L1 et des aides matérielles et financières significatives y compris pour les étudiant-es en reconversion.

Les étudiant-es qui se destinent tôt au métier d'enseignant-e. La mise en oeuvre de pré-recrutements massifs doit permettre de répondre à la crise du recrutement, assurer une formation de qualité et démocratiser l'accès à nos professions. Les pré-recruté-es doivent avoir un statut d'élève-professeur-e, ouvrant droit à la retraite et garantissant des conditions de formations de nature à favoriser la réussite au concours et au master. Ils/elles doivent pouvoir se consacrer entièrement à leurs études.

La FSU s'oppose à tout dispositif qui considérerait les pré-recruté-es comme des moyens d'enseignement ou un vivier de précaires, tel le dispositif M1 en alternance mis en place à Créteil et en Guyane. Elle demande que les contrats de droit public, octroyés hors plafond d'emplois, soient transformés en véritables pré-recrutements, sous statut d'élève-fonctionnaire.

Pour mise en débat dans les congrès départementaux

Quelle doit être la contrepartie à ces pré-recrutements : s'engager à servir l'État plusieurs années ? à suivre des modules de pré-professionnalisation ouverts ou non aux autres étudiant-es ? Quelle forme de sélection: sur concours (quel type d'épreuves ?), critères sociaux ? Comment garantir l'égalité de traitement et la transparence ?

Les candidat-es titulaires d'un master (ou équivalent) 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.

Les candidat-es issus de parcours non universitaires ou relevant de VAE doivent pouvoir bénéficier de modalités de pré-recrutements, à différents étages du cursus pour obtenir la Licence, accéder et valider un master MEEF et réussir les concours.

La FSU revendique pour les PLP des parcours de formation universitaire ainsi que le développement de parcours adaptés. De façon provisoire, pour les filières n'ayant pas de cursus complet, les candidat-es pourront être dispensées de master.

Pour tou-tes ces candidat-es, des préparations aux concours sont proposées dans les ESPE, sous statut étudiant-e ou stagiaire en formation continue.

VI-a-2. Concours

Corpus: Poitiers VI-e-2-c-2 La FSU réaffirme son attachement au recrutement par concours comme garantie d'égal accès à la fonction publique.

Les concours doivent rester ouverts à tous et toutes et être préparés sur tout le territoire grâce à une carte nationale des formations. La FSU s'oppose à des concours exceptionnels ou réservés aux M1 alternants ou « apprenti- es de la fonction publique ».

VI-a-3. L'entrée dans le métier

Corpus: Poitiers VI-e-2-c-3

L'entrée dans le métier doit se faire de manière progressive : 1/3 temps pour le/la fonctionnaire stagiaire, mi-temps en T1, 2/3 temps en T2, décharge pour le MCF les 2 premières années, permettant des temps de formation.
Le suivi des stagiaires est assuré dans une logique de formation et non d'évaluation.
La titularisation est prononcée sur la base du regard croisé des formateurs et formatrices, selon des critères transparents et explicités dès le début de la formation.
Le respect des droits de stagiaires lors de la titularisation doit être garanti.
Pour mise en débat dans les congrès départementaux Quel doit être le rôle des commissions paritaires ?

VI-b. La formation continue

Corpus: Poitiers VI-e-1

La formation continue est un droit, ouvert sur le temps de travail. Elle vise au développement professionnel et personnel des personnels qui doivent être acteurs de leur projet professionnel.
L'offre de formation doit se construire en prenant appui sur les attentes, les besoins spécifiques mais aussi les motivations des personnels. Les instances de concertation doivent être repensées pour que les représentant-es des personnels, formateurs et formatrices (ESPE/université/terrain), corps d'inspection puissent dialoguer pour faire émerger les besoins, élaborer les plans de formation.
Pour mise en débat dans les congrès départementaux
Quel type d'instances ? Faut-il généraliser les observatoires de pratiques ? Comment développer les recherches collaboratives entre chercheur-es et enseignant- es ?
Cas particulier : les formations spécialisées sont interrogées depuis plusieurs années, tant dans leur organisation (alternance), leur volume (théorique et pratique), que dans leurs contenus : nécessité ou non d'un tronc commun, périmètre des options (qui ne correspondent plus aux nomenclatures actuelles), reconnaissance universitaire de la formation… Par ailleurs le nombre de départs en formation est loin de couvrir les besoins, les échecs sont trop nombreux et l'organisation très lourde pour les stagiaires.
Le ministère a annoncé un chantier sur ce sujet qui doit démarrer en 2015- 2016. La FSU y défendra la nécessité d'avoir des formations spécialisées de qualité, attractives, reconnues professionnellement et sur le plan universitaire, correspondant aux besoins actuels de l'enseignement spécialisé et de l'adaptation.

ZOOM : Nouveau corps de psychologue de l'éducation nationale

Depuis sa création, la FSU revendique la création d'un corps commun de psychologues, de la maternelle à l'enseignement supérieur, réunissant les psychologues du 1er degré et les conseiller-es d'orientation psychologues et directeurs/directrices de CIO. L'action résolue de la FSU a permis l'ouverture d'un chantier métier. Forts de leurs revendications communes sur la spécificité des métiers de psychologue dans le premier et le second degré, la FSU et ses syndicats SNES et SNUipp ont obtenu des avancées non négligeables. Mais il reste encore plusieurs points de litige et des aspects non aboutis sur lesquels la FSU va continuer d'intervenir.
La création de ce nouveau corps avec un recrutement au M2 de psychologie, comme le demandait la FSU, garantit l'accès au titre de psychologue et pérennise la fonction. La FSU est intervenue pour que l'année de fonctionnaire stagiaire soit une véritable année de formation articulant partie théorique, méthodologique et pratique avec des contenus communs aux deux spécialités ainsi que des contenus plus spécifiques liés à l'exercice dans le premier ou le second degré débouchant ainsi sur une certification propre à chaque degré. Le volume horaire de formation doit être conséquent (500H), complété par des stages pour un tiers-temps, auprès d'un-e tuteur ou tutrice (observation, pratique accompagnée). La formation doit être pilotée par des centres de formations universitaires spécifiques (actuels centres de formation DEPS et DECOP dont le potentiel doit être augmenté). Des passerelles doivent être organisées entre les deux spécialités avec des compléments de formation. Des pré-recrutements doivent faciliter la préparation du M2 de psychologie. Des dispositions particulières doivent permettre aux enseignant-es ou aux autres personnels déjà titulaires d'une

licence ou d'un M1 de psychologie de terminer leur formation jusqu'au M2 de psychologie (congés formation par exemple) afin d'accéder aux concours.

VI-c. Des structures spécifiques pour la formation des enseignant-es : les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)

VI-c-1. Rôle et organisation

Les ESPE doivent impulser et coordonner formation initiale et formation continue, et assurer la préparation aux concours des candidat-es avec des parcours adaptés à toutes les situations sur tout le territoire.

Leur statut doit leur garantir une autonomie scientifique et pédagogique ainsi que financière (moyens fléchés pérennes). Elles doivent être dotées de leurs propres personnels.

La démocratie doit être rétablie dans la gouvernance des ESPE avec des personnels et usager-es majoritaires et avec un-e président-e et un-e directeur ou directrice élu-es.

Des conventions-cadre entre rectorats, ESPE et universités doivent permettre de garantir les budgets des ESPE et les conditions de formation.

VI-c-2. Des équipes pluri catégorielles de formateurs et formatrices :

Le potentiel de formation, les équipes pluri-catégorielles de formation, doit être préservé et faire l'objet d'un nouveau développement.

VI-c-2-a. Enseigner dans les ESPE

Être formateur ou formatrice est un métier qui s'apprend. La formation de formateurs, sur le temps de travail, doit être mise en place pour tou-tes les nouveaux recruté-es dans les ESPE, quel que soit leur statut et en lien avec la recherche.

La formation continue doit se développer pour tous les formateurs.

VI-c-2-b. Les formateurs et formatrices associés « de terrain »

Les décrets encadrant les fonctions de formateur académique dans le second degré, PEMF et conseiller-e pédagogique dans le premier degré, offrent à ces personnels associés de terrain la possibilité d'intervenir dans les ESPE, en formation initiale ou continue et peuvent permettre à terme la reconstitution d'équipes pluri catégorielles.

Cependant, les conditions d'intervention doivent être définies nationalement, avec une équité de traitement, au niveau des pondérations de temps, entre formateurs de terrain et formateurs universitaires et la prise en compte des temps de préparation et de concertation. Les formateurs « associés » ne doivent pas être pénalisés sur leur décharge de service et régime indemnitaire lorsqu'ils interviennent à l'ESPE.

Dans le premier degré le nombre de PEMF doit être augmenté afin de ne plus avoir besoin de recourir à des MAT. Les formateurs « associés » doivent participer avec l'ensemble des formateurs de l'ESPE, à la conception du plan de formation (initiale et continue).

Les tuteurs et tutrices doivent être formés dans le cadre de la formation continue au sein des ESPE.

VI-c-2-c. La formation des formateur et formatrices

La formation des formateurs (universitaires, PFA, PEMF et CPC) et des tuteurs, en lien avec la recherche doit être une priorité dans les années à venir, au regard de leur rôle déterminant dans la formation. L'accès aux masters de formation de formateur doit être favorisé par une prise en charge financière des inscriptions à l'Université par l'employeur Éducation Nationale et par des nouvelles modalités de congés formation (une journée par semaine, stages longs,…) Ils/elles doivent pouvoir faire valoir les acquis de l'expérience lorsqu'ils/elles s'engagent dans des formations diplômantes.

Tous les personnels doivent pouvoir accéder à des programmes de recherche universitaire, bénéficier de décharges de service pour activités de recherche.

Il est nécessaire de recruter des enseignant- es-chercheur-es dont les recherches portent sur l'éducation. Des créations de postes doivent permettent aux titulaires de thèses d'accéder à des postes d'enseignant-es chercheur-es.

VI-d. Développement et diffusion des recherches en éducation

Corpus: Poitiers VI-e-3

Des coopérations entre ÉSPÉ et laboratoires universitaires doivent être encouragées et permettre le développement de la recherche-action. Cela implique la reconstruction d'une structure nationale et fédérative de recherche en éducation et en formation.

- la crise du recrutement (partie I)
- l'autonomie en question (partie II)
- le numérique (partie II)
- l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) (partie III)
- privilégier l'éducation (SNPESpjj) partie III
- enseignement supérieur et recherche (partie III)
- nouveau corps de psychologue de l'éducation nationale (partie VI)