



Thème 1

adopté

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

RAPPORTEUR-ES

Hervé Christofol, Jérôme Dammerey, Guislaine David, Gwenaël Le Paih, Véronique Ponvert,
Rachel Schneider, Andjelko Svrclin, Blandine Turki

Préambule, la FSU, une ambition pour l'éducation et la formation, la recherche et la culture

La crise sanitaire révèle et amplifie les inégalités sociales et territoriales d'éducation et de formation.

Pour la FSU, la scolarité doit être obligatoire jusqu'à 18 ans. Toutes et tous les jeunes sont éducatibles et capables, sans aucune exclusion, et doivent pouvoir bénéficier d'éducation et de formation, de la maternelle au supérieur dans le cadre d'une école publique, progressiste et émancipatrice. Cette formation se poursuivra tout au long de leur vie (élèves, étudiant-es, salarié-es, privé-es d'emploi, retraité-es), condition d'une élévation de leur niveau de savoirs et de savoirs faire, de culture et de qualification, nécessaires à l'émancipation de toutes et tous. Les moyens humains devront être à la hauteur des enjeux. L'éducation et la formation ne sont ni des marchandises, ni des instruments au service de la promotion gouvernementale. Elles sont le fer de lance de la lutte pour l'égalité et contre l'exclusion, et doivent s'inscrire dans une visée démocratisante à long terme et rester une prérogative du service public d'éducation et de formation. À l'heure de l'urgence climatique et des crises sociales et économiques produites par le libéralisme, défendre un projet éducatif porteur d'égalité, donnant à toutes et tous les outils de leur émancipation individuelle et collective, est une nécessité pour que les citoyen-nés d'aujourd'hui et demain œuvrent à une société débarrassée des dominations.

La FSU défend le principe d'un service public laïque fort de l'éducation, de la formation et de la recherche doté de moyens suffisants, parce qu'elle sait l'importance de la dimension collective dans la construction du lien social. Elle s'est fixée comme but de lutter contre les inégalités en veillant à la démocratisation de l'accès aux savoirs, pour participer à l'émancipation individuelle et collective. Les financements publics doivent aller aux seuls écoles et établissements publics.

Plutôt que de rendre chacun-e responsable de son parcours, d'individualiser les droits, les moyens, d'exclure celles et ceux qui ne sont pas « dans la norme », il convient de redonner une dimension collective à l'acte de former et d'éduquer.

L'objectif du thème 1 est de décliner cette ambition et de nous donner les moyens de la faire partager par le plus grand nombre.

Partie I

I - Des politiques inégalitaires aggravées par 2 ans de crise sanitaire.

La pandémie a révélé et aggravé les fragilités de notre société. Sa gestion désastreuse par le gouvernement qui en a profité pour intensifier sa politique d'austérité néolibérale aux orientations réactionnaires a accentué les inégalités et a affaibli davantage encore les publics les plus précaires (augmentation des situations de privation d'emploi et de la pauvreté). L'ensemble des secteurs d'activité ont été touchés : dans l'éducation, la formation professionnelle, le gouvernement a poursuivi son entreprise de démantèlement... Les secteurs culturels et sportifs ont payé un lourd tribut avec une forte incidence sur le tissu associatif. Au-delà des conséquences économiques à court terme, les effets délétères en termes de santé, de cohésion sociale, de développement culturel, ou encore de maîtrise des savoirs seront plus durables.

Alors que la politique éducative de J.M. Blanquer et de F. Vidal depuis 2017 aggravait déjà les inégalités sociales, scolaires et de l'ESR, la crise sanitaire a profondément impacté le fonctionnement du système éducatif : la fermeture des lieux scolaires en mars 2020 et des universités sur une plus longue période (2020-2021), dans la précipitation, sans aucune anticipation ni moyens supplémentaires de recrutement, a empêché les équipes livrées à elles-mêmes de mettre en place un fonctionnement collectif satisfaisant. En première ligne, des personnels volontaires ont permis l'ouverture d'écoles et d'établissements scolaires pour l'accueil des enfants de soignant-es et autres personnels prioritaires à la gestion de la crise. De façon générale, l'absence de communication institutionnelle n'a fait qu'aggraver les choses. Le manque de cadrage national a accentué le climat anxigène notamment pour les examens. La « continuité pédagogique » vantée par J.M. Blanquer, F. Vidal et J. Denormandie s'est révélée être un leurre qui masque la fracture numérique, les interactions empêchées ou dégradées entre enseignant-es et élèves ou étudiant-es, y compris celles et ceux en situation de handicap, et l'isolement, voire le décrochage. Et malgré l'échec de cette expérimentation forcée à grande échelle, la volonté de réduire l'enseignement à divers dispositifs techniques subsiste encore dans l'institution, ne serait-ce que dans le discours ou la formation (enseignement hybride, comodal, synchrone ou asynchrone), et ceci sous couvert d'innovation. Pendant les confinements, les familles ont été fortement sollicitées pour le suivi de la scolarité de leurs enfants, ce qui a constitué une source supplémentaire d'inégalités (logement, équipement, proximité avec la culture de l'école, éloignement numérique vécu dans les zones blanches encore nombreuses dans les milieux ruraux, disponibilité des parents...). Même si les personnels ont cherché à maintenir coûte que coûte un lien avec les élèves et leurs familles, ou les étudiant-es, ce sont encore les jeunes issu-es des milieux populaires qui se sont trouvé-es les plus pénalisés, quand ils ou elles n'ont pas été exclu-es par le « distanciel », cette rupture ayant parfois engendré un décrochage durable. Ce phénomène a été amplifié par des inégalités territoriales (accentué par l'absence de la fibre ou de réseaux dans certaines zones) et/ou entre établissements (en particulier avec les privés sous contrat, certains lycées n'ayant par exemple pas appliqué la demi-jauge). Ces inégalités dans l'accès aux ressources et donc aux apprentissages auront des conséquences durables sur les savoirs, le rapport au savoir, la formation en tant que citoyen et citoyenne, et l'accès aux qualifications. C'est particulièrement vrai dans le supérieur où il y a eu différence de traitement entre les universités et les formations supérieures dispensées en lycée. Un grand nombre de jeunes, soumis-es à un isolement forcé, ont souffert du manque de lien social ; leur détresse

psychologique, conjuguée à une paupérisation accrue, a favorisé un décrochage qui hypothèque leur avenir. Le constat est le même dans le premier degré, où le processus de socialisation à l'école est un des enjeux les plus importants dès la maternelle. Plus globalement, pour l'ensemble des élèves et leur famille, aucun moyen n'a été mis en place en termes de soutien psychologique et social.

La crise a accentué des carences qui sont le fruit des politiques éducatives, de formation et d'équipement développées depuis près de quarante ans, s'inscrivant dans les politiques libérales qui impactent la société française et plus particulièrement l'ensemble de nos services publics. Ces carences ont été amplifiées par J.M. Blanquer, J. Denormandie et F. Vidal : sous-investissement dans le bâti, effectifs trop chargés (empêchant toute distanciation, des conditions défavorables à l'inclusion des élèves en situation de handicap), absence de recrutement, manque de personnels et de remplaçant-es, de RASED complets, de personnels de vie scolaire, de Psy-EN, d'assistantes sociales, d'infirmier-es et médecins scolaires, outils numériques non adaptés, dysfonctionnant et ne répondant pas aux besoins des personnels, des élèves et étudiant-es, certain-es en étant totalement dépourvu-es ; à ces carences s'ajoute une carence de matériel de protection contre le virus (masques, capteurs de CO₂...). Durant cette période, les personnels se sont retrouvés isolés et les OS n'ont quasiment jamais été consultés, l'éducation et les formations n'ont reposé que sur la volonté, l'engagement, la professionnalité et le sur-investissement des personnels, que le gouvernement ignore et méprise. L'École a « tenu » grâce aux solutions qu'ils ont mises en place localement, à leur frais et sans formation, et tout cela au prix d'un grand épuisement professionnel, accentué par le déni de la part du ministère et des rectorats des risques de contamination dans le milieu scolaire (en maternelle et primaire en particulier). Le terme d'« absentéisme », employé volontairement par J.M. Blanquer à la place d'« absences » est d'autant plus inacceptable. Cette situation, révélée lors de la première année sous covid, s'est poursuivie ensuite. Pour détourner les regards de la situation catastrophique dans les écoles, établissements scolaires et universités, J.M. Blanquer et F. Vidal n'ont cessé de mentir dans les médias dominants, en se félicitant de leur gestion de la crise et en banalisant les idées d'extrême-droite par l'instrumentalisation de polémiques créées de toutes pièces : « islamo-gauchisme », vision essentialiste de la laïcité, allocation de rentrée scolaire... Finalement, au terme d'un mandat présidentiel méprisant et violent, et sous l'effet des politiques portées par ces ministres, nos services publics d'éducation et d'enseignement supérieur ont été fragilisés comme jamais.

II Bilan des politiques éducatives de Blanquer, Vidal, Pénicaud et Denormandie

Les politiques d'éducation et de formation mises en œuvre par le gouvernement ont pour but d'en finir avec la diffusion des connaissances à l'ensemble de la population, comme condition du progrès technique et de la croissance, héritée des réformes d'après-guerre. Au contraire, elles favorisent des parcours scolaires socialement ségrégués dès le plus jeune âge orientation vers plus de pratique, d'employabilité, centrée sur un petit nombre de savoirs pour les un-es, savoirs savants et élitistes pour les autres. Elles renforcent le caractère ségrégatif de l'école française et le lien entre les devenir scolaires des élèves et les inégalités sociales.

La crise sanitaire a donné l'opportunité aux différents ministres d'accélérer la mise en œuvre de leurs projets d'éducation et de formation, notamment en ce qui concerne le numérique. Elle a même servi d'opportunité notamment dans le supérieur avec l'adoption rapide de la LPR et en dépit de la mobilisation. De même, à Marseille, le gouvernement a profité du délabrement des locaux pour faire avancer la mise en concurrence des écoles et mettre en place des techniques de management libéral. Le plan de relance, notamment dans sa déclinaison « Un jeune, une solution » illustre bien la volonté du gouvernement en termes de formation professionnelle : mise en concurrence des modes et des organismes de formation, subventionnement massif de l'apprentissage, dans un contexte de baisse de l'investissement alloué aux formations professionnelles sous statut scolaire ou initiales universitaires. Le développement du mentorat constitue une nouvelle étape de l'externalisation du service public d'orientation au profit d'organismes privés marchands. Le choix de passer par des aides à la signature de contrats d'alternance sans contrôle ni contrepartie des entreprises crée un effet d'aubaine et contribue à amplifier la concurrence à l'entrée du marché du travail et la précarisation des salarié-es, au profit des seules entreprises. Cette politique participe à limiter l'élévation du niveau de qualification et de savoirs de toutes et tous, pour augmenter le taux d'activité des jeunes afin de mieux « répondre aux besoins de compétences des entreprises » : cela se fait en renonçant à la formation de citoyen-nes éclairé-es, en participant à la reproduction sociale, tout en hypothéquant leur avenir par une faible capacité de rebond et de reconversion, conséquence de l'appauvrissement des enseignements généraux suite à la dernière réforme de la voie professionnelle. Cette politique s'inscrit dans la volonté d'un ajustement au marché du travail encore fortement polarisé avec une persistance de métiers peu ou pas qualifiés.

Les réformes de J.M. Blanquer, F. Vidal et J. Denormandie de la maternelle au supérieur, s'inscrivent pleinement dans cette logique : elles limitent les possibilités de poursuites d'études, influencent les choix d'orientation, parachevant ainsi un système éducatif et de formation, basé sur la compétition entre élèves ou étudiant-es. Dans le pré-bac, la modification de la nature des examens (contrôle continu, part de l'évaluation locale, certifications), accélérée sous prétexte de crise sanitaire, vise à disqualifier et remettre en cause le caractère national des diplômes et accroît de ce fait les inégalités et la pression sur les élèves et les familles, puisque désormais chaque évaluation, autre que formative, compte pour l'obtention du

baccalauréat. Le manque de moyens dans le premier degré et la réduction drastique des moyens dans le second degré et dans le supérieur se traduisent par la dégradation des conditions de travail des personnels, des élèves et des étudiant-es. Cela s'accompagne du développement des recrutements contractuels. Dans le second degré cela se traduit par une offre de formation moins large et géographiquement hétérogène, et dans le supérieur par une réduction des heures des maquettes de formation. A cela s'ajoute l'incompréhension des élèves et des familles face à l'opacité du fonctionnement du logiciel Parcoursup et du manque de cohérence nationale et de lisibilité des attendus de certaines formations. L'accès aux connaissances et aux apprentissages, est pollué par la culture de l'évaluation (qui met tous les individus en concurrence). Elle repose sur la démarche individuelle des jeunes et moins sur l'apport du collectif dans un objectif unique de rentabilité ou d'optimisation : le jeune devient entrepreneur de lui-même, responsable de son parcours, et donc de son « destin » scolaire ou universitaire ; son rapport au savoir change, passant d'un savoir universitaire à un savoir utilitariste. La concurrence entre individus est, comme toujours, le meilleur moyen d'accentuer les inégalités.

La mise en marché de l'éducation et de la formation s'accélère : les politiques adoptées remettent en cause le caractère national de l'Éducation, attaquent le statut des personnels, favorisent volontairement l'ouverture au privé et son développement sans exigence de transparence, via le recours à de nombreuses officines (de certification, de formation, d'orientation), via l'allègement des normes de carte scolaire. Elles mettent par ailleurs en œuvre la contractualisation des moyens (avec menaces sur l'avenir de l'éducation prioritaire notamment) et l'évaluation des établissements et organismes de formation, développent la concurrence entre établissements, entre personnels (accroissement du nombre de non-titulaires) et entre diplômés (usage du nom « Bachelor » et attribution du grade de licence dans le supérieur public comme dans le privé). Avec la suppression du CNEC et la mise en place du Conseil de l'évaluation, le ministère s'exonère d'une évaluation objective de sa politique éducative. Il est à craindre que les évaluations des établissements se fassent à terme par des organismes privés à l'image de l'audit commandité pour Jeunesse et Sports. La FSU est opposée à la culture de l'évaluation et au pilotage par les résultats. Le développement des établissements privés sous contrats est favorisé par une réduction de l'offre de formation dans les établissements publics, des modalités de fonctionnement différentes pendant la crise sanitaire et une bienveillance du Ministre qui valorise les parcours dans le privé.

III - Un mode de gouvernance qui met les métiers et les personnels sous contrôle

Jamais auparavant, les gouvernements n'avaient privilégié à ce point des annonces autoritaires par la voie médiatique, les annonces de dernière minute sonnantes comme un mépris total des personnels, sans prise en compte des répercussions au sein des écoles et des établissements.

La formation professionnelle à distance est en plein développement, par exemple à travers la mise en place des PACTE (Plan d'investissement dans les compétences) en régions sans pour autant montrer son efficacité notamment pour les publics les plus éloignés de celle-ci. Le numérique a pris une place prépondérante : outil d'enseignement à distance, de formation des personnels, de ressources pédagogiques imposées et instrument de contrôle du travail effectué, d'information aux métiers dans le cadre de l'orientation. S'il peut être positif dans certains domaines et sous conditions, il participe des logiques libérales en permettant l'entrisme de sociétés marchandes par le biais du développement d'outils numériques. Le déploiement du numérique se fait en parallèle de celui de certifications à tous les niveaux (cf. PIX) et se trouve même parfois délégué au privé (cf. Ev@lang...). Censés apporter une solution technique miracle à des problèmes d'ordres pédagogique et politique, ces outils très coûteux connaissent un essor sans que soient pris en compte leurs risques d'accroître les inégalités et de laisser de côté les plus démunis, ignorant par ailleurs l'inégalité d'accès renforcée dans les zones blanches en milieu rural. Il contribue à la logique managériale qui tente de placer les personnels sous contrôle, d'apprécier leur implication au nombre de connexions, et de les soumettre à une évaluation permanente en normalisant les pratiques professionnelles. C'est notamment le cas via Pronote, les ENT, et IPack EPS dans le second degré, ou encore pour les corrections de copies numérisées d'examens. La FSU exige que les enseignant-es qui le souhaitent accèdent aux copies papier des élèves. La FSU rappelle le droit à la déconnexion.

A rebours de cette logique protocolisante, la FSU rappelle que l'évaluation des élèves est un geste professionnel pour les équipes enseignantes. À l'exception des examens terminaux, les modalités de l'évaluation, les supports comme la programmation relèvent de la liberté pédagogique de l'enseignant-e pour déterminer les conditions les plus appropriées permettant d'accompagner les élèves dans la progression de leurs apprentissages tout en veillant au respect des programmes nationaux et servir de base pour les échanges entre les enseignant-es, l'élève et sa famille. La FSU demande l'abandon du Projet local d'évaluation lié à la réforme du contrôle continu en lycée général et technologique.

Depuis 2017, J.M. Blanquer impose des réformes sans concertation avec les professionnels : les questions de métiers, de défense de la professionnalité enseignante et de la liberté pédagogique sont des enjeux majeurs d'action syndicale pour résister. Le ministre tente d'imposer sa méthode d'apprentissage de la lecture, qui réduit l'acte de lire au décodage encodage au détriment de la compréhension et de la dimension culturelle. Par cette méthode, il creuse les inégalités. Le ministre, en dépit de la liberté pédagogique, développe un pilotage des enseignements par les évaluations nationales des élèves et des établissements et cherche à imposer de « bonnes pratiques » basées sur un volet des neurosciences et faisant fi des autres domaines de recherche en sciences de l'éducation. Tout est mis en œuvre pour déposséder les personnels de leur métier et leur professionnalisme est nié, ce qui entraîne des situations de souffrance. La FSU dénonce la primarisation

de la maternelle. Elle doit rester l'école première, adaptée aux rythmes et aux progrès de chaque élève, permettant la progression de toutes et de tous sans aucune pression. La réforme de la formation va dans le même sens, elle impose des « normes » et des « recettes », dénie la dimension de « conception » contenue dans le métier, accentue encore la précarité de l'entrée dans le métier, et privilégie une prise de responsabilité insuffisamment progressive. Les propositions issues du Grenelle de l'éducation, véritable mascarade, tendent aussi à modifier les attendus des métiers de l'éducation et de la formation, et induisent une possible « revalorisation » qui n'en est pas une puisque soumise à des contreparties en termes de missions, missions pourtant éloignées de notre cœur de métier. Elles participent à l'affaiblissement du statut et accentuent l'individualisation des parcours professionnels des enseignant-es, comme le prouve la volonté de multiplier les postes à profil, et développent les hiérarchies intermédiaires défavorables à la coopération au sein des équipes. Ces évolutions génèrent une perte de sens du métier et un mal-être professionnel : les personnels ne peuvent plus faire leur travail correctement, sont submergés par des tâches annexes, qui les détournent de l'essentiel, du cœur du métier. Les ministres cherchent à avoir la main mise sur la profession, comme en témoigne la répression à l'encontre des personnels qui ont pu témoigner de leur opposition aux réformes.

Politiques éducatives et management sont étroitement et dangereusement liés dans la conception libérale de l'école : les annonces du président Macron à Marseille, en lieu et place des moyens nécessaires demandés par la profession, en sont une nouvelle preuve, les « postes à profil » remettant en cause l'indépendance des enseignant-es vis-à-vis de la hiérarchie. Sa volonté d'imposer un nouvel échelon hiérarchique en érigeant les directeur-trices en recruteurs locaux des équipes enseignantes sert l'objectif d'une main mise renforcée sur les personnels et met à mal les collectifs professionnels dans les écoles. Cela rappelle les ECLAIR, dont l'inefficacité pour réduire les inégalités scolaires avait été totale, et qui avaient dès 2014 été supprimés. Quant aux moyens, promis, ils sont contractualisés au sein d'appels à projet. L'expérimentation de Marseille est une nouvelle étape dans la destruction du statut : la FSU exige l'abandon de cette expérimentation. Elle exige l'abrogation de la loi Rilhac et dénonce la politique managériale distillée auprès des responsables hiérarchiques amenant à des dérives d'autoritarisme. Elle dénonce aussi l'élargissement systématique des expérimentations sans qu'aucun bilan ne soit jamais fait et au mépris du dialogue social.

Zoom : traiter les conséquences éducatives de la crise sanitaire

Depuis mars 2020, le service public d'éducation et de formation est tenu de faire face aux conséquences scolaires et éducatives de la crise sanitaire. Affaibli par un sous-investissement chronique et une série de réformes délétères, il subit une gestion erratique de la crise menée par des ministres qui nient le réel, restent sourds aux revendications, et qui en ont profité pour accélérer le train de leurs réformes régressives, faisant fi des besoins réels des agent-es et des usager-es. La décision de maintenir les établissements ouverts dans les conditions d'accueil telles qu'on les connaît depuis le début de la crise Covid n'a pas été justifiée par le rôle irremplaçable et premier de l'École et de l'enseignement en présentiel. Au contraire, c'est la preuve que l'École est aussi considérée par le MEN comme un mode de garde permettant aux parents d'aller travailler. La FSU n'a cessé de demander l'ouverture des lieux scolaires, mais en veillant à renforcer la sécurité sanitaire de tous et toutes : élèves, familles et professionnels.

La crise sanitaire a mis en lumière les faiblesses et les dysfonctionnements issus des réformes successives de notre système éducatif et de formation, mais aussi la perception et le rôle assigné à l'École par notre société. L'incapacité de l'institution à répondre à l'exigence posée par le recours massif au « distanciel » a montré l'inanité de plusieurs années de plans numériques rendant d'autant plus indispensable et urgent la mise en œuvre d'un plan national à la hauteur. La FSU s'oppose à la généralisation de l'enseignement hybride. La situation induite par le martèlement de la prétendue « continuité pédagogique » lors des divers confinements, a constitué le paroxysme de l'individualisation des parcours et des apprentissages, qui s'est soldé par une augmentation des inégalités entre élèves et étudiant-es ; inégalités exacerbées par le retour à la carte en mai 2020 dans les établissements scolaires, dont les principales victimes sont les enfants et étudiant-es des classes populaires. Le recours aux demi-classes, les pertes de jours d'école du fait du manque de remplaçant-es ont témoigné des choix budgétaires désastreux empêchant tout autant le traitement des situations exceptionnelles que les temps plus ordinaires. Il en est de même dans les universités restées fermées faute de moyens pour rénover les bâtiments (dont les fenêtres) et les équiper en capteurs CO2 et en purificateurs d'air. De la maternelle à l'université, la transmission par aérosol du covid 19 nécessite un plan d'investissement massif dans le contrôle et l'amélioration de la qualité de l'air.

Les conséquences en sont plus de deux ans d'apprentissages entravés, des missions dévoyées, une sédentarisation forcée qui constitue un risque sanitaire, des collectifs abîmés où les habitudes de travail nécessaires à des apprentissages efficaces sont à reconstruire, des personnels épuisés.

La crise a montré que c'était l'action des personnels de terrain qui permettait de tenir dans un contexte d'abandon voire de mépris institutionnel (communication par voie de presse, injonctions contradictoires, absence de reconnaissance, absence de matériel adapté...). Le renforcement des relations avec les parents, avec les élèves et étudiant-es a montré en quoi la prise en compte des conditions sociales concrètes de vie des jeunes était scolairement pertinente. A été faite à revers la démonstration de l'importance du cadre de la classe, l'utilité de la réduction des effectifs, de la force du collectif d'apprentissage pour engager tous les élèves, y compris les moins connivents avec la culture scolaire, dans les apprentissages. Une telle démonstration a eu lieu aussi à l'université, et le nombre de décrocheur-es en témoigne. Dans cette situation, l'enseignement dit "hybride" a été mis en place de manière massive dans l'enseignement supérieur, mais

aussi dans les autres niveaux d'enseignement. Cet enseignement est conçu par ses promoteurs comme une modalité "normale" d'enseignement, et non pas comme la réponse ponctuelle à une situation de crise. À rebours d'un enfermement idéologique dans une politique d'individualisation des apprentissages, de resserrement sur les « fondamentaux » et de mise sous tutelle de l'agir enseignant, c'est sur ces bases que la FSU exige un plan d'urgence pour l'éducation et la formation. Il est urgent de se préoccuper des conséquences à court et long termes de la crise sanitaire sur les apprentissages. Ce plan d'urgence doit permettre aux élèves de bénéficier d'un rattrapage des apprentissages qui n'ont pu être réalisés pendant les deux années écoulées.

Pour traiter ces déficits socialement marqués dont l'incidence est particulièrement forte pour les plus jeunes et les plus éloigné-es de la culture scolaire et universitaire, il faut donner des moyens pour renforcer l'effectivité de l'action pédagogique des personnels, afin de permettre l'appropriation de la culture commune nécessaire à la démocratisation de la réussite scolaire.

Si la crise sanitaire a exacerbé les effets inégalitaires déjà présents dans notre système éducatif, en raison d'un sous-investissement chronique quand des milliards ont été déversés pour les entreprises, l'absence de traitement de ses conséquences éducatives constituerait un enkystement, particulièrement délétère pour les élèves et étudiant-es issu-es des classes populaires. La FSU demande de longue date l'arrêt des suppressions massives de postes et un plan de recrutement massif de personnels techniques, infirmiers, sociaux, d'éducation et PsyEN dans les écoles, collèges, lycées, universités et CIO ; le recrutement d'enseignant-es permettant la diminution des effectifs des classes et le travail en petit groupe, l'augmentation du nombre de remplaçant-es formé-es, la reconstitution et le renforcement des RASED dans leur trois composantes et des PDMQDC, le maintien des postes adaptés et des postes en ESMS et développement d'une formation initiale et continue à la hauteur des besoins. En collège et en lycée, bien au-delà de l'attribution de quelques moyens supplémentaires par le MEN, essentiellement sous forme d'HSE, il est nécessaire de repenser les programmes et d'ajuster le format des épreuves disciplinaires. De la maternelle au supérieur, la mission de promotion de la santé doit être renforcée et le nombre des psychologues de l'EN, d'infirmières, médecins scolaires et assistantes sociales doit être augmenté pour prendre en charge les répercussions sur la santé psychique et physique, dans la stricte application de la politique éducative, sociale et de santé définie en 2015 et dans le respect des identités professionnelles. Dans le second degré, des personnels de vie scolaire doivent être également recrutés. L'engagement des infirmiers et des infirmières de l'Education Nationale a montré leur importance au sein des établissements. Cette mission doit rester de la compétence de la Fonction Publique d'Etat et ne doit être en aucun cas externalisée.

Force est de constater que la crise sanitaire est loin d'être terminée. Des règles de gestion de la crise doivent être pensées à partir des retours de terrain, en abandonnant les injonctions contradictoires, (sans imposer aux personnels de mettre en pratique dans l'urgence et a posteriori des annonces faites dans les médias sans aucune concertation) et applicables au plan national au sein de l'École. La FSU exige des seuils d'effectifs d'élèves par classe à ne pas dépasser afin de réduire le risque de contamination virale, dans des salles conçues pour des groupes très inférieurs en nombre. Ils doivent tenir compte de la présence d'adultes assurant l'inclusion des élèves en situation de handicap. L'EN en tant que service public doit permettre de garantir, dans l'intérêt général, la mise en place d'une éducation de qualité basée sur une continuité pédagogique en présentiel, seule garante de la réussite de tou-tes.

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

Le congrès de Poitiers a défini la culture commune comme « un réseau de savoirs et de compétences qui doit permettre à l'ensemble d'une génération de quitter le système éducatif avec les clés de compréhension du monde qui l'entoure, les compétences et les savoirs en action, nécessaires à sa participation citoyenne et à son émancipation, ainsi que les moyens de continuer à se former » (Poitiers II-a). Cette culture s'appuie sur les contenus enseignés et les pratiques pédagogiques, elle se construit aussi dans toutes les situations de vie collective rencontrées dans les écoles et les établissements scolaires, dans les temps scolaires et périscolaires. L'ensemble de l'équipe pluriprofessionnelle en est partie prenante, ainsi que les démocraties collégiennes, lycéennes et universitaires.

II-1 Contenus de formation et de certification

Corpus, CF II-1

II-1-1 Culture commune et esprit critique

Corpus Poitiers II-a, CF II-1-1

La culture commune repose sur des savoirs et des pratiques issus des domaines culturels, humanistes, scientifiques, techniques, professionnels, artistiques, linguistiques, sportifs et physiques. La culture commune qui intègre l'éducation aux médias et à l'information est indispensable au développement de l'esprit critique pour aller vers l'émancipation. Elle doit armer les jeunes à mieux analyser les sources d'information pour les aider à lutter contre les "inforx" et les stéréotypes de genre et à distinguer un savoir et une information de la rumeur et de la croyance. L'égalité femmes-hommes doit faire partie intégrante de la culture commune et donc des programmes scolaires. La culture commune doit doter les jeunes de capacités construites par la réflexion et l'analyse pour comprendre et repenser le monde et les grands enjeux (démocratie, environnement, travail, information, etc.) et leur permettre de peser sur les choix collectifs et de les discuter. C'est en cela que le projet

de la FSU est émancipateur.

II-1-1bis Transition écologique

Les programmes scolaires et universitaires doivent comprendre des savoirs permettant de comprendre l'urgence de la crise climatique et de traiter les enjeux de la transition écologique et énergétique.

II-1-2 Programmes et référentiels

Les référentiels, terme polysémique qui, notamment dans la formation professionnelle évoquent les activités à mener pour l'acquisition de compétences ou encore les capacités devant être évaluées à l'examen, sont très souvent découpés en blocs de compétences, qui rompent leur unité et leur cohérence. A l'opposé, pour la FSU, les programmes et référentiels doivent être mobilisateurs et accessibles pour les élèves et étudiant·es, cohérents entre eux, émancipateurs et démocratisants, conçus en complémentarité pour créer du sens et être un outil aidant à la construction de la culture commune. Les programmes et les évaluations certificatives doivent rester nationaux. Les enseignant·es doivent être associé·es à la construction des programmes et référentiels, la démarche doit s'appuyer sur les acquis de toute la recherche. Les processus d'élaboration doivent être démocratiques, transparents, plus respectueux de l'expertise enseignante. Ils doivent associer les organisations syndicales représentatives, et associations de spécialistes et mouvements pédagogiques. La mise en œuvre des programmes doit être progressive et précédée d'une formation permettant une appropriation par les enseignant·es. Elle doit respecter leur liberté pédagogique ainsi que les prérogatives de concepteur·trice de leur enseignement. Le conseil supérieur des programmes doit être indépendant du pouvoir.

Le Conseil supérieur des programmes doit avoir un droit de regard sur les référentiels des disciplines professionnelles.

II-1-3 Bilan du socle / Bilan du DNB

Corpus : (CF, II-1-3)

II-1-4 L'évolution des modes de certification, l'élaboration des diplômes et les CPC, le rôle des enseignant·es et formateurs·trices.

Corpus : lien certification / programmes / référentiels / pratiques pédagogiques, anonymat des candidats (CF II-1-5)

Loin d'une logique certificative qui tendrait à individualiser les parcours et à découper les diplômes, notamment en blocs de compétences, voire à les concurrencer par des certifications diverses, pour la FSU, un diplôme doit rester un tout et révéler l'acquisition d'un niveau scolaire, universitaire et/ou de qualification. Les certifications annexes qui conditionneraient l'obtention d'un diplôme sont à proscrire. Les diplômes ne peuvent se contenter de témoigner de l'adaptation à un poste de travail et ne peuvent être rapprochés ou confondus avec les certificats de qualification professionnelle. La FSU s'oppose aux certifications (Evalang, Cambridge, attestations LV en terminale...) et réaffirme qu'un retour à des épreuves nationales qui ont une valeur certificative est indispensable et que le contenu des enseignements est défini par les programmes nationaux.

II-1-5 Loi ORE et « transformation » des diplômes de premier cycle universitaire.

Corpus CF II-1-4 loi ORE

Principalement destinés aux bachelier·es professionnel·les et aux étudiant·es en réorientation sans place dans les autres formations, les diplômes « formation supérieure spécialisée », avec une sortie professionnelle dès le bac +1, ne répondent pas aux besoins de qualification. Essentiellement dispensés en apprentissage, avec très peu de savoirs disciplinaires, ils font concurrence aux autres formations publiques donnant accès à des diplômes plus élevés. La FSU considère que ces diplômes ne permettent pas d'élever le niveau de qualification. La FSU rappelle son mandat d'abrogation de la loi ORE voté au congrès de Clermont Ferrand.

II-1-5 bis Conséquences des attendus de Parcoursup

La généralisation de la sélection à l'entrée dans le supérieur et notamment les attendus de Parcoursup ont contribué à un cloisonnement des parcours élèves, lié à leurs choix d'orientation en sortie du collège, et en classe de première, problématique accentuée dans les zones où l'offre de formation est limitée. Pour la FSU, les contenus enseignés, dans le cadre de la culture commune doivent permettre aux lycéen·nes à la fois une interchangeabilité entre les différents modes d'étude et des possibilités de poursuites post-bac les plus larges. Les élèves issus des milieux les plus favorisés et donc mieux informé·es des choix de parcours à privilégier évitent les parcours plus atypiques offrant moins de possibilités de poursuite d'études. La FSU exige l'abrogation de Parcoursup et la remise à plat des méthodes d'entrée dans l'enseignement supérieur, dont la ligne directrice doit être que chaque jeune puisse accéder à la formation universitaire de son choix, dans un établissement public de sa région.

Face à l'incompréhension des réformes et à la crainte d'un accès empêché aux formations post-bac, les familles peuvent être tentées ou contraintes de se tourner vers des formations privées à la lisibilité prétendument plus sécurisante. La FSU demande une autre politique éducative et des moyens importants pour l'orientation des élèves et des étudiant·es.

II-1-6 VAE, bilan de compétences corpus : (CF, II-1-6)

II-1-7 Réforme des lycées et du baccalauréat

Avec les réformes en cours, et en particulier la part croissante du contrôle continu, le baccalauréat, premier grade universitaire, perd son caractère national au profit d'un diplôme maison. Son évaluation permanente tout au long des deux années de première et terminale diminue les temps d'apprentissage. Cette réforme a en outre éloigné significativement les filles des enseignements de mathématiques. Le bac perd son sens et devient un outil d'évaluation permanente des élèves qui met sous tension les relations élèves, parents, enseignant-es, chef-fe d'établissement et qui accentue les déterminismes sociaux. En outre, Le choix de spécialités en fin de seconde induit une forme d'orientation précoce qui va conditionner leur parcours dans le supérieur. La réforme du Lycée individualise les parcours. Le tronc commun s'en trouve réduit. Le choix des spécialités éclate les groupes-classes. Les plans locaux d'évaluation renforcent l'atomisation du baccalauréat et limitent la liberté pédagogique et donnent des outils de contrôle aux chef-fes d'établissements. Dans la voie professionnelle, les élèves de terminale devront choisir très tôt des modules « poursuite d'études » ou « insertion professionnelle » mis en place, par amputation des horaires d'enseignement. Pour la FSU de tels modules réduisent les ambitions et les possibilités de poursuites d'études et ne peuvent s'entendre que comme compléments aux enseignements sans s'y substituer. La FSU rappelle sa demande d'abandon des réformes du baccalauréat, du lycée et de la transformation de la voie professionnelle. Le retour à un baccalauréat conçu comme premier grade universitaire avec des épreuves terminales, nationales et anonymes, doit permettre le libre accès à la filière de son choix.

II-2- Pratiques éducatives

Corpus pratiques et injonctions, souffrance au travail (CF, II-2)

Corpus Recherche en et pour l'éducation et la formation (Le Mans II-b-1, CF II-2-2)

II-2-1 Pratiques pédagogiques : les professionnalités face aux prescriptions

Alors que les programmes et la liberté pédagogique sont inscrits dans la loi, l'Éducation nationale multiplie les nouvelles prescriptions (PLE, FAQ, Vademecum, Livres vert et orange dans le premier degré), aux statuts réglementaires divers, parfois contradictoires, qui relèvent pour la plupart soit de la communication politique, soit de l'imposition et du contrôle des pratiques pédagogiques, et non pas de la clarification réglementaire. La FSU rappelle que l'enseignant-e tel-le que le définit son statut est un-e concepteur-trice : aucune méthode « officielle » ou officieuse (vademecum, Faq, guide...) ne saurait être imposée. La FSU rappelle son exigence de la défense de la liberté pédagogique des enseignant-es. Le processus d'évaluation des établissements et des écoles ou le projet local d'évaluation (PLE) en lycée ne doivent pas être l'occasion d'imposer des « bonnes pratiques » pédagogiques.

II-2-1-bis Hétérogénéité et différenciation

Prendre en compte l'hétérogénéité (et notamment le rapport aux savoirs des élèves des classes populaires) est un élément important pour viser la démocratisation des savoirs. La différenciation pédagogique en est une modalité possible qui repose sur l'expertise de l'enseignant-e pour faire réussir tous les élèves. 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. Cette pratique ne doit impliquer en aucune façon la différenciation des objectifs d'apprentissage qui doivent rester les mêmes pour tous les élèves. Elle ne doit pas constituer la seule réponse aux difficultés des élèves. Différencier implique une charge de travail supplémentaire tant dans la conception du cours et l'évaluation des acquis, que dans sa mise en œuvre en classe. La FSU demande que les besoins de différenciation soient accompagnés de moyens en personnel et en formation (formation initiale et continue de tous les personnels en lien avec la recherche, et/ou d'analyse de pratiques) et revendique une réduction significative des effectifs. La formation des enseignant-es doit prendre en compte ces questions, en préservant la liberté pédagogique des collègues. Pour éviter l'isolement des professionnel-les, face à la diversité des situations particulières, face au manque de moyens et aux injonctions paradoxales, il est nécessaire de réaffirmer l'expertise des enseignant-es dans l'exercice de leur métier.

II-2-2 Innovation : approche critique

Corpus Le Mans II-b-10, CF II-2-3

II-2-3 Interdisciplinarité, co-intervention

Corpus : l'interdisciplinarité (Le Mans II-b), la co-intervention (CF II-2-4)

En formation professionnelle, des enseignant-es peuvent intervenir conjointement en inter ou pluri-disciplinarité sur des points identifiés de leurs programmes et référentiels. Ces interventions doivent résulter de choix opérés dans le cadre de l'exercice de la liberté pédagogique. La FSU persiste à demander un bilan objectif de la co-intervention (pratiques, conséquences sur les apprentissages des élèves), ainsi que la possibilité d'une formation à ces pratiques. La co-intervention doit rester un choix des équipes et doit être financée. L'expérience du Plus-de-maîtres-que-de-classes dans le 1er degré montre qu'une co-intervention choisie et construite librement renforce la professionnalité enseignante, levier essentiel pour la réussite des élèves. Cette expérience est néanmoins par son organisation totalement différente des situations de co-intervention dans la voie professionnelle qui impacte les horaires disciplinaires et implique une interdisciplinarité artificielle. La FSU exige

une création massive d'emplois pour permettre un fonctionnement avec plus de maîtres que de classes (PDMQDC). Cette expérience du PDMQDC doit être redéveloppée.

II-2-4 Numérique et apprentissages

Corpus le numérique (Le Mans : zoom, CF II-2-5)

Si une éducation à l'usage et aux mésusages des technologies numériques doit être intégrée aux programmes scolaires, tou-tes les élèves et particulièrement les plus jeunes doivent être protégé-es d'une surexposition aux écrans. Le recours aux technologies numériques ne facilite pas systématiquement les apprentissages voire diminue l'attention des élèves et étudiant-es. Les inégalités d'utilisation sociale et d'habitus numériques doivent également être prises en compte. L'éducation au numérique doit aussi mettre en lumière les mécanismes d'addiction et de déformation de la réalité. Les recherches sur le sujet doivent se poursuivre, être diffusées, soutenues afin de prévenir des mésusages de ces technologies au cours de la scolarité et des études supérieures. Les élèves doivent être formé-es à un usage responsable et critique des technologies, l'utilisation de logiciels libres doit être privilégiée pour y concourir. Le numérique doit rester un outil parmi d'autres laissé à la libre appréciation des enseignant-es. Le livre et le manuel demeurent des référents stables qui doivent rester accessibles. De plus, tous les outils non numériques demeurent essentiels à tout apprentissage. Les enseignant-es doivent être équipé-es par leur employeur. Et ils-elles doivent pouvoir mutualiser librement, par une plateforme publique, leur expérience et leurs outils, en lien avec la recherche.

L'hybridation des formations est une dégradation de la qualité de la pédagogie, des interactions entre enseignant-es, élèves ou étudiant-es comme de la relation entre pairs et in fine de la réussite des apprentissages.

L'enseignement en présence est la règle générale. L'enseignement en présence ne doit ni être réservé aux formations sélectives, ni à celles et ceux qui pourraient se le payer. Pour les enseignant-es, la FSU s'oppose dans tous les cas à la mise en place de l'enseignement hybride. La fracture et les inégalités numériques sont liées aux inégalités sociales et territoriales, comme le souligne la recherche. Or, le « numérique éducatif » du ministère doit chercher à les réduire, à l'inverse de la situation actuelle. Il n'est pas conçu comme une formation à l'usage du numérique.

II-2-5 Quelles ambitions pour l'enseignement de l'oral ? Quelle culture de l'écrit, de l'oral ?

Corpus : culture de l'écrit et de l'oral (CF, II-2-6)

L'école doit permettre à l'ensemble des élèves de maîtriser la langue orale et écrite. Le Grand oral, épreuve phare du nouveau bac, tout comme l'oral de chef d'œuvre dans la voie professionnelle à l'éducation nationale, ne sont en rien des innovations pédagogiques. Ils privilégient la forme et la posture de l'élève sur le fond et accentuent les inégalités sociales et de genre face à l'évaluation. Pour la FSU, l'accompagnement des élèves aux pratiques orales ne peut avoir lieu que dans le cadre de la classe en effectif réduit et n'est en rien un apprentissage de l'art oratoire ou un concours d'éloquence. Démocratiser notre système d'éducation et de formation implique d'enseigner le rapport au langage écrit et oral comme outil de pensée et de connaissance et ce dans toutes les disciplines et toutes les voies. Cela nécessite que ces dimensions soient inscrites dans les programmes disciplinaires et que des moyens soient attribués pour renforcer la pratique de l'oral.

Corpus : Expérimentations (Poitiers II-b-10, CF II-2-7)

II-2-6 Pilotage par les évaluations

Corpus : pilotage par les évaluations (CF, II-2-8)

Le ministère impose toujours des évaluations nationales sans tenir compte des inégalités exacerbées par les crises sociales, économique et sanitaire. Ces évaluations ont un impact sur les enseignements par le tri qu'elles effectuent dans les programmes, ce qui aboutit au creusement des inégalités. Ces évaluations écrites sont instrumentalisées par le ministère pour justifier et défendre ses réformes. Elles ne tiennent pas compte de l'enseignement essentiellement oral de l'école maternelle, ni de la diversité des langues maternelles des plus petits. Les évaluations nationales (maths et français) en Sixième et en Seconde sont conçues sans l'expertise des personnels. Elles sont illisibles pour les élèves et leurs parents, et reconduites en dépit d'une exploitation inopérante pour les enseignant-es d'autant qu'aucun dispositif de remédiation n'est financé. La FSU revendique l'abandon des évaluations nationales standardisées quel que soit le niveau où elles sont effectuées. Elles vont à l'encontre de la liberté pédagogique. La FSU considère que des évaluations nationales standardisées n'ont de sens que pour mesurer les effets des politiques publiques et qu'elles n'ont dès lors pas besoin d'être systématisées à l'ensemble de la cohorte. En outre, elles constituent la courroie de transmission du « new public management ». Il en résulte alors un pilotage par les résultats que la FSU dénonce. La FSU revendique l'abandon des évaluations nationales standardisées.

II-2-7 Pratiques et marchandisation de l'école

Corpus, Les entreprises dans l'École, mini-entreprises, neutralité commerciale (CF, II-2-9)

Défiscalisation de l'aide aux devoirs, pressions de lobbys pour faire entrer leur idéologie dans l'orientation et les programmes scolaires, leurs produits dans les pratiques pédagogiques, 2S2C, ouverture des financements de l'Etat à diverses entreprises se proclamant « éducatives »... la FSU demande que cesse le laisser-faire de l'Etat et des collectivités territoriales. Les besoins des populations doivent être couverts par des services publics. Dans le secteur de la difficulté scolaire, la tendance à médicaliser l'échec scolaire et à externaliser les prises en charge (dans le secteur médico-social) est le signe d'une école qui

ne s'engage plus pour les élèves les plus fragiles. La FSU demande des moyens, à commencer par des RASED complets et nombreux, pour assurer à nouveau des missions d'adaptation et de prévention des difficultés dans l'École. Dans un contexte où la contractualisation et les expérimentations (Cités éducatives) se multiplient, achevant d'individualiser le fonctionnement de chaque collège ou lycée, l'ouverture des établissements sur leur environnement social, culturel et économique sert souvent de prétexte à l'intrusion, hors de tout cadre réglementaire, de « partenaires extérieurs » – notamment dans le champ de l'orientation et des compétences psychosociales (communication non violente, discipline positive,...) – qui naturalisent les causes réelles de l'échec scolaire en culpabilisant les élèves, charrient une conception dangereusement simplificatrice de nos métiers voire remettent en cause l'idée même d'un service public d'éducation. À titre d'exemple, la promotion par le Ministère de l'Éducation nationale, à la faveur du Printemps de l'orientation, de nombreuses start-up et autres organismes privés proposant via le numérique, du mentorat, du tutorat, des tests ou encore des séquences clés en main, va de pair avec le démantèlement à l'œuvre du service public d'orientation. Les officines de la filière du numérique éducatif (EdTech) et des associations fondées par des groupes industriels et financiers bénéficiant de confortables subsides publics (Chemins d'avenir, Énergie Jeunes, Proximité, Socrate, Télémaque, l'AFEV...) sont en embuscade, au service d'une offensive idéologique bien rodée : favoriser l'employabilité de la jeunesse et la formater à l'esprit d'entreprise. Les objectifs de ces structures vont à l'encontre du principe de neutralité du service public et ciblent en particulier les publics les plus fragiles : le vernis du mécénat et de l'« égalité des chances » leur permet de récupérer des données personnelles, de proposer des services payants ou encore de formuler des demandes d'agrément et des appels à subvention. Il en va de même des interventions d'associations d'anciens élèves de grandes écoles (les « Cordées de la réussite » : ESSEC / TrouveTaVoie,...) qui s'appuient, avec le blanc-seing de certains chef-fes d'établissement, sur le conseil pédagogique comme outil de déréglementation ou profitent des instances de proposition (CESC), quand elles ne détournent pas les temps de concertation en REP+. La FSU dénonce une nouvelle fois l'abandon du principe de neutralité du service public par l'Éducation nationale ainsi que la connivence manifeste de l'institution avec des officines de diffusion de l'idéologie de marché. La FSU revendique la rupture définitive de certains partenariats de l'Éducation nationale (avec l'association Le Choix de l'école, par exemple). L'entrisme du privé au cœur du service public d'éducation doit cesser. La multiplication des certifications privées, notamment en langue anglaise pour les spécialités de langue en cycle terminal, les BTS et les formations universitaires de premier cycle, constitue une marchandisation et une externalisation du travail des enseignant-es ainsi que la dépossession de leur expertise. La multiplication de dispositifs comportant des appels à projet favorise l'affectation de l'argent public vers l'école privée. Pour la FSU, les financements publics doivent aller à la seule école publique. Plan mercredi, cités éducatives, internats d'excellence, vacances apprenantes, 30 minutes d'APQ... contribuent à renvoyer la réussite scolaire à l'extérieur de l'école et à entretenir la confusion des rôles. Tous ces dispositifs d'externalisation de l'action éducative manquent de lisibilité. La FSU en demande l'abandon car c'est le rôle et la responsabilité de l'État que de permettre à toutes et tous de bénéficier des mêmes enseignements. Dans l'enseignement agricole, cette marchandisation de la formation est le résultat du désengagement continu de l'État au profit d'officines privées (Hectar, UniLaSalle, Fondation Hulot, Lactalis, ...). Ce qui relève des connaissances scolaires enseignées à l'école ne doit être validé que dans le cadre de diplômes qui doivent rester certificatifs.

II-2-8 Évaluation de l'école

Le Conseil d'évaluation de l'école (CEE) marque l'abandon de l'objectif d'une évaluation indépendante des politiques éducatives. Le ministre s'affranchit ainsi d'un élément de contrôle de ses orientations, au profit d'un outil de mise sous tutelle des établissements et des enseignant-es. Le CEE est un instrument de la culture de l'évaluation, désormais outil de pilotage du système. Entraînant plus de pressions, de contrôle et réduisant ainsi les enseignant-es à des exécutant-es. L'auto-évaluation vise à faire porter à l'établissement la responsabilité des difficultés rencontrées. À la fin de l'auto-évaluation il n'y a que des engagements de l'établissement et une déstabilisation des personnels. L'auto-évaluation peut être un outil de déréglementation au nom de l'adaptation au « local ». La FSU continue de lutter contre les logiques néfastes induites par le nouveau management public, et notamment l'instrumentalisation des personnels à travers des leurres « participatifs » : ainsi, la FSU demande la fin des modalités d'évaluation des établissements scolaires actuellement en cours, imposées par J.-M. Blanquer, dont l'auto-évaluation est un outil, et appelle les personnels à les refuser ou à les détourner. Cette politique néolibérale s'appuie sur la contractualisation qui sous-tend une logique de résultats qui permet au gouvernement de faire peser les éventuelles difficultés rencontrées par les équipes pluri-professionnelles non sur l'insuffisance des moyens mais sur l'utilisation qui en est faite. La FSU dénonce tout projet qui renforce la concurrence entre établissements, contraint la liberté pédagogique et remet ainsi en cause le principe de culture commune et d'égal accès aux savoirs. La FSU revendique la suppression du Conseil d'évaluation de l'École, outil de pilotage et de contrôle soumis à la volonté ministérielle. Il continue de défendre le maintien voire l'élargissement des missions d'une instance réellement indépendante de l'exécutif sur le modèle du CNESCO.

Partie III Quelles organisations pour combattre les inégalités ?

Zoom : La contractualisation contre l'Éducation prioritaire

Alors que les inégalités sont exacerbées, le gouvernement planifie la destruction de l'éducation prioritaire en projetant de supprimer le label REP au profit de contrats locaux d'accompagnement (CLA), et de mettre en concurrence le label REP+ avec les cités éducatives. Avec ces évolutions, c'est la déréglementation de l'ensemble du système éducatif qui est – à l'œuvre.

Le nombre des Cités éducatives ne cesse de progresser notamment sous l'impulsion des élu-es locaux-les. Les personnels concerné-es sont trop peu concerté-es et se voient imposer des dispositifs. La FSU demande l'arrêt du développement des Cités éducatives et une réelle évaluation de ce dispositif.

La mise en œuvre des CLA est une nouvelle entrée pour développer la contractualisation dans les écoles et les établissements et a pour effet de renforcer le contrôle managérial des équipes. Ils sont l'occasion d'un saupoudrage et d'un chantage aux moyens sur des critères locaux avec une exigence de résultats ; ce dispositif met en concurrence l'ensemble des écoles et des établissements, jusqu'au sein des équipes par le versement d'IMP. Ces contrats ciblés accélèrent la disparition de l'équité et de la transparence : moyens sur projets, bonifications de carrière et de mobilité hors barème... Les cités éducatives et les TER s'inscrivent dans l'idéologie néolibérale des « territoires apprenants » qui décrète que l'on peut apprendre et se former partout ailleurs qu'à l'école, ce qui participe à diluer l'importance d'un service public d'éducation de qualité. Une « gouvernance » s'imposerait aux conseils d'école et d'administration des collèges, minorant la place des personnels, et promouvant l'entrisme d'associations non partenaires de l'École avec à sa tête le trinôme principal de collège – délégué-e du préfet – chef-fe de service de la collectivité. Sur le terrain, les personnels constatent une ingérence accrue des élu-es locaux dans des domaines de compétences de l'Etat et une délégation d'une partie des missions (orientation, aide aux devoirs...) à des sociétés privées dans l'opacité la plus complète. Par ailleurs, l'éligibilité d'établissements privés dans le dispositif CLA est inacceptable : la FSU s'oppose à ce que les moyens destinés aux élèves en ayant le plus besoin puissent partir vers le privé. L'expérience lancée dans 50 écoles marseillaises relève de la même volonté de dérégulation, de contrôle des pratiques et de mise en concurrence. La FSU demande la suppression des CLA.

La FSU exige l'abandon de la réforme en cours et des classements expérimentaux qui instaurent la déréglementation du fonctionnement des écoles et des collèges ainsi que des statuts des personnels.

Si le label national REP venait à être supprimé, rien ne garantirait plus de dotation supplémentaire, ni d'allègement d'effectifs, ni d'indemnité ou de bonifications pour les mutations ou la carrière des personnels.

La FSU réaffirme la nécessité d'un label REP reposant sur des critères nationaux, transparents et égalitaires, seul garant d'obtention de moyens sans mise en concurrence des écoles et établissements pour la prise en charge des difficultés scolaires des élèves des milieux populaires, majoritairement accueillis en Éducation prioritaire, qui n'ont que l'école pour apprendre.

La FSU dénonce la mise en concurrence entre l'Éducation prioritaire et les territoires ruraux et revendique une politique nationale d'Éducation prioritaire qui compense les conséquences scolaires des inégalités économiques, sociales et de santé, avec des critères de labellisation objectifs, transparents et concertés. Les problématiques du rural comme les besoins des DROM doivent être reconnus et faire l'objet d'autres solutions concertées et financées. Pour la FSU, le label de l'éducation prioritaire doit être unique de la maternelle au lycée, couvrant les écoles orphelines, l'enseignement professionnel, ainsi que les écoles et établissements en zone rurale et DROM qui relèvent de ses critères, et mettant un terme au « décrochage » des REP par rapport aux REP+. La FSU demande que les écoles et établissements des DROM soient tous classés en REP+. La carte scolaire doit avant tout favoriser la mixité sociale à l'École. Une politique de service public ambitieuse (logement, emploi, transports, santé, culture) doit accompagner celle de l'Éducation prioritaire. Les injonctions hiérarchiques sur les contenus et les modalités d'enseignement, ainsi que le pilotage par les évaluations doivent cesser sous peine de voir les écarts de réussite scolaire continuer à se creuser. Le risque déjà observé dans les pays anglo-saxons est d'aboutir à une réduction de l'ambition scolaire pour privilégier la réussite aux évaluations au détriment de l'accès à la culture commune pour une émancipation intellectuelle, culturelle et sociale.

La mise en concurrence des personnels (part variable indemnité REP+, profilage des postes, projets de hiérarchies intermédiaires...), doit céder la place à des bonifications égalitaires (carrière, mobilité, indemnitaire) et aux moyens de « bien travailler » : effectifs allégés dans toutes les classes, création de postes, PDMQDC, RASED au complet, équipes pluri-professionnelles complètes, temps et formation, décharges de service.

L'Éducation Nationale doit avoir une politique volontariste pour la scolarisation des moins de 3 ans, afin de réduire les inégalités scolaires sur le long terme.

Si depuis 40 ans, avec la faiblesse des moyens attribués, l'Éducation prioritaire n'a pas permis d'en finir avec les inégalités scolaires, elle en a limité l'accroissement alors même que les inégalités économiques, sociales, territoriale et de santé se sont aggravées, et plus encore avec la crise sanitaire.

La FSU revendique un plan d'urgence immédiat pour l'école accompagné d'une relance de la politique nationale d'Éducation prioritaire qui intégrerait à nouveau les lycées ce qui signifie une dotation de moyens supplémentaires afin d'augmenter le nombre d'écoles et d'EPLE bénéficiant de ce label.

L'éducation et la formation tout au long de la vie doivent être pensées comme une éducation permanente. La formation continue (FC) doit poursuivre les mêmes objectifs que la formation initiale (FI), et en être le prolongement. Elle doit être un droit effectif pour toutes et tous, accessible sur tout le territoire, bénéficier surtout aux moins qualifié-es dans un double objectif de qualification et d'émancipation en s'appuyant sur une FI solide, scolarisée, publique, laïque et gratuite pour toutes et tous.

L'État doit redevenir l'acteur majeur de la formation professionnelle (FP) des jeunes, salarié-es et demandeur-es d'emploi afin de satisfaire une exigence sociale et répondre aux enjeux sociétaux notamment de lutter contre l'adéquationnisme emploi/formation et de garantir l'accès à la formation de toutes et tous indépendamment du marché du travail local.

La formation continue doit s'effectuer sur le temps de travail, à l'initiative des salarié-es, pour anticiper les mutations, pour élever les qualifications, et simultanément ouvrir de nouveaux champs de savoirs et de culture. Elle doit être gratuite dans le cadre d'une réflexion sur la création d'une sécurité sociale professionnelle.

Il n'y aura pas de progrès social si la formation est tributaire de la loi du marché et des structures privées. Les organismes publics ou parapublics de formation des adultes doivent être dotés des moyens permettant d'offrir des parcours débouchant conjointement sur de nouvelles qualifications professionnelles, une promotion sociale et une ouverture culturelle.

Loin de cette vision, la loi « Pour choisir son avenir professionnel » est une nouvelle étape de la marchandisation de la FP. Elle libéralise la formation et développe la concurrence entre organismes et modes de formation (scolaire, apprentissage, professionnalisation...). La formation y est assimilée à un bien de consommation qui s'achète sans intermédiaire via l'application mobile CPF (compte personnel de formation).

La notion de compétence prônée par le MEDEF, à l'opposé de la notion de savoir, remplace les qualifications. Les formateur-trices et enseignant-es sont exclu-es des commissions professionnelles consultatives, alors que les branches professionnelles y sont devenues hégémoniques. La réorganisation des certifications en blocs de compétences facilite la vente à la découpe des diplômes et affaiblit la place des savoirs généraux et professionnels dans les référentiels. Elle transforme progressivement les diplômes en certifications répondant aux besoins immédiats des employeurs-es en oubliant les dimensions culturelles, citoyennes et socialisantes de la formation.

A une FP initiale complète sont substituées progressivement de simples actions de formation professionnalisantes pour une insertion rapide. Le gouvernement avec les Régions, développe une vision adéquationniste fantasmée de la chaîne orientation-formation-emploi dans le seul objectif d'alimenter en salarié-es les secteurs en tensions.

Alors que les lycées professionnels sont mis à mal par la « Transformation de la voie professionnelle » et la promotion de l'apprentissage, le mixage des parcours et des publics dans les formations est présenté comme une solution et s'intensifie niant toutes spécificités ou statuts (jeunes, demandeur-es d'emploi, salarié-e...). Parce que la FP comme l'Éducation sont des outils incontournables de transformation sociale et de progrès pour l'ensemble de la population, la FSU s'engage à promouvoir son modèle d'éducation permanente et rappelle la nécessité de développer un véritable service public de la formation professionnelle. Elle continuera à défendre une mission d'orientation assurée par le service public et veillera à ce que les missions d'insertion et d'emploi reviennent entièrement au service public. La gestion par les régions n'est pas la bonne solution et génère des inégalités de traitement en fonction des territoires, jusqu'à imposer des formations non choisies afin de répondre aux besoins immédiats des entreprises. L'État doit redevenir l'acteur majeur de l'orientation et de la formation professionnelle par le biais des services publics d'État à caractère national. Elle cherchera à développer des actions communes (stages, colloques...) et des partenariats avec les OS de lutte et de transformation sociale, les associations, et les collectifs sur des thématiques diverses pour mieux répondre aux nouveaux enjeux du monde du travail, comme la transition écologique, la digitalisation, l'inclusion et la lutte contre les discriminations de toutes sortes.

Les inégalités se développent et l'écart continue à se creuser entre les riches et les pauvres. La crise sanitaire accélère ce processus et les inégalités de parcours scolaires et d'accès à la formation augmentent. L'écart d'âge entre les élèves les moins et les plus scolarisés se creuse. Selon des données datant de 2017-2018, il ressort que les 10 % les moins longtemps scolarisés ont quitté l'école au plus tard à 17,2 ans. À l'opposé, les 10 % les plus longtemps scolarisés ont étudié jusqu'à 25,6 ans au moins (Observatoire des inégalités : rapport 2021). Les jeunes qui quittent l'école de façon précoce sont majoritairement des enfants de milieux populaires. Ils subissent en premier les difficultés d'accès à la qualification et au marché du travail. La crise sanitaire révèle les inégalités d'équipements informatiques et aggrave les conditions d'hébergement et de restauration qui influent sur les conditions d'études. Un-e étudiant-e sur deux travaille et la perte de ce revenu a fait plonger nombre d'entre elles-eux dans la pauvreté. Dans ce contexte, le rôle de l'École est plus que jamais essentiel pour lutter contre les inégalités de « devenir scolaires » socialement déterminés, renforcées aujourd'hui par un système éducatif transformé pour mettre en concurrence et trier les élèves. Il y a donc urgence à redonner massivement à l'École les moyens de lutter contre toutes les inégalités afin de permettre la réussite de toutes et de tous.

III-1 L'offre de formation sur les territoires, maillage et diversité, de la petite enfance à la vie professionnelle

III-1-1 Introduction : polarisation des territoires, déréglementation de l'offre de formation

Il est nécessaire d'œuvrer pour le maintien et l'extension du service public, garantissant une offre d'enseignement public et laïque sur tout le territoire. Les zones d'éducation et de formation qui concentrent toutes les difficultés sont aussi celles où l'investissement public est le plus faible (enseignant-es contractuel-les, manque de personnels...) et où se concentrent les

structures accueillant les publics les plus fragiles (ULIS, élèves allophones, SEGPA).

La déréglementation de l'offre de formation, mais aussi un transfert de responsabilités vers de multiples acteurs (collectivités, politique de la ville...) et un entrisme agressif du privé dessinent une éducation de moins en moins nationale. 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 contribue à renforcer les inégalités d'accès en matière de formations. La FSU dénonce cette soumission de la carte de formation aux logiques de l'employabilité.

Dans le supérieur, outre les politiques de différenciation des établissements via les appels à projet dits d'excellence des PIA, la répartition des subventions pour charge de service public des opérateurs est très inégalitaire suivant les types d'établissements et entre universités. Pour une même formation, le budget par étudiant et le taux d'encadrement varient du simple au double, ce qui conduit à dégrader fortement les conditions de travail des personnels des établissements sous-dotés et crée des inégalités entre étudiant-es et formations sur le territoire.

En lycée et en collège, et dans le supérieur, certaines disciplines (arts, LCA, langues à faible diffusion...) sont en danger d'extinction ; seule une politique volontariste, à savoir une dotation spécifique correspondant aux moyens nécessaires à leur enseignement leur permettra de ne pas disparaître et de continuer à faire partie de l'offre de formation nationale.

III-1-2 la réforme du lycée général et technologique

Le triptyque « Lycée, bac, parcoursup » forme un système de sélection fondé sur le parcours individuel. Avec la réforme du bac et le poids accru du contrôle local et continu, la réputation du lycée sert de jauge au crédit que la formation supérieure accordera aux résultats scolaires du-de la lycéen-ne sur Parcoursup. Le projet local d'évaluation - est un outil pour normer et contrôler les pratiques professionnelles au mépris de la liberté pédagogique. Il ne répond pas à notre exigence du caractère national du baccalauréat ni à l'idée que nous nous faisons de la concertation entre enseignant-es. La FSU exige l'abandon du PLE. L'évaluation certificative permanente des élèves au LGT et les CCF en LP créent des tensions, angoissent les élèves et épuisent la communauté éducative dans son ensemble. Cela détériore durablement le climat scolaire et dénature nos métiers.

La FSU réaffirme sa demande d'abandon de la Réforme Blanquer des lycées. La « liberté de choix », fonctionne comme un piège et leurre les familles les plus éloignées du système éducatif. Elle isole et met en concurrence des matières qui étaient auparavant liées dans les séries. Elle développe la culture de l'« abandon » et encourage une conception utilitariste des savoirs en contradiction avec la culture commune défendue par la FSU. Elle limite les possibilités d'orientation post-bac. Contraint par la pénurie de moyens et piloté par les attendus des formations supérieures, le « lycée à la carte » offre des choix de plus en plus limités. Sa mise en œuvre a entraîné la disparition d'un grand nombre d'heures d'enseignement. Tout le système fonctionne comme un amplificateur des inégalités territoriales, sociales et genrées à l'œuvre dans le reste de la société. Cette réforme a entraîné une explosion du groupe classe avec des effets négatifs pour la cohésion entre les élèves et une destruction des équipes pédagogiques devenues pléthoriques.

III-1-3 Spécialités et options des lycées général, technologique et professionnel

Les cartes de formation (spécialités et options en LGT, familles de métiers en LP) n'offrent pas aux élèves les mêmes opportunités partout. Les réformes des lycées fragilisent encore plus les filières professionnelles et les séries technologiques. Les contraintes géographiques, matérielles et financières freinent des projets d'orientation, construits alors en s'adaptant à l'offre de proximité. Ces inégalités territoriales renforcées avec les réformes Blanquer ne sont pas sans effet sur les parcours des élèves et rappellent combien la liberté de choisir sa filière professionnelle ou ses combinaisons de spécialités est un leurre. L'offre de proximité doit au contraire comporter le plus possible de formations du second degré de l'éducation nationale et de l'agriculture. Une attention particulière doit être portée aux zones rurales et périphériques. Des moyens doivent être dégagés pour permettre des changements d'orientation facilités. Pour augmenter les choix d'orientation possibles, afin de réduire les inégalités, il faudrait développer l'internat et les résidences scolaires, sans labellisation générant de la concurrence, ainsi que des transports publics gratuits pour les élèves/étudiant-es. La situation des DROM exige une analyse particulière et des moyens conséquents adaptés aux besoins.

III-1-4 Campus des métiers

CORPUS CF III-1-3

III-1-5 L'enseignement supérieur et la recherche

Face à l'augmentation prévisible du nombre d'étudiant-es, 150 000 dans les cinq ans à venir, le gouvernement entend répondre par le recours, d'une part, à l'enseignement privé et, d'autre part, à l'augmentation de la "productivité" via la baisse du taux d'encadrement permise par l'hybridation des formations et en particulier la multiplication des heures d'autonomie. Or, La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur passe par la création de formations publiques, un recrutement massif de personnels titulaires et la construction de campus universitaires publics accueillant sur site, les bachelier-es dans la filière de leur choix. Malgré une forte contestation au sein des personnels de l'ESR, la loi de programmation de la recherche (LPR) a été promulguée le 24 décembre 2020. Elle prévoit une programmation budgétaire insuffisante sans aucun plan pluriannuel pour l'emploi scientifique titulaire, condamnant ainsi la recherche à un décrochage structurel. La LPR priorise le financement par appels à projets, dégrade les conditions de travail (surcharge) et attaque la liberté de recherche. Elle offre un cadre législatif à la loi de transformation de la fonction publique en créant de nouvelles voies de recrutement contractuel que la FSU dénonce. Les premiers décrets sont en cours de publication pour une

application au 1er janvier 2022 et tous les projets de texte tendent vers un renforcement des pouvoirs des chef-fes d'établissement qui s'accompagne d'une diminution du rôle du Conseil national des universités (CNU). Si ces décrets ne sont pas contrecarrés par la mobilisation des personnels, ceux-ci risquent de métamorphoser totalement le paysage de l'ESR :

- certaines dispositions portent création de nouveaux types de contractuel·es dont le contrat de mission scientifique qui contribueront directement à l'accélération de la précarisation du monde de la recherche ;
- d'autres dispositions particulièrement les chaires de professeurs juniors (Tenure-Tracks) affecteront directement les conditions d'accès aux corps d'enseignant·es-chercheurs·euses titulaires ;
- enfin certains textes viendront bouleverser les conditions de travail et les conditions salariales ; cette transformation s'accompagnera d'une forte augmentation du poids du régime indemnitaire par rapport au régime indiciaire.

La FSU s'oppose à cette loi et demande une autre loi de programmation pour la recherche. La FSU revendique également, pour la recherche, et particulièrement fondamentale, qu'elle soit dotée de financements pérennes dans le respect des libertés académiques ce qui est essentiel au développement de connaissances pour la société, a contrario de la captation des résultats de la recherche au bénéfice d'intérêts privés.

III-1-6 Service public de formation continue, concurrence public privé CORPUS CF III-1-5

III-1-7 Réforme territoriale des services déconcentrés de l'éducation nationale et de l'enseignement maritime et agricole corpus CF III-1-6

La FSU rappelle son opposition à la fusion des académies dans le cadre des grandes régions.

III-2 Faire société

III-2-1 Enseignement et pratiques de la démocratie

CORPUS CF III-2-1

III-2-2 École inclusive

Corpus : Le Mans III-a (inclusion, ULIS et handicap, UE, EGPA, UPE2A, Rased, études supérieures), IV-L (l'enseignement en prison), CF III-2-2

CF III-2-2 (équipes pluriprofessionnelles, PIAL)

Le MEN a dévoyé le principe de l'école inclusive, il l'a instrumentalisé pour réduire les coûts (fermeture de structures spécialisées, mutualisation des moyens via les PIAL) au mépris des familles, des élèves et des professionnels. Dans les faits, difficultés cognitives, troubles de comportement, handicap, ... tout est mis sur le même plan : certain·es élèves, inclus·es dans des classes ordinaires sans moyens afférents peuvent se trouver en situation de souffrance, comme d'autres élèves de la classe et comme les personnels, lorsque le travail est empêché. La situation étant de plus en plus dégradée, la FSU accompagne les collègues face aux difficultés qu'ils et elles rencontrent sur le terrain et intervient devant les autorités compétentes afin que des solutions soient mises en place dans l'intérêt des collègues, des élèves et des familles. Elle demande au ministère qu'un état des lieux soit réalisé, s'appuyant sur l'expression de toutes les acteurs·trices et visant à envisager les moyens de la réussite de l'inclusion.

La FSU défend le principe de l'inclusion sur le temps scolaires et périscolaire, mais ses conditions de mise en œuvre sont trop souvent empêchées car elles s'inscrivent à la fois dans une politique renforçant inégalités et discriminations et dans des budgets insuffisants. Une école inclusive nécessite de créer un environnement favorable aux élèves et à tous les personnels. Cela passe par une baisse des effectifs dans les classes. Pour réussir cette inclusion, il est également indispensable de former les enseignant·es afin de leur permettre de proposer une pédagogie adaptée, d'organiser les apprentissages et d'évaluer les acquis.

Il faut conserver une variété de modes de scolarisation y compris dans des établissements spécialisés permettant une meilleure articulation entre le soin et les apprentissages, en fonction des besoins des élèves. La FSU dénonce et s'oppose aux fermetures d'établissements spécialisés et d'enseignements adaptés, ainsi qu'à la baisse de leurs moyens, et exige que les politiques des ARS et du Ministère de l'Éducation nationale en termes d'offre se fassent en fonction des besoins et non d'une politique de réduction des coûts. Elle s'oppose à la dégradation des services d'aide infanto-juvénile (médical et social), et demande leur développement pour accompagner les enfants, leurs familles et apporter les soins nécessaires aux élèves les plus en difficulté.

La présence des AESH peut être un levier pour la réussite de l'inclusion. Il est impératif que les élèves ayant une notification bénéficient effectivement de cette aide humaine. Pour éviter l'isolement et la souffrance des professionnel·les face à la diversité des situations particulières, face au manque de moyens et aux injonctions paradoxales et/ou contradictoires, il est nécessaire de réaffirmer leur expertise dans l'exercice de leur métier, de renforcer le nombre d'enseignant·es spécialisé·es et d'obtenir à l'initiative des personnels des temps institutionnels de construction collective des outils et dispositifs pédagogiques ainsi que des temps concertation en équipe pluriprofessionnelle (y compris les AESH) pour privilégier les regards croisés et faciliter le liens éventuels avec les structures partenaires (CMPP, SESSAD,...). Ces temps sont indispensables et doivent être intégrés dans les obligations réglementaires de services (ORS) et le temps de travail. Il est nécessaire également de renforcer ces équipes par le recrutement de PSY-EN, d'infirmières scolaires, d'enseignant·es spécialisé·es, AS, CPE ... Il faut aussi pourvoir les postes vacants de médecins scolaires et recentrer leur action sur leurs missions prioritaires

(visite médicale de la 6ème année de l'enfant...). Sur ce point, la FSU exigera la présentation annuelle en CT des bilans de la cellule académique en charge de la politique éducative sociale et de santé. La scolarisation des élèves dits « à besoins particuliers » ne se pose pas qu'en termes de réparation et de compensation, la vigilance s'impose pour ne pas traduire par des critères médicaux des difficultés d'ordre social ou pédagogique : il faut développer une approche de prévention et prévenir les difficultés avec du personnel supplémentaire formé à tous les niveaux de la scolarité et dans tous les établissements.

La FSU demande le développement des formations CAPPEI, la réouverture et la reconstruction des RASED. La FSU demande, entre autres, une politique d'accueil et d'accompagnement des élèves et étudiant-es handicapé-es lors du passage de toute forme d'examen finaux ou en contrôle continu en lycée et à l'université ce qui passe par un recrutement d'enseignant-es, par une mise à disposition de matériel et de personnels en soutien, par la présence de lecteur-scripteurs, d'aide à la prise de notes à la hauteur des types de besoins. Pour une inclusion sociale et professionnelle de l'élève et de l'étudiant-e, l'ensemble de son parcours de la maternelle à l'insertion professionnelle doit lui donner sens. La FSU affirme l'éducabilité de tou·tes, toutes et tous sont capables. L'inclusion comme la scolarisation dans des établissements spécialisés doit permettre l'accès à la culture commune pour une émancipation intellectuelle, culturelle et sociale des élèves et des étudiant-es.

III-2-3 Scolarisation des élèves EANA

CORPUS CF III-2-2bis

L'accueil des élèves allophones ne fait pas l'objet d'une politique volontariste pensée sur l'ensemble des territoires ; certains CASNAV développent l'implantation (en nombre insuffisant) de dispositifs UPE2A, d'autres misent sur la formation (certification FLS) de référents au sein des établissements, sans que cela ne réponde à une politique nationale à visée égalitaire. Dans tous les cas, les moyens sont insuffisants : les UPE2A ne peuvent accueillir tous les élèves, soit ils-elles sont donc trop rapidement exfiltré-es du module 12 heures pour faire de la place aux élèves allophones suivant-es, ce qui hypothèque gravement leur maîtrise de la langue et intégration en classe ordinaire soit ils-elles ne sont pas accueilli-es en UPE2A, faute de place en classe ordinaire dans certains territoires dont les classes sont trop chargées. Rien n'est prévu pour ces élèves dans le cursus ordinaire pour les accompagner, si ce n'est « devoirs faits », qui ne répond en rien aux besoins spécifiques de ces élèves. La situation de certains élèves nouvellement arrivés sur le territoire n'est pas conforme à l'article L.111-1 du code de l'éducation ("L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française"). La FSU exige des moyens coordonnés (en termes de dispositifs spécifiques UPE2A, de personnels formés et en heures d'enseignement) pour permettre un accueil digne des élèves allophones.

III-2-4 Éducation prioritaire voir zoom,

Corpus : Poitiers IV-b, Le Mans IV-b - CF III-2-3 et 3bis

III-2-5 Mixité sociale et scolaire

Corpus : Le Mans, IV-f.-CF III-2-4

III-2-6 Langues Régionales

Corpus III-2-5 Langues régionales, zoom Le Mans

La « loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion », a rappelé l'importance des langues dites régionales. Sortant ces langues de l'approche purement patrimoniale où la Constitution les a cantonnées, la Loi Molac a permis de poser la question d'une action globale volontariste pour les faire vivre. Pour autant la loi n'apporte que peu de réponses à la question des moyens nécessaires à ce projet. Si elles subissent les mêmes menaces que les autres disciplines, notamment les autres langues vivantes étrangères à l'exception de l'anglais, les langues régionales cumulent les fragilités. Langues minoritaires ou minorées en métropole ou Outre-mer, les langues régionales sont souvent peu prises en considération : enseigner une langue régionale ou en langue régionale c'est souvent enseigner sans supports pédagogiques adaptés et dans un cadre horaire ou des groupes-classes que l'administration peut remettre en question à tout moment ; c'est aussi se retrouver très souvent isolé-e sur le terrain. Un facteur principal de fragilisation des langues régionales au sein du service public d'éducation provient notamment de l'administration elle-même que ce soit du fait du manque de moyens ou de l'instrumentalisation des langues qui peut conduire à la mise en concurrence ou à l'opposition à certaines langues régionales. L'articulation entre le français, les langues régionales et les langues des pays frontaliers doit faire l'objet d'un travail départemental et académique d'évaluation, en lien avec la recherche, pour clarifier les situations complexes qui existent (alsacien, francique, flamand, catalan, basque...). La FSU porte un contenu revendicatif pour une politique des langues régionales avec entre autres l'augmentation du nombre de postes aux concours (CRPE, CAPES, Agrégation) à hauteur des besoins et la continuité de l'enseignement de/en LR de la maternelle à l'Université dans l'enseignement public assurée par des enveloppes de moyens spécifiques, sans oublier l'enseignement agricole et professionnel. La FSU réaffirme que les langues régionales sont partie intégrante de notre culture commune et qu'il appartient à l'école publique, accessible à tou·tes les élèves et à toutes les familles sur l'ensemble du territoire, de contribuer par leur enseignement à leur pérennité pour éviter leur disparition et à limiter les dérives possibles dans l'enseignement privé. En Outre-Mer, la majorité des langues régionales sont aussi langues maternelles de leur locuteur·trice avec un usage encore très vivace. Après les nouveaux Etats-Généralux du Multilinguisme Outre-Mer (EGMOM), il est essentiel de parvenir à l'élaboration de politique multilingue à l'école qui répondent aux besoins et enjeux spécifiques de chacun de ces territoires. La FSU rappelle que c'est

le service public qui scolarise le plus d'enfants apprenant les langues dites régionales. Celui-ci doit encore se développer.

III-2-7 Culture pour toutes et tous

Corpus CF III-2-6, Poitiers

III-2-8 Santé et action sociale

Corpus : Poitiers II-b-9 ; CF III-2-7

La politique d'action sociale est traversée par de multiples problématiques (accès aux droits, prévention et protection de l'enfance, médiation école-familles, soutien à la parentalité...) accentuées par la crise sanitaire qui rejouent sur le climat scolaire et les apprentissages.

La politique de santé à l'école doit pouvoir répondre aux besoins des élèves et des étudiant·es, développant leur autonomie et permettant la réussite scolaire, tout en luttant contre les inégalités de santé. Le ministère de l'Éducation nationale s'est doté en 2015 d'une politique « éducative, sociale et de santé » ambitieuse, associant l'ensemble de la communauté scolaire. Elle doit donc être mise en œuvre dans chaque établissement scolaire. La prévention précoce des violences envers les enfants doit être développée notamment par la formation de l'ensemble des personnels à ces questions. Une politique ambitieuse d'éducation à la sexualité doit aussi être mise en œuvre afin de lutter efficacement contre les violences sexistes et sexuelles.

L'école et les services de la petite enfance jouent un rôle déterminant dans la détection des situations de maltraitances en tant que lieu d'accueil de la quasi-totalité des enfants. Il faut permettre aux enfants l'accès facile à un·e professionnel·le qualifié·e et proposer aux personnels conseils et accompagnement dans ces situations, notamment par la création d'un service social dans le 1er degré.

Les politiques sociales et de santé s'inscrivent 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 combatta toute tentative pour y parvenir.

La FSU s'est opposée et s'opposera à tout nouveau projet de décentralisation des infirmier·es de l'Éducation nationale et des assistant·es de service social. Il est urgent de renforcer les moyens en personnels qualifiés pour permettre la réussite de tous et toutes en luttant contre les inégalités sociales et de santé.

III-2-9 Égalité filles-garçons, lutte contre les discriminations

Corpus CF III-2-8

Les inégalités de genre dans les parcours des élèves sont de nouveau en progression, notamment à cause des réformes touchant les lycées. La FSU demande que soient effectivement mis en œuvre les engagements pris dans le cadre de l'accord pour l'égalité professionnelle dans la Fonction publique de 2018 et de la Convention interministérielle 2019-2024 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, en particulier l'objectif de formation de l'ensemble des personnels et l'installation de référent·es égalité dans tous les établissements avec les moyens matériels et humains afférents. La circulaire interdisant l'usage de l'écriture inclusive qui n'a fait l'objet d'aucun débat préalable, doit être supprimée. Éduquer à l'égalité dès la maternelle et tout au long de la scolarité permettra de faire évoluer les comportements de chaque citoyen·ne, et participera à la lutte contre les violences sexuelles et sexistes.

La situation des élèves et des personnels LGBTQI doit être prise en compte par les différents ministères et la circulaire du 29/09/2021 doit être effectivement appliquée et les personnels sensibilisés et formés. Régulièrement de nombreuses et nombreux élèves dénoncent les attitudes sexistes dont les filles sont victimes au sein des établissements. Non seulement, le ministre n'a jamais soutenu ces dénonciations mais, pire, il a rejeté la culpabilité sur les filles. Chaque personne doit pouvoir se vêtir comme elle le souhaite sans risque d'agression de toutes sortes. La FSU demande que le ministère adresse une circulaire à destination des chef·fes d'établissement.

La FSU demande de rendre obligatoire et effectif des programmes scolaires de sensibilisation à toutes les discriminations et plus particulièrement à l'égalité fille/garçon en direction de tous les élèves quel que soit leur âge et leur établissement de scolarisation. La FSU exige que s'ouvre une réflexion sur les formes de l'écriture inclusive et sur l'usage égalitaire de la langue qu'elle promeut afin de déconstruire le sexisme et favoriser l'égalité femme homme qu'elle défend.

III-2-10 Droit à la scolarité CORPUS CF III-2-8 bis

III-2-11 Service national universel

La FSU réaffirme son mandat adopté à Clermont Ferrand.

Après des débuts peu convaincants en 2019, et sa suspension pour raison de crise sanitaire en 2020, le SNU est confirmé en 2021, confié aux recteurs de région académique. Au final, et alors que le gouvernement espérait 29 000 volontaires, le SNU a concerné 18 000 volontaires en 2021 et en vise 50 000 en 2022. Le gouvernement continue de présenter le SNU comme un « projet éducatif majeur ». Pourtant, il relève bien du Code du Service National (Art. R. 113-1). Ses débuts en 2019 ont montré un dispositif très normatif, détournant la notion d'engagement, aux antipodes de toute volonté d'émancipation et s'apparentant à de l'embrigadement allant à l'encontre d'une réelle construction de la citoyenneté des jeunes. Le Service

National Universel régi par le code du Service National est un dévoiement de la formation à la citoyenneté. Les périodes consacrées au SNU ne peuvent en aucun cas être considérées comme des Période de formation en milieu professionnel (PFMP) ou des stages pour les élèves concernés, la nature des activités menées pendant le SNU ne relevant pas du domaine de la formation initiale. Les fonds alloués au SNU (de 110 millions d'euros actuellement à plusieurs milliards s'il venait à être généralisé) doivent être réorientés à l'Éducation nationale et aux acteurs-trices éducatifs-ves (mouvement sportif et associations agréées d'éducation populaire). Face aux tentatives de certaines hiérarchies de convoquer des agent-es en dehors de leurs conditions statutaires pour mettre en œuvre le dispositif, la FSU combattra toute obligation qui pourrait être faite aux personnels de devoir y participer, comme elle combattra toute pression et obligation qui pourrait être faite aux mineurs de devoir y participer. La FSU réaffirme son exigence d'abandon du SNU et appelle les personnels à ne pas se porter volontaires.

III-2-12 Justice des mineurs , Corpus : justice des mineur-es, privilégier l'éducation (Le Mans)

Avec l'entrée en vigueur du code pénal de justice des mineurs le 30 septembre 2021, le gouvernement a parachevé un processus répressif à l'encontre de la jeunesse par une succession de passages à l'acte dévastateurs, débuté avec la Loi de programmation Justice et le bloc « peines » adapté aux mineur-es. Ces réformes, dont cette loi qui est en contradiction avec les principes de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, attaquent frontalement l'essence éducative des missions de la Protection Judiciaire de la Jeunesse auprès des familles et des adolescente-s. Cette politique se centre sur le maintien de l'ordre public au détriment de la primauté à l'éducation, ceci aux dépens de l'intérêt de l'enfant et de la prise en compte de sa situation de danger, et s'appliquera encore plus durement contre les jeunes étranger-ères isolé-es. La FSU demande l'abrogation du Code de justice pénale des mineurs.

III-3 Organisation et cohérence du parcours scolaire et de la formation tout au long de la vie.

III-3-1 Instruction obligatoire à partir de trois ans

Corpus Poitiers III-B-1 ; III-B-2- CF III-3-1

III-3-2 Scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans

CORPUS CF III-3-2

Les réformes successives, depuis des années, ont abouti à une diminution du nombre d'heures par semaine de scolarisation des élèves. Cette baisse est particulièrement discriminante pour les élèves fragiles et ceux des milieux les plus populaires. Le MIEUX d'école passe par PLUS d'école. L'augmentation du temps scolaire permettrait d'autres rythmes scolaires, une alternance des formes de pratiques pédagogiques, des formes de regroupements et des approfondissements des enseignements disciplinaires.

L'obligation de formation pour les 16-18 ans ne fait qu'entériner ce qui se fait depuis plus de 10 ans : le traitement des décrocheur-euses et des sortant-es sans qualification par des prestataires extérieurs à l'ENJS. A contrario, la FSU défend la scolarité obligatoire sous statut scolaire pour tou-t-es jusqu'à 18 ans minimum. Cette exigence constitue entre autre un des moyens de traiter les conséquences pédagogiques de la crise sanitaire. L'Éducation nationale et l'Agriculture doivent mener une politique de lutte contre le décrochage scolaire et permettre à chacun-e de retrouver une place dans le cadre commun. Le raccrochage des jeunes les plus éloigné-es de l'École nécessite le développement de structures et dispositifs adaptés, au collège et au lycée, avec des moyens nouveaux, et non le simple développement de parcours individualisés sans moyens dédiés. L'une des priorités doit porter sur les 20 000 jeunes qui se déscolarisent avant 16 ans chaque année. Le traitement des phobies scolaires doit aussi être mieux pris en compte. Des cursus de formation diversifiés au sein de l'éducation nationale doivent leur permettre d'atteindre un premier niveau de qualification et d'envisager des poursuites d'études. Il faut aussi développer des passerelles. Des équipes pluri-professionnelles, aux approches multiples, doivent être constituées afin d'éviter le décrochage.

III-3-3 Effectifs et dédoublements : corpus Poitiers II-b-3- CF III-3-3

III-3-4 Orientation

Corpus CF III-3-4, Poitiers zoom orientation, Le Mans III-b-6-3

La réflexion sur l'orientation ne peut se cantonner aux heures d'accompagnement personnalisé. PsyEN-EDO et enseignant-es, dans le respect de leurs missions propres, doivent pouvoir accompagner de concert élèves et étudiant-es afin de développer leur ambition scolaire et la poursuite d'étude. Le transfert de l'information sur les formations et les métiers aux régions est un fiasco : recours au numérique, mélange des formations publiques et privées, de la formation initiale et continue. Il faut supprimer les dispositions de la loi de 2018 et redonner ces missions à l'ONISEP ainsi que les moyens de les assurer.

III-3-5 Collège

Liaison école-collège Corpus Le Mans III-b-6.5 ;

III-3-6 Liaison collège-lycée, Troisième prépa métiers Corpus Le Mans III-b-6-2, CF III-3-6

Le collège est l'angle mort de la politique d'éducation depuis la réforme de 2016 et ses « assouplissements », il fait l'objet d'une réforme continue qui a renforcé la mise en concurrence entre les établissements, par petites touches, différenciant le fonctionnement de chaque collège et développant le management (expérimentations, injonctions sur les formes d'évaluation...). De nombreux errements de la réforme de 2016 ont été maintenus, notamment en termes de tâches supplémentaires pour les enseignant-es : d'incessants changements de programmes, de cycles (massifs, puis par petites touches) pas toujours bien définis et lisibles ni aisés à mettre en œuvre dans certaines disciplines, une évaluation chiffrée parfois doublée d'un positionnement sur des compétences, les bilans de fin de cycle 3 et 4 qui constituent une usine à gaz, l'épreuve orale du DNB, etc. Les ministres se succèdent, et ajoutent chacun-e leur touche personnelle de complexité et d'incohérence. Alors qu'il est le dernier maillon commun de la scolarité, il ne parvient pas, étant le plus faiblement doté, à être garant d'égalité pour les élèves : les effectifs de classe ne cessent de croître, ce qui pèse sur les apprentissages de toutes et en particulier des élèves en difficultés et/ou besoin éducatif particulier dont l'accompagnement se dégrade. Il est urgent de procéder à un bilan de la réforme du collège. Parallèlement les heures d'enseignement déjà insuffisantes sont amputées par des dispositifs ou des actions (quart d'heure lecture, actions contre le harcèlement, prévention santé...). Le DNB actuel renforce la hiérarchie entre les disciplines. La FSU revendique un DNB cadré nationalement et redéfini dans ses modalités (architecture globale de l'examen). La FSU réaffirme que la place singulière des SEGPA dans les collèges doit être confirmée et renforcée.

La FSU s'oppose à toute forme d'examen d'entrée en 6^e. La FSU réaffirme l'importance du collège unique, avec les moyens nécessaires à son bon fonctionnement : classes à effectifs réduits ; personnels de vie scolaire en nombre suffisant (CPE, AED), personnels infirmiers, sociaux et PsyEN dans chaque établissement avec un temps de présence prenant en compte les besoins ; La FSU réaffirme la nécessité d'établissements à taille humaine.

III-3-7 Quel(s) lycée(s) ?

Corpus Le Mans III-b-4, CF III-3-7

Les réformes récentes portant sur leur organisation ont aggravé la hiérarchisation sociale des différentes voies du lycée et renforcé les inégalités entre les lycéen-nes. L'individualisation des parcours est à proscrire car elle renvoie à la responsabilité de chacun-e à se former. La FSU rappelle son attachement à des séries clairement identifiées dans la voie générale. Le manque chronique de moyens attribués aux lycées généraux et technologiques a pour conséquence une réduction des options proposées, notamment en seconde, pour conserver des possibilités d'enseignements à effectifs réduits. Cette absence d'option met en péril la voie technologique, spécificité française qui a prouvé son efficacité en termes de démocratisation de l'enseignement, d'insertion professionnelle et d'adaptation pédagogique. Le regroupement en familles de métiers généralistes des classes de seconde professionnelle contribue à la déprofessionnalisation des formations sans pour autant développer l'acquisition des connaissances nécessaires à une poursuite d'étude post-bac.

Pour poursuivre sa réflexion sur l'organisation du lycée en voies progressivement diversifiées dans leurs contenus comme dans leur durée, la FSU travaillera dans le cadre de son mandat de scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans et en excluant donc toute incitation à rejoindre prématurément l'apprentissage, à des propositions sur la ou les structures devant accueillir les élèves sortant de 3^{ème} permettant de lutter efficacement contre toute reproduction sociale et contre toute orientation précoce et subie. La FSU se dote d'un mandat d'études sur ce sujet.

III-3-8 La réforme de la voie professionnelle

La transformation Blanquer de la voie professionnelle achève sa mise en place, confirmant les craintes et justifiant les critiques de la FSU. Des disciplines déjà spoliées sur leurs heures disciplinaires par la mise en place du chef d'œuvre et de la co-intervention forcée se voient dépouillées au profit d'un élargissement de ce dispositif en terminale. Ces modifications de l'organisation des enseignements, laissées à l'appréciation de chaque établissement, renforceront l'individualisation des parcours de formation générant encore plus d'inégalité entre les élèves durant leur formation. La FSU exige l'abandon de cette réforme.

III-3-9 Apprentissage : changement de paradigme

Corpus : Le Mans III-b-6-7, CF III-3-9

La FSU continue à revendiquer le développement de la formation professionnelle initiale publique sous statut scolaire qui a montré son efficacité même durant la pandémie en raison de sa moindre dépendance aux entreprises. Son offre de formation doit être priorisée afin de permettre aux jeunes qui le désirent d'accéder à ces formations à l'issue du collège. Concernant l'apprentissage, elle demande que la carte des formations par apprentissage soit discutée au niveau des instances régionales (CREFOP, CAEN, CREA) et qu'elle soit arrêtée conjointement par l'autorité académique et le conseil régional. Elle demande un contrôle strict de l'utilisation des fonds de la formation et un contrôle par les ministères concernés de la qualité de la formation dispensée aux apprenti-es. Le mixage des publics en lycée professionnel doit cesser.

III-3-10 Le supérieur et le post bac des lycées

CORPUS CF III-3-10

Le cylindrage du flux des étudiants restreint gravement la liberté de chacun et chacune de construire son émancipation et son devenir professionnel. A contrario, le nombre de STS dans le public doit être augmenté. Leur répartition doit être

équitable sur le territoire national et ne pas dépendre des cartes des formations régionales. En sus, des places en STS sont à créer pour accueillir tou·tes les bachelier·es, professionnel·les ou non, ainsi que les jeunes sans formation. Quelle que soit la réorientation ou la poursuite d'études envisagée et quel que soit le module complémentaire nécessaire, la durée de formation n'a pas à être allongée. Ces diverses modalités doivent être intégrées aux cursus des formations diplômantes, à placer en aval, en dernière année, ou en amont en première année. L'individualisation des parcours est à proscrire car elle renvoie la responsabilité à chacune et chacun de se former et de rester employable tout au long de sa vie. Les formations post-bac d'un an, qu'il s'agisse de formations « préparatoires », de FCIL ou autre, doivent toutes être reconnues par l'attribution d'un diplôme, à l'instar des Mentions Complémentaires. Ainsi doivent-elles toutes attester de l'élévation du niveau de qualification des apprenant·es aussi bien dans les domaines techniques et professionnels que culturels et scientifiques.

La licence professionnelle BUT (Bachelor universitaire de technologie) remplaçant le DUT, ne permet pas l'accès de droit au master. Les pratiques pédagogiques sont normalisées par une approche par compétence imposée et la part des enseignements cadrés nationalement a été réduite. La FSU milite pour une licence universitaire de technologie avec un équilibre entre savoirs et compétences, indispensable pour une insertion professionnelle réussie et une poursuite d'études. La FSU demande que l'obtention de la licence professionnelle, et du BUT en particulier, permette l'accès de droit à un master. La FSU s'oppose au durcissement de la sélection à l'entrée en master à travers la plateforme « Trouver mon master ». La FSU réclame les moyens permettant la poursuite d'étude de tou·tes les étudiant·es possédant une licence

III-3-11 Réforme des formations des métiers de la santé CORPUS CF III-3-10

La FSU estime nécessaire de faire évoluer cette réforme vers une licence santé avec des passerelles permettant de réellement diversifier le profil social des étudiant·es dans les filières de santé. Les universités doivent être dotées des moyens nécessaires permettant de mettre en œuvre cette réforme.

L'universitarisation des études en soins infirmiers doit se poursuivre par la mise en place d'une filière universitaire complète. Les IPA ou protocoles de coopération sous gouvernance médicale ne reconnaissent pas leur spécificité d'exercice et ne sont pas émancipateurs pour la profession.

III-3-11 bis Réforme des métiers du travail social

La réforme des Diplômes d'Etat du travail social du 22 août 2018 attribue le grade licence aux assistant·es sociaux·ales, éducateur·trices spécialisé·es, conseiller·es en économie sociale et familiale, éducateur·trices de jeunes enfants et éducateur·trices techniques spécialisé·es, aux seuls diplômé·es à compter de 2021. Elle introduit donc une inégalité inacceptable à l'encontre de professionnel·les déjà en exercice. Pourtant, le passage de ces professionnel·les en catégorie A effectif au 1er février 2019, valide implicitement un niveau de formation équivalent à la licence. C'est pourquoi la FSU revendique l'attribution du grade licence à l'ensemble des travailleurs·euses sociaux·ales de ces 5 diplômes.

III-3-12 Accès à l'enseignement supérieur, (continuité vs sélection) CORPUS CF III-3-11

La FSU considère que Parcoursup est une plateforme de tri social. Parcoursup est une plateforme dont le principe repose sur la mise en concurrence des candidat·es et des formations supérieures. Elle promeut les formations privées et l'apprentissage dans un marché éducatif où les formations publiques sont paupérisées. Faute de hiérarchisation des vœux a priori et via des algorithmes locaux et opaques, elle favorise la sélection par les formations au détriment des souhaits des lycéen·nes conduisant à une relégation des candidat·es les plus socialement et scolairement fragiles, mise sur la dissuasion par l'attente et l'auto-censure. L'opacité des algorithmes locaux accroît fortement le sentiment d'injustice et d'incompréhension face aux résultats d'affectation. Pour toutes ces raisons, Parcoursup ne permet pas l'orientation et la réussite des jeunes, et est un outil d'une sélection généralisée induite par la loi ORE dont la FSU revendique l'abrogation. La FSU demande donc l'abandon de Parcoursup et un investissement massif pour permettre l'accès à tous et toutes à l'enseignement supérieur. Cela ne pourra être possible qu'avec un plan d'urgence donnant les moyens nécessaires pour accueillir et former tou·tes les étudiant·es dans les meilleures conditions dans les filières qu'ils ont choisies. De même, la FSU dénonce l'extension de la logique du parcoursup à l'entrée en master via la plateforme « Trouve mon Master » dont elle demande que la transformation en plateforme d'affectation se fasse en concertation avec les syndicats et dans l'objectif de maximiser la satisfaction des équipes pédagogiques et des étudiant·es, notamment en prenant en compte la hiérarchisation de leurs vœux de poursuites d'études. Enfin, la FSU dénonce la hausse des droits d'inscription dans certaines filières et écoles d'ingénieurs (INSA, UT, ...). Le dispositif « Bienvenue en France » qui impose aux étudiant·es hors UE les droits d'inscriptions prohibitifs doit être aboli.

III-3-13 Droit à la formation tout au long de la vie CORPUS CF III-3-2-12

III-3-14 Éducation populaire, sport

Corpus : Poitiers IV-f, Le Mans IV-g

Une politique publique nationale d'éducation populaire doit permettre d'agir avec, et en immersion dans la société civile sur les conflits inhérents à toute société vivante et démocratique. Une mission d'État d'éducation populaire et de sport ne

consiste donc pas en l'organisation d'un marché pour les associations, ni en placement de jeunes, ni en promotion de tel ou tel dispositif sportif ou socio-culturel via des agences. Il s'agit d'une mission permanente de services de l'État, avec des personnels techniques et pédagogiques du champ du sport et de l'éducation populaire, en interaction sur les territoires, dans le prolongement de l'École sans confusion avec celle-ci.

III-4 L'école dans son environnement

III-4-1 Rythmes éducatifs et scolaires Corpus Le Mans I-c et III-c- CF III-4-1

III-4-2 Rôles de l'État et des collectivités territoriales. Gouvernance.

Le développement du pilotage partagé des cités éducatives dans le cadre de la politique de la ville ainsi que des Territoires éducatifs ruraux, est une menace d'externalisation, de mise sous tutelle ou de définition locale du service public d'Éducation nationale. Les programmes scolaires, le recrutement et la gestion des enseignant-es et des personnels de l'EN et des ministères chargé-es de l'enseignement agricole public et de l'enseignement maritime public, le pilotage de l'ensemble du système éducatif doivent rester des prérogatives des ministères respectifs. Le nouvel échelon « régions académiques » organise progressivement un éclatement du service public d'EN en « grandes régions » éducatives : pour la FSU, le service public d'éducation doit conserver une cohérence nationale.

La politique éducative doit réaliser l'égalité de traitement sur l'ensemble du territoire. Les Collectivités Territoriales doivent s'engager à doter chaque EPLE en personnels technique et/ou d'entretien et/ou de service relevant de cadres statutaires de la FP, en nombre suffisant, à l'exclusion de toute forme d'externalisation ou privatisation. Pour la FSU, ces personnels sont indispensables dans la communauté éducative et leurs missions ne sont pas réductibles aux seuls aspects « techniques ». Les décisions concernant les locaux, équipements scolaires, d'hébergement, de restauration et sportifs (constructions, rénovations et travaux) doivent être prises en associant la totalité des équipes éducatives concernées et bénéficier d'un investissement massif. L'État doit fixer un cadre égalitaire et organiser sa mise en œuvre (cahier des charges, péréquations, contribution...) permettant que les budgets des établissements et des écoles soient équitables et suffisants d'un territoire à l'autre. Les choix d'équipement (dont le numérique) doivent répondre aux choix pédagogiques des équipes ; les modalités d'enseignement et les choix pédagogiques ne peuvent relever que des décisions des enseignant-es.

Les politiques d'austérité pèsent lourdement sur les moyens que peuvent investir les collectivités pour rénover et construire les établissements scolaires. Ces inégalités territoriales doivent cesser. Au niveau national, une péréquation doit être ventilée pour les collectivités chaque année dans les finances publiques, afin de répondre aux besoins du service public d'éducation dans les territoires.

Comme toutes les lois de décentralisation, la loi 3DS porte des risques d'éclatement du cadre national, par exemple en réamorçant un processus de décentralisation et des transferts de compétences entre CT qui pourraient concerner les établissements scolaires. La FSU demande l'abandon de la loi 3DS et s'opposera à tout processus de décentralisation et de transfert de compétences concernant les personnels de l'Éducation nationale. Elle combat l'instauration d'une autorité fonctionnelle sur les adjoint-es gestionnaires pour les collectivités territoriales ainsi que toute structuration en service pour les infirmières de l'Éducation nationale.

III-4-2 Le bâti

La crise du COVID a remis en lumière la question du bâti scolaire et universitaire et de leurs conséquences sur la qualité des conditions de travail des personnels et, en conséquence, sur la qualité de l'enseignement. En particulier le manque criant de lavabos et de toilettes, en bon état, dans la majorité des établissements français. Ce sous-dimensionnement des installations sanitaires déjà connu depuis des années a fait peser sur les personnels de nouvelles responsabilités pour assurer les règles élémentaires d'hygiène. La question du bâti scolaire et universitaire ne peut se limiter seulement à la question des sanitaires : l'état général des locaux dont les infirmeries, le dimensionnement des salles de classes, le nombre de salles disponibles par rapport au nombre de classes, les équipements des classes et des écoles... sont des facteurs importants du bien-être à l'école. L'État doit rendre réellement obligatoire la construction de véritables installations sportives pour toute création d'un nouvel établissement scolaire. Les collectivités locales doivent être tenues de non seulement rénover les équipements vétustes mais aussi d'en construire de nouvelles pour atteindre un seuil minimum. La question de la non-adaptation d'une majorité d'établissements scolaires et universitaire aux conditions météorologiques extrêmes (fortes chaleurs, pluies importantes...) devrait également être une priorité à l'heure où celles-ci sont de plus en plus fréquentes et de plus en plus fortes.

III-4-3 Relations aux associations CORPUS CF III-4-3

III-4-4 Rôle des parents, relations école – parents Corpus Poitiers II-B-7, Le Mans IV-h- CF III 4-4

L'une des dispositions du Code de Justice Pénale des mineurs entré en vigueur le 30.09.21, nommé module insertion, inscrit dans la loi l'obligation de placer en internat scolaire tout-e adolescent-e exclu-e deux fois dans la même année d'un établissement scolaire. Même si nous revendiquons la création de places en internat scolaire, nous demandons que cet accueil soit déconnecté de toute obligation judiciaire. Nous dénonçons que ce placement soit possible sans l'accord des parents, qu'il soit systématisé sans prendre en compte ni le parcours scolaire ni l'histoire familiale de l'adolescent-e.

III-5 Laïcité :

Corpus CF, III-5 ; Le Mans, thème 2, zoom ; voir aussi le zoom Metz thème 3

La campagne d’affichage sur la laïcité à la rentrée 2021 use de l’essentialisation des élèves en fonction de leur origine ou de leur option spirituelle supposée. Elle réduit la laïcité à un outil de conformation et de « vivre ensemble » faisant passer au second plan son ambition émancipatrice. Elle invisibilise la particularité de l’école laïque, seule école ayant la mission de participer à cette ambition, offrant à tous et toutes l’accès aux mêmes enseignements et à l’esprit critique. La FSU dénonce par ailleurs les contenus de formation à la laïcité inspirés du rapport Obin et conçus sous le seul angle des "atteintes" à la laïcité. Si les agent-es des trois versants de la fonction publique doivent être mieux formé-es sur cette question complexe, il s’agit bien au contraire de renforcer la mise en œuvre concrète du principe de laïcité dans le respect de la liberté d’expression telle que définie juridiquement. La laïcité scolaire, elle, doit permettre à toutes les jeunes d’entrer dans une dimension réflexive, dans laquelle, dans le cadre de la loi, leurs questionnements et avis sont légitimes. La FSU refuse que cette formation à la laïcité soit « intégrée et valorisée dans la progression de carrière de l’agent public au titre des fondamentaux à maîtriser ».

III-5-1 Écoles privées, écoles privées hors contrat : financement et contrôle

Corpus CF III 5-1

L’investissement public de l’État et des collectivités doit être uniquement en faveur des services publics d’éducation, d’enseignement supérieur et de recherche. Sur le territoire, l’argent des collectivités territoriales ne peut servir ni à l’installation ni au fonctionnement des établissements privés de la maternelle à l’enseignement supérieur.

La lutte contre toute forme d’endoctrinement des enfants et des jeunes nécessite un contrôle renforcé de l’État, en particulier dans les écoles privées hors contrat. Il faut pour cela que l’Etat, au-delà de nouveaux dispositifs législatifs nécessaires, se donne les moyens d’exercer ces contrôles, leur effectivité restant le point problématique majeur.

III-5-2 Orientation : PsyEN, Parcoursup, coaching

Onisep : voir partie IV et corpus CF III-5-2

III-5-3 Privatisation de la formation professionnelle,

Corpus CF III-5-3

III-5-4 Valorisation économique et transfert de la recherche

La crise sanitaire a mis en lumière l’échec des politiques menées en matière de recherche publique qui se sont focalisées depuis 15 ans sur la valorisation et le transfert de la recherche publique vers le secteur économique privé. Les nombreux dispositifs d’incitation aux partenariats et à l’innovation avec le privé n’auront pas permis à l’écosystème de recherche et développement (R&D) et à l’industrie pharmaceutique en France (Sanofi-Pasteur) de mettre au point et produire un vaccin contre la Covid-19 dans les mêmes délais que les principales puissances scientifiques. Cette catastrophe en matière d’innovation est un signe inquiétant du déclin de la R&D en France. Elle montre la nécessité d’une autre politique en matière de R&D publique et privée avec un investissement massif dans la recherche publique.

III-5-5 Crédit d’impôt recherche (CIR),

corpus CF III-5-5

III-5-6 Le financement de la recherche publique et privée

La recherche publique reste en état de sous financement permanent avec un budget alloué aux établissements au titre de la recherche qui reste bien en deçà de l’objectif fixé de 1% de PIB à l’horizon 2030. De plus ce financement reste contraint par le développement en pleine expansion des financements par appels à projets (ex mise en place actuelle des PEPR gérés par l’ANR). L’aide à la recherche privée ne doit pas, dans un contexte de contrainte budgétaire, se faire au détriment de la recherche publique. Concernant le Crédit Impôt Recherche (CIR), la dépense fiscale occasionnée n’a aucune justification à partir du moment où il n’a jamais favorisé une augmentation de la dépense privée de R&D ni permis de développer l’emploi scientifique de jeunes docteurs en France, notamment dans les grands groupes qui accaparent 50% du dispositif. Cet argent public doit être utilisé en priorité pour accroître le financement récurrent des laboratoires et des équipes de recherche des établissements et des universités. L’échec de l’industrie pharmaceutique à relever les défis de la lutte contre la covid-19 est emblématique de l’état de décrochage de la recherche en France. Durant cette dernière décennie, des entreprises privées bénéficiant des largesses du crédit impôt recherche (CIR) ont pu licencier des personnels hautement qualifiés. Dans le même temps, la recherche publique en état de sous financement chronique a été soumise aux contraintes induites par l’autonomie. Par exemple le développement des financements sur appels à projets attribués sous condition de restructurations institutionnelles des établissements doit être dénoncé. Le projet de loi de finances 2022 prévoit un budget pour l’enseignement supérieur et la recherche universitaire largement en dessous des besoins. Ce budget ne permettra pas de résorber le sous-encadrement accumulé ces dernières années ni les inégalités de dotation entre les établissements. Quant au budget alloué aux établissements au titre de la recherche, il n’est pas à la hauteur de l’objectif fixé de 1 % de PIB à l’horizon 2030. Concernant le financement, la FSU demande la remise à plat du crédit impôt recherche (CIR) qui reste une niche fiscale considérable (7Mds d’euros) dans le budget sans qu’il ne génère les contreparties et effets d’entraînement es-

comptés. La FSU revendique la création de 6 000 postes de fonctionnaires par an dans l'ESR pendant dix ans afin de lutter contre la précarité et pour un recrutement régulier de jeunes chercheur·euses.

III-5-7 Numérique, Ed tech, partenariats public-privé, numérique pédagogique

La FSU soutient le développement des infrastructures et l'équipement raisonné des écoles, des collèges, des lycées et des établissements de l'enseignement supérieur, des personnels et des usager·es ainsi que la formation des personnels, des élèves et des étudiant·es aux usages et mésusages du numérique. Cependant elle revendique que ces outils, applications et plateformes ne sauraient se substituer à la relation pédagogique, à la nécessité de formation en présence et sur site et ne saurait justifier une baisse de l'encadrement des élèves ou des étudiant·es. De plus, l'usage de ces outils relève de la liberté pédagogique et ne saurait être imposé aux enseignant·es. Afin de permettre l'exercice de leurs professions en toute liberté, l'employeur public doit fournir aux personnels des outils numériques et logiciels non marchands, élaborés en tenant compte de leurs besoins. La FSU demande à ce que tout appel d'offres pour la mise à disposition aux usager·es et personnels d'un espace numérique de travail soit précédé d'une consultation des représentant·es des personnels pour l'élaboration de son cahier des charges. La protection des données des personnels, des élèves et des étudiant·es comme leurs productions et leurs usages doivent respecter le RGPD.

L'entrisme des acteurs privés dans l'école est non seulement soutenu et encouragé par les ministères mais les EdTech se développent au cours d'expérimentation qui n'ont de telles que le nom puisqu'aucun bilan ni évaluation ne sont tirés sinon pour pousser toujours plus loin les contrats utilisant la formation des élèves et des étudiant·es comme des terrains de mise au point des développements de ces applications privées avec des financements publics. Les applications et les systèmes d'exploitation libres, "open source", devraient être les seules autorisées. Une veille et une réflexion particulière doivent être poursuivies sur l'usage de la solution de gestion de la vie scolaire majoritairement utilisée (pronote), ainsi que ses conséquences sociales et pédagogiques. Les nombreuses injonctions sur le numérique, qui s'imposent aux personnels et aux familles, doivent être questionnées au niveau syndical (vision libérale autour du numérique, respect des difficultés liées à la famille, la maintenance, augmentation des inégalités, augmentation du temps de travail à la maison etc.). La FSU demande donc au ministère de dresser un bilan des logiciels utilisés par les directions et les personnels, afin de clarifier la situation et prendre des mesures contre les logiciels provenant de sociétés mercantiles ou ne respectant pas la RGPD. La FSU demande que le ministère soutienne le développement de logiciels libres et ergonomiques. Sur cette question du numérique, la FSU, forte de son mandat d'étude poursuivra la réflexion engagée et approfondira au sein de ses instances les propositions issues des travaux conduits collectivement, portant sur la mise en œuvre pour les agent·es et les usager·es d'une politique du numérique éducatif portée à terme par le service public.

Partie IV Quels métiers pour la démocratisation ?

La FSU réaffirme que les personnels de l'enseignement, de la formation, de l'éducation et de la recherche sont concepteurs de leur activité. La coopération, le travail en équipe et la reconnaissance de l'expertise professionnelle permettent de résister aux politiques managériales, qui tentent d'instrumentaliser les collectifs de travail. L'autoritarisme, la concurrence entre les agent·es, la gestion par la performance et les hiérarchies intermédiaires conduisent au travail empêché, à la perte de sens du métier, aux risques psycho-sociaux et à des départs (disponibilités, démissions, demandes de ruptures conventionnelles...).

IV-1 Les métiers, les missions

IV-1-1 Personnels concepteurs·trices de leur activité professionnelle, libertés pédagogique, académique et de recherche
Corpus CF, IV-1-1

IV-1-2. Travail en équipe pluriprofessionnelle, co-intervention, plus de maîtres, collectifs de travail, collaboration
Corpus CF, IV-1-2

Pour répondre aux difficultés croissantes auxquelles les personnels sont confronté·es, ils et elles revendiquent la dimension collective des métiers et le travail entre pairs pour renforcer leur action. Cette collaboration ne peut être imposée et instrumentalisée pour supprimer la liberté pédagogique des enseignant·es. Les nouvelles modalités d'évaluation des écoles et des établissements scolaires imposées par J.-M. Blanquer prévoient une auto-évaluation. Celle-ci veut faire entrer les établissements dans une « culture de l'évaluation ». Sous le prétexte d'une réflexion collective, elle détourne les pratiques participatives pour engager les personnels à se fixer des objectifs observables, quantifiables et évaluables et à se passer des moyens humains et financiers nécessaires à leur réalisation, pour combler les lacunes institutionnelles. L'auto-évaluation vise à faire intégrer l'idée que ce sont les personnels, et non la faiblesse des moyens alloués par le MEN ou les réformes et injonctions, qui sont responsables des dysfonctionnements du Service public. C'est une évaluation qui s'inscrit pleinement dans la continuité de la politique de contractualisation. Avec des projets spécifiques à chaque école ou établissement, le risque est grand d'aggraver encore la concurrence entre eux en cassant le cadre national. La FSU appelle les personnels à refuser ces logiques managériales (auto-évaluation et évaluation externe) dont elle demande l'abandon. A contrario, elle revendique une meilleure prise en compte institutionnelle des temps d'échange et d'élaboration au sein d'équipes pluriprofessionnelles sur des objectifs pédagogiques (analyse de pratiques professionnelle...). Pour ce faire, la FSU revendique dans le 1^{er} degré la réappropriation des 108 heures et la suppression des APC. L'affaiblissement de la démocratie

au sein des EPLE, due à l'évolution des textes réglementaires, nécessite une forte mobilisation de l'ensemble des personnels pour la faire vivre pleinement. Notamment dans l'enseignement supérieur, pour la conception de contenus en ligne, le recours à des ingénieur-es pédagogiques ne saurait priver les enseignant-es de leurs droits moraux de propriété intellectuelle et ne doit en aucun cas conduire à une taylorisation de l'activité d'enseignement entre d'une part les concepteurs-trices et d'autre part les dispensateurs-trices – répétiteurs-trices.

IV – 1-2 bis Direction d'école

La fonction de direction d'école poursuit sa dégradation. La politique sanitaire du ministère a augmenté le stress et la charge de travail des directeur-trices jusqu'à la rupture, faisant d'elles et eux des gestionnaires de protocoles, au détriment du fonctionnement de l'école et de la pédagogie. Les faibles moyens consentis des rentrées 2020 et 2021, notamment en matière de décharge, sont bien en-deçà des besoins exprimés par les directeur-trices. Ils-elles ont besoin de plus de temps de décharge, de personnel sous statut, formé, dédié à l'aide administrative et au fonctionnement de l'école, d'un réel allègement de leurs tâches administratives, d'une meilleure rémunération, d'un droit à la déconnexion, d'une formation initiale et continue et du soutien de leur hiérarchie. Les demandes de l'institution doivent s'inscrire dans un référentiel national de compétences. Elles ne doivent pas conduire les directeur-trices à tenir un rôle hiérarchique qu'ils-elles n'ont pas, que la profession ne souhaite pas et qui dégraderait le fonctionnement de l'école. Leurs missions ne doivent pas être encore étendues mais doivent rester centrées sur l'enseignement, l'animation du collectif de travail, la coordination des projets, le suivi des élèves et les relations avec les partenaires. Dans ce cadre, les PPMS ne doivent plus être de la responsabilité des directeur-trices. 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. Cette dernier-e doit rester un pair parmi ses collègues pour un bon fonctionnement démocratique de l'école. La loi Rilhac votée en décembre 2021 et visant à créer la fonction de directeur et directrice ne répond en rien à leurs demandes, n'apporte aucun moyen supplémentaire, et menace de dégrader le collectif de travail, en introduisant la hiérarchie dans l'école par le biais de la « délégation d'autorité » et en donnant une place « prépondérante » au/à la directeur-trice d'école tout en l'isolant et en détériorant encore ses conditions de travail. La FSU exige l'abrogation de la loi Rilhac et le maintien de la souveraineté du conseil des maîtresses pour un fonctionnement démocratique de l'école. La FSU s'oppose d'une façon générale aux postes à profil.

IV-1-3. Enseignant-es spécialisé-es

Formation des enseignant-es spécialisé-es (corpus CF IV-1-3.)

La place des enseignant-es spécialisé-es au sein des équipes pédagogiques est indispensable pour apporter un regard croisé fondé sur les différentes options professionnelles et une expertise particulière afin d'élaborer collectivement les actions de prévention et d'adaptation en adéquation avec les besoins des élèves.

La FSU réaffirme la nécessité d'un enseignement spécialisé et adapté délivré aux élèves sur le temps scolaire, et - s'oppose à la volonté de réorienter les missions des enseignant-es spécialisé-es vers un rôle de personnes ressources dans une logique d'économie et à leur imposer des pratiques professionnelles, comme par exemple le co-enseignement. Elle exige l'augmentation des recrutements et des départs en formations spécialisée, ainsi que le renforcement de cette formation et le redéploiement de RASED complets en nombre suffisant. L'obtention du CAPPEI via la VAEP ne doit pas aboutir à une baisse de l'offre de formation.

IV-1-3 bis Enseignant-es remplaçant-es

Les remplaçant-es du premier et second degrés doivent cesser d'être une 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 spécialisés (RASED, UPE2A...), des directeur-trices, des CPC, des enseignant-es remplacé-es par des M2... 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.

IV-1-4 CPE (corpus CF IV-1-4)

Pour la FSU, affirmer et redonner aux CPE toute la dimension « éducative » à leurs missions est une exigence qui s'oppose à toute conception managériale d'un établissement scolaire structuré verticalement en services cloisonnés. Dans un quotidien professionnel fait de collaborations horizontales, CPE et enseignant-es exercent leur activité en direction de jeunes en formation. La FSU revendique le respect de l'identité professionnelle des CPE, concepteur-trices de leur activité professionnelle. À ce titre, la FSU rappelle que les CPE n'appartiennent pas à l'équipe de direction.

IV-1-4 bis AED

Dans les EPLE, les AED ont été parmi les premier-es exposé-es lors de la crise sanitaire, qui a souligné leur rôle essentiel dans les établissements scolaires. La FSU demande le recrutement massif d'AED, membres essentiels et à part entière de la com-

munauté éducative. Les critères d'attribution des postes doivent être revus 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 être remplacé en cas d'absence. La FSU réclame un vrai droit à la formation pour ces personnels, et porte la nécessité d'une revalorisation. Les AED doivent bénéficier des indemnités liées à des affectations spécifiques : REP, REP+. Leurs emplois du temps doivent pouvoir leur permettre de poursuivre des études.

IV-1-4 ter ATSEM (Corpus CF IV-1-4)

L'action éducative des ATSEM en direction des élèves des écoles maternelles doit être pleinement reconnue et leur traitement revalorisé. Pour le bon fonctionnement de l'école et la réussite de tous les élèves, un·e ATSEM doit être affecté·e par classe à temps plein de façon pérenne, quelle que soit la commune d'exercice. Chaque ATSEM doit être remplacé·e en cas d'absence dès la première journée et les déplacements géographiques subis actuellement pour des raisons managériales doivent cesser. Des temps de concertation et de formation communs enseignant·es/ATSEM doivent exister.

IV-1-5 AESH Corpus CF IV-1-5, Le Mans V-c

Le déploiement généralisé des PIAL est destiné à camoufler le sous-investissement massif de l'État en matière de handicap alors que la loi de 2005 impose l'obligation de moyens. Il empêche trop souvent les AESH d'exercer leur mission d'accompagnement du fait du morcellement de leur emploi du temps, de la mutualisation des suivis et du changement d'élèves à accompagner parfois quotidiennement ou/et sur des établissements éloignés. Le nombre insuffisant d'AESH et cette gestion ne répondent pas aux besoins des élèves en ne tenant pas toujours compte des droits ouverts par la MDPH et ne permettent pas aux AESH d'intégrer l'équipe pédagogique pour élaborer collectivement les adaptations nécessaires. Les AESH doivent avoir du temps défini sur leur service pour la construction collective des adaptations au sein de l'équipe pédagogique. Elles doivent également disposer de plus temps de formation professionnelle. Trois axes sont à développer ou à renforcer : l'accompagnement des AESH, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et la coopération entre les acteurs. Des temps de formation continue doivent pouvoir être partagés avec les enseignant·es avec lesquelles elles travaillent, pour acquérir des connaissances sur le handicap, une culture professionnelle, des langages et des pratiques communes. La FSU dénonce la mutualisation qui est devenue la norme avec le PIAL et dégrade la qualité de la scolarisation des élèves en situation de handicap et les conditions de travail des AESH et des enseignant·es. Elle rappelle sa demande d'un vrai statut pour les AESH (cf thème II) et d'abandon des PIAL.

Questions statutaires voir THEME 2

IV-1-5 bis Personnels administratifs et techniques (ITRF) des EPLE et des services, et des bibliothèques.

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 - 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 vise à instaurer une autorité fonctionnelle de la collectivité territoriale de rattachement sur l'adjoint·e gestionnaire 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 adjoint·es gestionnaires et de leurs équipes.

IV-1-6 Encadrement

Corpus CF IV-1-6

Pour maintenir le fonctionnement collégial et équilibré des équipes de direction, la FSU s'oppose à l'établissement de toute autorité hiérarchique des chef·fes d'établissement sur les chef·fes d'établissement adjoint·es ainsi qu'à l'évaluation des chef·fes d'établissement adjoints par les chef·fes d'établissement qui en découle.

IV-1-7 PsyEn - Transfert des missions, formation

Corpus CF IV-1-7

L'offensive contre le corps des psychologues dans tous les secteurs d'activité s'est traduite par une baisse des recrutements (recours aux contractuel·les, qui atteint 30% dans le premier degré, 50% dans le second ; recours ponctuel à des psychologues libéraux...), et des textes visant à leur imposer certaines pratiques, à instaurer un contrôle des médecins sur leurs activités. Ces attaques ont provoqué une augmentation du nombre de dossiers à suivre par chaque psychologue. Le transfert de leurs compétences en orientation vers les professeurs principaux, ce que la FSU dénonce, ne peut répondre aux besoins croissants des élèves dans la construction de leur parcours. La modification du code de l'Éducation par la loi du 26 avril 2021 tend à mutualiser les moyens entre les PsyEN EDA et les psychologues de la PMI pour la réalisation de bilans. La tendance à la médicalisation des difficultés scolaires limite les interventions des psyEN aux bilans psychologiques, feuillets MDPH ou CDOEA et autres évaluations diagnostiques. Cela se fait au détriment du travail de prévention avec les équipes des

écoles et des établissements ou de suivi des élèves qui en auraient besoin. Afin de réaliser ce travail de prévention auprès des élèves et de suivi, et alors que la pandémie a accru les difficultés psychologiques des enfants et des jeunes, il est urgent de créer des postes de PsyEN EDA et EDO. La FSU demande qu'il n'y ait pas de transfert de mission des psyEN vers les collectivités territoriales et réciproquement, et demande qu'un plan de recrutement et de formation soit mis en œuvre. Dans le premier degré, la combinaison de l'approche des psychologues avec celui des enseignant·es spécialisé·es du RASED doit rester un projet éducatif et politique.

IV-1-7bis Infirmier·es de l'EN, de l'enseignement agricole et maritime public

Corpus CF IV-1-7 : Lutte contre les inégalités, créations de postes

~~Lutte contre les inégalités, créations de postes (CF, corpus IV-1-7)~~

La FSU appelle au renforcement de la consultation infirmière de premier recours et de l'éducation à la santé individuelle et collective pour les élèves et étudiant·es. La FSU revendique une présence infirmière à temps plein par établissement.

IV-1-7ter Assistant·e et conseiller·e technique de service social

Corpus CF, IV-1-7 ter : Missions

La volonté affichée de substituer une partie des missions des Assistant·es et conseiller·es technique de service social par l'intervention de partenaires extérieures ne saurait répondre aux besoins existants, affaiblissant le service public d'éducation par une externalisation favorisant le recours à des personnels non formé·es et précarisé·es.

Le ministère ne permet pas aux assistant·es sociaux·les de mettre en œuvre leur mission. La multiplication des dispositifs (violences multiples) sans moyen humain supplémentaire pour leur mise en œuvre contribue à la perte de sens de leur profession. La FSU revendique la création de postes dans le second degré, pour couvrir tous les établissements ainsi que la création d'un service social du premier degré.

IV-1- 8 Chercheur·euses et enseignant·es chercheur·euses

Les politiques des gouvernements successifs modifient profondément les conditions d'exercice du métier qui en deviennent difficilement compatibles avec l'éthique professionnelle (précarité, autoritarisme, concurrence exacerbée, conflits d'intérêt, fraudes, ...). Des pressions s'exercent tout particulièrement sur les plus précaires. La mise en concurrence est également préjudiciable à l'égalité femme-homme. Il convient de donner aux chercheurs·euses et enseignant·es-chercheur·euses les moyens pérennes et le temps de préserver une démarche scientifique indépendante dans des projets de longue haleine ce qui est incompatible avec l'emploi de contractuel·les et la concurrence généralisée. La FSU s'oppose à la priorité accordée au financement de la recherche par projets et se prononce en faveur d'un financement plus large et pérenne de la recherche publique. Les chercheurs·euses et enseignant·es-chercheur·euses, quelle que soit leur discipline, doivent disposer d'un budget de fonctionnement annuel leur permettant d'accomplir pleinement leur mission de recherche. Un plan de recrutement massif de chercheur·euses s'avère urgent et nécessaire pour l'avenir social, économique et scientifique du pays.

IV-1-9 Professeur·es documentalistes

La FSU demande la dotation d'au moins un poste de professeur·e documentaliste à temps plein par tranche de 250 élèves dans chaque établissement. Il est indispensable que des crédits spécifiques et suffisants soient alloués pour faire fonctionner les CDI.

IV-2 Attractivité

IV-2-1 Prérecrutements

Corpus Le Mans VI-a-1-c

IV-2-2 Prescriptions, difficultés de recrutement, pré-pro

Corpus CF IV-2

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, 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 démocratiser l'accès au métier. La FSU demande la mise en place de plans de recrutements pluriannuels avec sortie de la précarité, l'amélioration des conditions de travail et de la rémunération.

Les candidat·es issus de parcours non universitaires ou relevant de VAE doivent pouvoir bénéficier de modalités de pré-recrutements, à différents étages du cursus pour obtenir leur diplôme et réussir les concours.

Le dispositif du Parcours Préparatoire au Professorat des Ecoles (PPPE) ne répond en aucune façon aux objectifs d'attractivité ni de prérecrutement, ni aux enjeux de démocratisation de l'accès au métier : il n'est pas accompagné de mesures de financement des études, n'offre pas un cadre sécurisant pour obtenir le diplôme et réussir le concours. De plus ce dispositif sou-

lève de nombreux problèmes tant du point de vue des contenus disciplinaires, que du décrochage entre la formation des enseignant-es du 1er et du 2nd degrés. Enfin ce parcours induit une désuniversitarisation de la formation des professeur-es des écoles, notamment en confiant la quasi intégralité de leurs enseignements à des professeur-es du 2nd degré. Ce dispositif pose la question de la poursuite d'étude.

IV-3 Formation

La FSU s'oppose à la "réforme" de la formation initiale : des étudiant-es contractuels précarisé-es, en responsabilité de classe à tiers temps, des stagiaires qui, après réussite aux concours, seront affecté-es à plein temps dans leur grande majorité, créant des inégalités entre les étudiant-es et entre les stagiaires. La réforme repose sur l'accompagnement par les titulaires, accroissant la pénibilité du métier. La FSU s'oppose au nouveau concours 2022 qui constitue, au travers de l'épreuve orale pesant 25% de l'évaluation finale, une rupture de l'anonymat et de l'égalité entre candidat-es. Sous prétexte d'être plus "professionnalisante", cette épreuve a-disciplinaire est calquée sur le modèle des entretiens de recrutement en entreprise. Elle s'apparente ainsi à une normalisation des profils des futur-es recruté-es en fonction des critères ministériels du moment. Cette réforme ne doit pas dispenser l'État de mettre en place une formation post-concours pour ses lauréat-es. Elle n'est pas de nature à réduire la crise du recrutement, à démocratiser l'accès au métier ou à développer la formation au métier. Les maquettes pré- et post-concours doivent être régies par un cadre national. 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 et ils sont exposé·s. Sans profiter d'une élévation du niveau de la formation ni d'une augmentation réelle de leurs salaires, avec cette réforme de la formation, les lauréat-es n'auront vu que croître la dégradation de leurs conditions d'entrée dans le métier. Par ailleurs, les personnels doivent être formés pour assurer l'ensemble des missions. En ce sens la multiplication des postes à profils n'a pas lieu d'être. La FSU revendique l'abandon de la réforme Blanquer de la formation initiale et une remise en chantier de cette formation sur la base de nos mandats. Elle s'engage dans un état des lieux de la formation initiale délabrée après 10 ans d'attaques afin de poursuivre le travail fédéral d'élaboration de son projet.

IV-3-1. Formation initiale et continue pour des personnels concepteurs·trices de leurs activités professionnelles : quels contenus et objectifs de formation ?

Corpus Le Mans VI- a et b, CF IV-3-1.

Le constat est sans appel. L'offre de formation actuelle est indigente, souvent imposée et répond rarement aux besoins du terrain.

Dans le 1^{er} degré, l'externalisation de certains enseignements ne peut être un palliatif à un déficit de formation initiale et continue. Cette formation initiale et continue doit être développée, enrichie et ambitieuse, notamment en ce qui concerne l'Éducation Physique et les Arts. Elle doit largement dépasser les seuls dits « fondamentaux » et ne pas être uniquement une courroie de transmission des prescriptions ministérielles. La diffusion de contenus de formation en ligne ne garantit pas leur appropriation. Elle ne peut s'imposer comme seul support d'une formation qui plus est hors temps de travail et chronophage. La multiplication des formations à distance et autres MOOC a montré à l'usage son inefficacité et ses dérives (formation sur le temps personnel) et représente une véritable attaque contre une formation initiale et continue de qualité. Par ailleurs, elle ne doit pas remettre en cause la conception libre et créatrice de l'activité pédagogique des formateurs·trices de l'enseignement supérieur. La FSU rappelle que la formation des agents doit avoir lieu en présence et sur site, les contenus de formation en ligne ne constituent qu'une banque de ressources complémentaires. Elle demande le rétablissement du droit à la formation continue choisie par la/le fonctionnaire et payée par l'État, c'est à dire, sur le temps de travail, pour tou·tes. La FSU, par ses syndicats et les stages qu'ils proposent se donne pour ambition d'investir et de poursuivre une réflexion sur les métiers, en lien avec la recherche et en cohérence avec le projet qu'elle porte pour l'école et la société.

IV-3-2. La place du terrain dans la formation initiale

Corpus CF IV-3-2

Les stages de terrain, dans les écoles et établissements scolaires et de formation dans lesquels les futurs professionnels exerceront, sont un des éléments essentiels de leur formation initiale. Ils doivent permettre de découvrir des réalités diverses, par l'observation, la pratique accompagnée, puis la mise en responsabilité progressive. Les stages ne sont formateurs que s'ils s'articulent avec une formation universitaire. Ils ne doivent pas pallier le manque de postes.

IV-3-2.bis Formation des infirmier-es de l'éducation nationale

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.

IV-3-2.Ter Gratification des stages

Afin de participer à la formation initiale, favoriser de futurs recrutements et développer l'attractivité des postes d'assistant-es de service social de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur, la FSU demande un budget pour la gratification obligatoire des stages à la hauteur des besoins.

IV-3-3. Progressivité de l'entrée dans le métier, formation continuée en début de carrières - Corpus CF IV-3-3, Le Mans VI-a-3

IV-3-3bis Quelles structures de formation ? Relations EN / ESR, corpus CF IV-3-4, Le Mans VI a-1-a

Les directions des INSPE – toujours nommées par les ministres de l'EN et de l'ESR – ne le sont plus sur proposition des conseils d'instituts mais sur proposition d'une commission présidée par le Recteur d'Académie et le-la président-e de l'Université d'intégration. Cette commission ne comporte aucun-e représentant-e des personnels de l'INSPE qui sont d'ailleurs minoritaires dans le Conseil d'Institut et même absent-es dans le Conseil d'Orientation Scientifique et Professionnelle). L'INSPE est la seule composante universitaire où les élu-es sont en nombre inférieur aux nommé-es dans les instances statutaires. La FSU dénonce le poids grandissant de l'État employeur dans le fonctionnement des INSPE. Les écoles universitaires doivent être présentes sur tout le territoire national (une par département).

La mise en place des EAFC (école académique de la formation continue) risque de renforcer 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).

IV-3-4. Quels contenus de formation

Corpus CF IV-3-5, Le Mans VI-a-1-b

Dans le 1^{er} degré, le resserrement sur les fondamentaux et les plans français et mathématiques doivent être abandonnés. La formation continue doit pouvoir se faire sur l'ensemble des domaines d'enseignement. Concernant les « constellations », si une formation au plus près du terrain, entre pairs, peut-être une modalité, ce ne peut être que sur la base du volontariat et de la confiance. De plus, cela ne saurait se substituer à de véritables formations issues de travaux de la recherche, et pas seulement en mathématiques et français.

IV-3-5. Statut, rôle, formation des formateurs·trices

IV-3-5 bis Equipe pluricatégorielle

Corpus CF IV-3-6, Le Mans VI-c-II-b et c

Les conditions de travail des formateurs et formatrices se sont considérablement dégradées : empilement des missions et perte de sens du métier, multiplication des parcours des étudiant-es, stagiaires et enseignant-es, glissement de leur mission première de formation vers des missions d'évaluation et d'accompagnement. Dans le 1^{er} degré, les missions des conseiller-es pédagogiques doivent se recentrer sur la formation, sans confusion avec les RDV de carrière et le contrôle de conformité dévolus aux IEN, et dans le respect de leur professionnalité : les formateur·trices ne sont pas des exécutant-es. La formation initiale et continue doit être assurée par des formateur·trices certifié-es. La FSU demande un allègement significatif des tâches et missions des Conseiller-es Pédagogiques (surcharge administrative...) pour leur permettre de se recentrer sur leurs missions premières de formation. Le recours à des tuteurs et tutrices non certifié-es pour le suivi et l'accompagnement des étudiant-es alternant-es révèle le manque d'ambition de la réforme. Aucun temps institutionnalisé n'est prévu pour décharger ces tuteur·trices de terrain ce qui entraîne inévitablement une surcharge de travail. Quant à l'indemnité prévue elle est bien inférieure à celle perçue par les formateur·trices certifié-es, alors que leurs missions sont proches.

IV-3-6. Privatisation de la formation

Corpus f IV-3-7

IV-3-7. Formations spécifiques : formateur·trices, personnels de direction, d'inspection

Corpus CF IV-3-8, Le Mans VI-d

IV-3-8. Cned / EAD / Canopé : des services publics

Corpus, zoom CF

1. Lors des confinements, un recours anticipé et plus important aux établissements publics aurait facilité la bascule de l'enseignement en « présentiel » vers le « distanciel ».
2. Ces établissements ont montré toute leur utilité pendant la crise sanitaire en mettant à disposition des personnels, des moyens techniques et pédagogiques. Néanmoins, les difficultés de fonctionnement qui sont apparues ont pour cause des années de manque d'investissements et de prise en compte du virage numérique, notamment au CNED.
3. L'enseignement à distance demande une expertise professionnelle et des moyens techniques et humains propres. Ce constat renforce les demandes de la FSU exprimées lors du congrès de CF pour développer un réel service public d'enseignement à distance, avec le CNED et l'EAD, permettant de garantir l'accès à l'éducation obligatoire aux élèves qui en sont éloigné-es et au-delà d'assurer un enseignement et des formations publiques aux usager-es qui ne peuvent le faire en « présentiel ».
4. Juste avant le début de la crise sanitaire, le ministère envisageait de transformer en profondeur le réseau Canopé pour en

faire un prestataire de la formation continue des personnels, au détriment des autres missions. Les interventions de la FSU et la mobilisation des personnels ont permis de faire reculer le ministère. La crise sanitaire a mis en avant la nécessité de disposer d'un service public de ressources pédagogiques et numériques. La FSU interviendra pour assurer la pérennité du réseau et son maintien dans le service public. Elle se mobilisera pour que Canopé ne soit pas instrumentalisé dans une transformation de la formation initiale et continue des personnels en tout « distanciel ».

5. La loi du 05 09 2018 a démantelé le réseau des DRONISEP en supprimant 200 postes et affaibli cet établissement public. La définition de nouvelles orientations a réduit les missions de service public pour l'information du public scolaire et positionne l'ONISEP sur la production d'activités clés en main sur l'orientation pour les enseignant·es sans aucun recours aux PsyEN. Le lien historique des CIO avec l'ONISEP est mis à mal, alourdissant le travail des CIO qui doivent s'assurer de la fiabilité et de l'objectivité des informations transmises par les régions. La FSU exige la suppression de l'article 18 de la loi du 05 septembre 2018.

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

Promouvoir une formation des personnels ambitieuse, marquée de l'idée qu'enseigner est un métier de conception, est un enjeu majeur d'amélioration du système éducatif et de la lutte contre les inégalités. J-M. Blanquer a renforcé son emprise sur l'ensemble de la formation (pilotage des INSPE, PPPE, e-INSPÉ, référentiel de formation, nouvel arrêté master, « Cahier des charges pour un continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation concernant la laïcité et les valeurs de la République » et École académique de la formation continue). A la multiplication des prescriptions et au déploiement d'évaluations standardisées, il entend ajouter le contrôle sur la formation initiale et continue, renforçant l'assujettissement des pratiques enseignantes. Le projet porté par la FSU doit soutenir la résistance des enseignant·es à cette réorientation des missions assignées à la formation.

La réforme de la formation initiale engage une modification profonde de la conception même du métier enseignant pour le réduire à des tâches d'exécution de procédures prescrites. Avant les concours, la mise en responsabilité en classe est d'abord une opération financière, et, loin d'être pensée dans une logique de formation, devient l'instrument idéal de la transmission de « bonnes pratiques » livrées clef en main. Après les concours, la majorité des stagiaires sera placée en responsabilité à temps plein : JM Blanquer renoue avec les pires aspects de la réforme menée sous le quinquennat Sarkozy, lorsqu'il exerçait lui-même comme DGESCO. C'est le moyen d'économiser des milliers de postes de fonctionnaires-stagiaires. Certains contenus du master MEEF sont resserrés sur des « fondamentaux » définis par le ministère, dont on trouve trace aussi dans la réforme du CAFIPEMF qui instaure une rupture du rapport à la recherche.

En mêlant la formation et l'accompagnement des personnels avec les volontés gestionnaires d'une RH de proximité, les conclusions du Grenelle de l'Éducation souhaitent renforcer les moyens de contrôle du travail des enseignant·es. Le projet de confier à des enseignant·es ou à des conseiller·es pédagogiques des missions d'évaluation ou d'inspection de leurs collègues instituerait une hiérarchie intermédiaire. L'engagement dans la formation continue constituerait un outil supplémentaire de gestion des carrières enseignantes, dont les cadres de contrôle collectif ont été affaiblis par la Loi de transformation de la fonction publique. Ceci se ferait aux dépens d'un véritable développement des compétences professionnelles, didactiques et pédagogiques et prendrait le risque d'une fragilisation des collectifs de travail. Cela aggraverait les situations de souffrance au travail, en particulier pour les personnels entrant dans le métier.

À rebours des orientations du ministre, la FSU défend un métier nourri de l'ensemble des savoirs professionnels, et issus de la recherche, et des pratiques permettant la démocratisation scolaire. Formations initiales et continue doivent être réunies dans cette exigence. L'accompagnement des personnels ou l'engagement en formation ne doivent pas constituer des critères ayant une incidence sur la carrière. En lieu et place d'un renforcement du contrôle hiérarchique par l'ajout de nouvelles catégories d'acteur·trices, il est indispensable de protéger et développer des collectifs de travail horizontaux, en fournissant les conditions matérielles ainsi que le temps nécessaire, et en répondant aux besoins en formation qu'ils formulent. Des personnels formés, qui interrogent régulièrement leurs connaissances et leurs pratiques, librement engagés dans des dynamiques de réflexions pédagogiques collectives, sont les meilleurs leviers de la démocratisation de la réussite scolaire.

GLOSSAIRE THEME 1

AED : assistant d'éducation	FTLV : Formation tout au long de la vie
AESH : Accompagnant d'élèves en situation de handicap	GRETA : Groupement d'établissements (Service public de la formation continue des adultes)
AFFA : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes	HSE : heure supplémentaire effective
APC : activités pédagogiques complémentaires	IdEX : Initiatives d'excellence (ESR)
APQ : activité physique quotidienne	IMP : indemnités missions particulières
ATSEM : Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles	INSA : institut national des sciences appliquées
CAEN : conseil académique de l'éducation nationale	INSPE : institut national supérieur du professorat et de l'éducation
CAPPEI : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive	ITRF : ingénieurs, techniciens de recherche et de formation
CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs	LCA : langues et cultures antiques
CCF : contrôle en cours de formation	LGBTQIA+ : lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, queers, intersexes et asexuelles
CECSC : comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté	LP : Lycée professionnel
CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricole	LSUN : Livret scolaire unique numérique
CIO : Centre d'information et d'orientation	MDPH : Maison Départementale pour les Personnes Handicapées
CIR : crédit d'impôt recherche	MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
CLA : contrats locaux d'accompagnement	MEN : ministère de l'éducation nationale
CMPP : centre medico-psycho-pédagogique	MESRI : ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
CNAM : Conservatoire national des arts et métiers CNEd : Centre national d'enseignement à distance	MOOC: Massive Open Online Course. En français : cours en ligne ouverts et massifs
CPE : Conseiller principal d'éducation	NEET : Not in education, employment or training (jeunes sans formation ni emploi)
CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires	ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions
CNU : conseil national des universités	ORE : orientation et réussite des étudiants
CPE : conseiller principal d'éducation	ORS : obligation réglementaire de service
CPF : compte personnel de formation	PACTE : Parcours d'accès aux carrières de la fonction publique territoriale, hospitalière et d'État
CREFOP : Comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles	PdMQdC : Plus de maîtres que de classes
CREPS : Centre de ressources, d'expertise et de performance sportives	PEMF : Professeur des écoles maître formateur
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (ministère de l'Éducation nationale)	PFA : Professeur académique
DNB : diplôme national de brevet	PIAL : Pôles inclusifs d'accompagnement localisés
DRAJES : Délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et au sport	PIJ : point information jeunesse
DROM : département et région d'Outre-Mer	PLE : projet local d'évaluation formateur
DRONISEP / ONISEP : Direction régionale de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions	PPMS : plan particulier de mise en sûreté
EANA : Élèves allophones nouvellement arrivés	PPP : Partenariat public – privé
ÉCLAIR : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite	Psy-ÉN : Psychologue de l'Éducation nationale (EDA : éducation, développement, apprentissage ; EDO : éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle)
EGPA : enseignements généraux et professionnels adaptés	RASEd : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
EGMOM : Etats-Généraux du Multilinguisme Outre-Mer	REP : Réseau d'éducation prioritaire
EN : Éducation nationale	RGPD : Règlement général sur la protection des données
ENT : Environnement numérique de travail	RH : Ressources humaines
EPLE : établissement public local d'enseignement	SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
EPLEi : Établissement public local d'enseignement international	SNU : Service national universel
EPLEsf : Établissement public local d'enseignement des savoirs fondamentaux	STS : section de technicien supérieur
ESSEC : école supérieure des sciences économiques et sociales	T1, T2 : Personnels en première ou deuxième année après la titularisation
ESMS : établissements et services médico-sociaux	TER : territoire éducatif rural
ESR : Enseignement supérieur et recherche	ULIS : unités localisées pour l'inclusion scolaire
FLS : français langue seconde	UP2A : unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants
	VAEP : Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle