

fenêtres s/ cours

Supplément au n°513 / 27 août 2026

Spécial conditions de travail

**Métier :
changer le cap**



Parce qu'on ne devrait **jamais**
être seules dans nos métiers.

*Rejoignez l'équipe
de l'école publique !*

ADHÉREZ À LA



©Millerand/Naja



4 Métier : changer le cap

Les enquêtes le disent, les personnels de l'Éducation nationale le confirment : les métiers souffrent d'un manque de reconnaissance, de conditions de travail

dégradées et de politiques éducatives de plus en plus contraignantes. Pour une transformation ambitieuse de l'école au service de tous les élèves, il faut des changements profonds.



©Millerand/Naja

7 Une école pour toutes et tous



©Millerand/Naja

10 Des programmes qui creuseront les inégalités

18 DROM-COM toujours en "sous-France"

20 Lutter pour une égalité salariale



©Millerand/Naja

reportages

9/ Une inclusion de qualité

16/ Quand direction rime avec animation

19/ Marseille en chantier



interviews

8/ Alexandre Ployé "Travailler avec les élèves dont l'altérité bouscule"

11/ Elisabeth Bauthier "Tous les élèves peuvent apprendre"

12/ Gabriel Perez "S'intéresser au réel du travail"

15/ Dominique Bucheton "Se poser des questions, être créatifs"

18/ Laurence Bergugnat "Développer une culture de la prévention"

22/ Françoise Lantheaume "Reprenre la main"

FENÊTRES SUR COURS Supplément au N°513 du 27 août 2026 / Journal du syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC

128 boulevard Blanqui 75013 Paris, tél. : 01 40 79 50 00, fsc@snuipp.fr

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION : Aurélie Gagnier **RÉDACTION :** Virginie Aklouat, Mathilde Blanchard, Claire Bordachar, Franck Brock, Mathias Cazier, Alexandra Dehouk, Séverine Duparet, Aurélie Gagnier, Lucie Goar, Pascal Houdu, Suley Jaïr, Sandrine Monier, Fabienne Pasquier, Marie-Hélène Plard, Delphine Ract, Anaïs Richard, Nelly Rizzo, Adrien Sauvage, Céline Sierra, Nicolas Wallet

CONCEPTION-RÉALISATION : NAJA Presse, direction graphique : Maya Carrasco, Victoria Roma **IMPRESSION :** SIEP Bois-le-Roi

RÉGIE PUBLICITÉ : Mistral Media, 22 rue Lafayette 75009 Paris - tél. : 01 40 02 99 00 **PRIX DU NUMÉRO :** 4 euros **ABONNEMENT :** 23 euros
ISSN 1241 0497 / CPPAP 0430 S 07284. Adhérent du syndicat de la presse sociale



LE TRI
+ FACILE



PEFC/10-32-2813

Métier : changer le cap

Face à une crise d'attractivité qui s'aggrave, les métiers de l'Éducation nationale souffrent d'un manque de reconnaissance, de conditions de travail dégradées et de politiques éducatives de plus en plus contraignantes. Des améliorations concrètes sont indispensables pour une transformation ambitieuse de l'école au service de tous les élèves.

On pourra gloser autant qu'on voudra sur la grandeur d'âme et la haute valeur sociale du métier enseignant, il y a des signes qui ne trompent pas : ce métier a de moins en moins la côte auprès des potentiels candidats et candidates. Année après année, leur nombre aux concours d'entrée qui a décliné le démontre. Et on ne peut pas dire que chez les PE qui ont de l'expérience l'enthousiasme soit la règle, loin de là. La production 2024 de l'enquête internationale Talis de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage en dit long. Si 75% des enseignant-es se disent en accord « avec le fait que les défis passionnant de l'enseignement leur donne satisfaction », entre 2018 et 2024, la part des enseignant-es qui choisiraient à nouveau le métier, si c'était à refaire, a baissé de 10 points en France, passant de 76% à 66%, soit un des trois plus mauvais scores de tous les pays de l'OCDE. La même étude souligne que seulement 4% de ces personnels estiment que la société

valorise leur métier. Du côté des AESH, la situation est tout aussi préoccupante, personnels en situation de précarité, sans suffisamment de formation et sans statut alors qu'elles sont indispensables au fonctionnement de l'école inclusive.

SANS HIÉRARCHISATION

Alors, comment redonner de l'attractivité, de dignes conditions de travail, inciter à venir embrasser ces carrières et à durer dans ces professions ? L'amélioration des conditions de travail, de rémunération et des droits des personnels apparaît plus que jamais comme une nécessité. Dans ce domaine, si les sujets de tension sont nombreux, ils sont aussi tous prioritaires. Entre les mobilités empêchées, les salaires qui stagnent à un niveau parmi les plus bas des pays de l'OCDE, des RASED trop peu nombreux et incomplets, des missions dévoyées des psychologues de l'Éducation nationale, les temps incomplets imposés et l'absence de statut pour

les AESH, un bâti scolaire vieillissant et inadapté au changement climatique et des pratiques pédagogiques mettant l'élève au cœur des apprentissages, il n'y a pas de hiérarchie à établir. Permettre aux enseignant-es et aux AESH de travailler dans de bonnes conditions et en toute sérénité pour se concentrer sur leur mission, celle d'accompagner leurs élèves sur le chemin de la réussite scolaire et de l'émancipation, impose de prendre à bras le corps tous ces problèmes. Au-delà des conditions matérielles d'exercice de la profession, les politiques éducatives menées par le ministère de l'Éducation nationale pourraient être un puissant levier pour rendre le métier plus attrayant. Or, c'est tout le contraire qui se produit. Années après années les diverses réformes, les "nouveaux-nouveaux" programmes, les injonctions rigides à faire comme ceci et pas comme cela, n'ont fait qu'accentuer la pénibilité. D'abord cela a détérioré les conditions de travail qui

aujourd'hui épuisent les personnels. Ensuite, ce pilotage autoritaire enlève tout de ce qui fait le sens et le plaisir de ce métier, la liberté pédagogique qui fait de l'enseignant et l'enseignante la conceptrice de son métier et non pas une simple exécutante de circulaires ministérielles imposant des méthodes d'enseignement et même le choix de manuels scolaires.

UNE ÉCOLE AMBITIEUSE

Et alors que le ministère a comme objectif premier de « piloter » d'en haut le système scolaire sans se soucier de la réalité du métier et des pratiques enseignantes, l'école française reste très inégalitaire et même ces inégalités se creusent selon les diverses enquêtes PISA. Elle ne parvient pas à permettre l'acquisition de l'ensemble des savoirs aux élèves des classes populaires, pas plus qu'elle ne parvient à atteindre l'ambition collective de l'accès aux savoirs des enfants en situation de handicap. Au lieu de cela, l'école

individualise et tend à surmédicaliser la remédiation de la difficulté scolaire au lieu d'intégrer l'hétérogénéité des élèves à la gestion du collectif classe pour faire du commun autant que possible, bénéfique à toutes et tous. La FSU-SNUipp porte l'ambition d'une transformation de l'école au service des personnels et des apprentissages des élèves grâce à des mesures rompant complètement avec la logique actuelle : plus de maîtres et de maîtresses que de classe, réduction du temps de travail avec des temps élève et enseignant différents, amélioration des collectifs de travail, augmentation des salaires, un statut pour les AESH, une école pensée à l'aune des enjeux écologiques incontournables... Le syndicat invite le ministère à saisir l'opportunité de la baisse démographique pour dégager les moyens de la mise en œuvre de ces mesures et pour diminuer de manière significative le nombre d'élèves par classe. Tout cela est nécessaire et n'est pas du luxe.

Focus

MÉTIER ENSEIGNANT, UNE PRÉOCCUPATION HISTORIQUE

Régulièrement, la FSU-SNUipp prend le pouls des enseignant-es pour connaître leurs difficultés et leurs attentes. Depuis quelques années ces consultations diverses se sont élargies aux AESH. Une grande enquête « École et métier » réalisée en 2022 avec l'institut Harris a mis en exergue l'insatisfaction liée aux charges administratives (89%), à la charge de travail (76%) et aux salaires (83%). Cette insatisfaction monte à 95% pour les AESH. La demande de baisse des effectifs était plébiscitée par 99% des PE. Fin 2023, plus de 4 200 personnels - lors de la consultation en ligne « J'alerte » - témoignaient d'une souffrance au travail. Un des principaux facteurs de tension quotidienne : une inclusion scolaire sans prise en compte du réel, pour 77% des répondant-es. L'enquête flash « l'inclusion, oui... mais pas comme ça », qui a recueilli près de 77 000 retours de PE et AESH en 2025 et soutenue depuis par plus de 90 000 personnes, pointe les carences institutionnelles tout en rappelant l'attachement des personnels à l'idéal de l'école inclusive. Déjà en 2022, 81% des PE considéraient que « tous les élèves étaient capables », mais 73% s'estimaient insatisfaits de leur situation professionnelle, marquant l'urgence d'un changement de paradigme. L'urgence perdure.

En chiffres

UN MÉTIER CHOISI MAIS EMPÊCHÉ



93% DES PE ESTIMENT ACCOMPLIR DES TÂCHES QU'ILS APPRÉCIENT (ENQUÊTES DE CLIMAT SCOLAIRE ET VICTIMATION DEPP 2022) ; **UN CHIFFRE QUI SE HEURTE À 47% SEULEMENT DES PE QUI ESTIMENT QUE LES AVANTAGES DU MÉTIER L'EMPORTENT SUR LES INCONVÉNIENTS, LE TAUX LE PLUS BAS DES PAYS DE L'OCDE (MOYENNE OCDE 74%).**

Source : Talis 2024



49,6% DES ENSEIGNANT-ES DU 1^{ER} DEGRÉ DISENT RESSENTIR ASSEZ OU BEAUCOUP DE STRESS AU TRAVAIL

Source : Talis 2024

SOURCES PRINCIPALES DE STRESS CHEZ LES PE* :

Suivi de l'évolution des exigences des autorités **62%**

Adaptation aux élèves à besoins particuliers **62%**

Travail administratif **61%**

*Plusieurs réponses possibles.

UN MÉTIER EN MAL DE RECONNAISSANCE SOCIALE

4% SEULEMENT DES PE ESTIMENT QUE LEUR PROFESSION EST VALORISÉE DANS LA SOCIÉTÉ (VS 22% DANS L'OCDE) ET CONSIDÈRENT QUE LES DÉCIDEURS POLITIQUES ACCORDENT DE L'IMPORTANCE À LEUR AVIS.

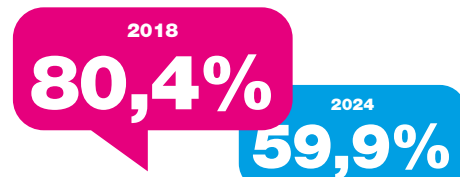
Source : Talis 2025

41,8 h

C'EST LA DURÉE MOYENNE HEBDOMADAIRE DE TRAVAIL DES PE HORS VACANCES SCOLAIRES.



UN MÉTIER QUI PEINE À RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES



80,4% DES ENSEIGNANT-ES DÉCLARAIENT EN 2018 ÉCHANGER CHAQUE MOIS AVEC DES COLLÈGUES SUR LES PROGRÈS SCOLAIRES D'ÉLÈVES SPÉCIFIQUES. ILS ET ELLES NE SONT PLUS QUE 59,9% EN 2024.

43%

C'EST LE PEU D'ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES FRANÇAISES QUI SE DÉCLARENT "ASSEZ" OU "TRÈS" EN CAPACITÉ DE CONTRIBUER À RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES DANS LEURS CLASSES, CONTRE 70,4% EN MOYENNE DANS LES PAYS PARTICIPANTS.

Source : Talis 2024



Une école pour toutes et tous



© Millerand/Naja

Le principe de l'inclusion scolaire a été spécifié dans le cadre de la loi de refondation de l'école de 2013, s'inscrivant dans la lignée de 2005 sur l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, puis réaffirmé en 2019, supplantant définitivement celui de l'intégration. Cependant, comme le souligne Alexandre Ployé, spécialiste de l'inclusion, « l'école inclusive ne concerne pas que les élèves en situation de handicap mais également les élèves allophones, primo-arrivants ou en grande difficulté scolaire ». Mais cette belle promesse républicaine est ternie par les choix arrêtés pour la mettre en œuvre. « Le ministère ne choisit pas de multiplier les enseignants spécialisés (...) mais préfère le développement des AESH, sans qu'elles ne soient correctement formées ni rémunérées alors qu'elles s'occupent des enfants les plus en difficulté du système », souligne-t-il (lire p. 8).

Dans les écoles où les dispositifs ont été déployés (classe ULIS ou UEEA, des personnels spécialisés non-enseignants),

ou quand le RASED est complet, les expériences sont plutôt probantes (lire pages 9 et 10). Il y a cependant des impensés de métier qui se révèlent au cours du temps. Pour les AESH, « les prescriptions cadrant le métier sont floues » et « accompagner ou coopérer sont des actions peu définies et peu opérantes, y compris en termes d'organisation du travail », alerte Frédéric Grimaud, docteur en sciences de l'éducation (lire page 9).

Les nouveaux programmes ne permettent pas d'amélioration, comprenant même des « mesures discriminantes » selon Sylvie Plane spécialiste des sciences du langage (lire page 10). Comme le dit Elisabeth Bauthier, co-fondatrice de l'équipe ESCOL, « l'école française est celle dans laquelle le lien entre réussite ou difficultés et origine sociale est le plus fort alors même que le déterminisme social pensé individuellement n'existe pas : tous les élèves peuvent apprendre » (lire page 11). On comprend mieux pourquoi

Gabriel Perez, psychologue du travail, estime que « l'inclusion est pensée de façon verticale, à partir d'objectifs politiques mais sans une prise en compte des difficultés et des enjeux du travail réel des enseignants et enseignantes ». Réussir l'inclusion demande de « s'intéresser au réel du travail qui permet de construire une inclusion par le bas. Cela consiste, à partir des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants en classe, d'analyser ce qui les met en échec mais aussi d'investiguer ce qui fonctionne » (lire page 13).

**Fenêtres Sur Cours
N° SPÉCIAL INCLUSION**



“Travailler avec des élèves dont l'altérité bouscule”

21 ANS APRÈS LA LOI SUR LE HANDICAP, OÙ EN EST L'ÉCOLE ?

ALEXANDRE PLOYÉ : Le premier effet est une évolution quantitative à la hausse du nombre d'enfants en situation de handicap à l'école. On est passé d'une école dans laquelle l'idée d'homogénéité était encore assez présente à une école dans laquelle les PE vont devoir travailler avec des élèves dont l'altérité les bouscule. L'école inclusive ne concerne pas que les élèves en situation de handicap mais également les élèves allophones, primo-arrivants ou en grande difficulté scolaire, tous les enfants plus ou moins éloignés des attendus de l'école. Tout en prétendant à une inclusion scolaire toujours plus grande, le ministère ne choisit pas de multiplier les enseignants spécialisés, appui pourtant fort pour les enseignants ordinaires mais préfère le développement des AESH, sans qu'elles ne soient correctement formées ni rémunérées alors qu'elles s'occupent des enfants les plus en difficulté du système.

QUELLES CONSÉQUENCES POUR LES PE ?

A.P. : Un indéniable surcroît de travail et une très forte protocolisation de celui-ci avec la multiplication de documents administratifs à remplir. Cela oblige aussi les PE à penser adaptation et différenciation pédagogique, un travail invisible qui demande beaucoup de temps et nécessite une formation et un accompagnement encore beaucoup trop faibles. Par ailleurs, la puissance de l'injonction inclusive justifiée par le droit, juste quant au principe mais décorrélée des moyens adéquats pour la mettre en œuvre, est source de souffrance professionnelle. L'attente de résultats immédiats, le déficit d'accompagnement local des équipes par l'institution, l'absence de formation, tout ceci concourt à des risques psycho



© Millerand/NAJA

“Les enseignantes et enseignants sont encore trop seuls à porter un changement qui se veut révolutionnaire”

sociaux massifs. Les enseignantes et enseignants sont encore trop seuls à porter un changement qui se veut révolutionnaire, d'où la naissance d'oppositions autour de la question de l'inclusion scolaire.

À QUELLES DIFFICULTÉS SONT CONFRONTÉES LES AESH ?

A.P. : D'un côté, elles sont prises entre les demandes des PE et des familles de répondre aux besoins des enfants, de sécuriser des parcours, d'apporter à ces enfants ce que l'institution n'est pas capable de leur donner. Et de l'autre, elles sont aux prises avec un manque de reconnaissance statutaire, une absence quasi totale de formation et de perspectives de professionnalisation dans le cadre de l'accessibilité pédagogique les cantonnant à de la compensation individuelle, modèle

BIO

Alexandre Ployé

est professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris universités, directeur adjoint de l'Inspe de Versailles. Ses recherches portent principalement sur l'éducation inclusive.

qu'on cherche à dépasser. Elles participent à la régulation d'un cours à destination des enfants qui ne parviennent pas à s'y accrocher mais pas à l'économie pédagogique de la classe qui permettrait de les amener du côté du travail de l'accessibilisation. Si les AESH sont reconnues par le besoin qu'ont les PE de ces personnels pour gérer la classe, cela ne construit pas réellement d'inter métiers, ni de partage de gestes professionnels satisfaisants.

COMMENT RENDRE L'ÉCOLE PLUS INCLUSIVE ?

A.P. : S'autoriser à repenser la structure scolaire dans son ensemble, être beaucoup plus souple, plus flexible, qualité dont l'école française ne dispose pas. L'école inclusive pourrait être la matrice d'une reformation du système scolaire en utilisant la baisse démographique pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et relancer le co-enseignement. La professionnalisation des personnels AESH est aussi indispensable pour qu'elles deviennent de réelles partenaires dans les classes avec la formation et la rémunération qui vont avec. Elles serviraient alors d'appui pour passer d'une logique de compensation individuelle à une logique d'accessibilité universelle. Un rapprochement entre l'école et le monde médico-social, tout en respectant les zones de professionnalité des uns et des autres, permettrait aussi la création d'une culture commune indispensable autour des besoins des élèves.



Une inclusion de qualité

À Fondettes, la présence de l'unité d'enseignement autisme permet de prendre en compte les besoins des élèves.

« J'ai une conversation avec mon fils, chose que je ne pensais pas avoir quand le diagnostic est tombé, explique Auranne Labonne, maman de Clément*. Lorsqu'il est arrivé dans cette école, il ne prononçait que quelques syllabes, maintenant il fait des phrases, des demandes, il fait même des blagues ». Les progrès de Clément comme ceux d'autres élèves font la fierté de Catherine Boulestin, enseignante depuis deux ans au sein de l'Unité d'enseignement élémentaire autisme (UEEA) de l'école Française Dolto à Fondettes (Indre-et-Loire). [...] Chaque matin, les dix élèves de l'UEEA sont accueillis chaleureusement par Catherine, Céline l'AESH-co et Sophie et Sylvie, respectivement éducatrice spécialisée et accompagnante éducative et sociale, rattachées à l'Institut médico éducatif (IME) de l'Adapei 37. [...] « Nous avons mis en place, pour certains enfants, une communication journalière avec des messages de félicitation sur le travail réalisé. C'est important pour motiver l'enfant et cela permet de montrer les progrès aux parents. Je n'hésite pas non plus à envoyer des photos ou même à les appeler. Lorsque les enfants sont sensibles aux encouragements et aux félicitations, c'est gagné », détaille Catherine. Après un temps de regroupement, c'est l'heure de retrouver sa classe de référence pour une partie des élèves. Youssef, Camille, Isaac, accompagnés de l'éducatrice médico-pédagogique Sylvie, se rendent dans la classe de CE1-CE2 pour réaliser la dictée de la semaine.

Marion, la maîtresse [...] prend soin de les féliciter et de les encourager encore plus. [...] Marion et Sylvie forment un ballet efficace et bien rodé qui permet une inclusion de qualité.

ÉQUIPE PLURI-PROFESSIONNELLE

« Travailler en partenariat est indispensable pour les progrès des élèves », affirme Catherine. « Nous travaillons l'autonomie de l'enfant, sa motricité fine, la posture d'élève avec une proximité physique importante », précise Sophie. Les éducatrices ont aussi un rôle de guidance parentale comme fournir une aide pour fréquenter un club de sport, proposer des supports pour installer des routines ou encore aider à se repositionner en tant que parents. L'équipe pluri-professionnelle peut faire appel à des prestations de soins en libéral (orthophonie, ergothérapie et psychomotricité), complète Sophie. Mais ce fonctionnement à la carte ne pourrait avoir lieu sans un fort investissement de tous les personnels. Des réunions sont nécessaires pour croiser les regards, proposer des aménagements ou de nouveaux outils. Cela nécessite aussi des temps de concertation avec les enseignantes des classes référentes pour mettre en place les emplois du temps à chaque période ou faire des allers-retours sur les contenus des apprentissages chaque semaine. [...] « Mais pour toute l'équipe, le jeu en vaut la chandelle » souligne Catherine.

*Tous les prénoms ont été modifiés. Extrait du reportage FSC 498, juin 2024.

Opinion

AESH-PE : FAIRE ÉQUIPE

“Les AESH se positionnent comme concepteurs et conceptrices de leurs tâches”, affirme Frédéric Grimaud. Mais le cadre de leur activité reste fragile, “les prescriptions cadrant le métier d'AESH sont floues” et “accompagner ou coopérer sont des actions peu définies et peu opérantes, y compris en termes d'organisation du travail”. La relation avec l'enseignant-e devient alors essentielle. Mais “travailler à deux n'a rien d'évident” et surtout “le temps institutionnel nécessaire à la concertation PE/AESH n'existe pas”. Les AESH disposent pourtant d’“une grande liberté d'exécution de leurs missions”, intéressante à préserver, selon le chercheur, mais qui ne remplace pas un véritable cadre collectif. Si “80% [des AESH] déclarent avoir de bonnes relations avec les enseignants”, beaucoup vivent encore des “micro-exclusions”. Organiser davantage les temps de coopération s'avère une condition essentielle pour faire du collectif PE/AESH une des clés de réussite de l'école inclusive.

Des programmes qui creuseront les inégalités

« Ce projet de programme vise à piloter les PE en pilotant les élèves. » alertait déjà Sylvie Plane*, ancienne vice présidente du Conseil supérieur des programmes avant la publication en 2024 des programmes de français (cycles 1 et 2) : « les apprentissages sont fragmentés avec une conception que l'on apprend du simple au complexe... Cela présuppose un élève type capable de mettre en cohérence, seul, des éléments disjoints, un geste intellectuel, complexe non appris à l'école... ».

Pour elle, « des élèves, majoritairement issus de milieux populaires, seront signalés comme ne pouvant pas participer de plein droit à la collectivité scolaire » et « ces mesures discriminantes aboutiront à renforcer les clivages de la société ».

112,5

C'EST L'ÉCART MOYEN DE POINTS EN MATHÉMATIQUES ENTRE LES ÉLÈVES FRANÇAIS ISSUS DES MILIEUX LES PLUS FAVORISÉS ET CEUX DES PLUS DÉFAVORISÉS. CET ÉCART EST SUPÉRIEUR À LA MOYENNE DE L'OCDE (93,5 POINTS). LA FRANCE EST L'UN DES PAYS OÙ L'ORIGINE SOCIALE PÈSE LE PLUS SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE.

Source : PISA 2022

21,5

C'EST L'ÉCART DE POINTS DE RÉUSSITE POUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈME ENTRE LES ÉLÈVES DE CP SCOLARISÉS EN REP+ ET CEUX HORS ÉDUCATION PRIORITAIRE (EP). IL S'EST RÉDUIT DE 3,3 POINTS DEPUIS 2019 GRÂCE À UNE PROGRESSION DES RÉSULTATS EN REP+.

Source : « Les résultats 2025 des évaluations Repères à l'école élémentaire en mathématiques », Depp, juin 2026

Ces programmes « ont été écrits en deux mois [...] sans consultation de chercheurs ni d'inspecteurs, sans allers-retours avec les spécialistes de terrain, pourtant fondamentaux ». Elle affirme aussi qu'il « faut laisser un espace de réflexion qui puisse être menée dans le groupe enseignant », car même si « le programme parfait n'existe pas » et que les programmes « seront toujours interprétés par des personnes et cultures différentes, il est nécessaire de penser des programmes assez larges avec une souplesse qui justement permette cette interprétation, et non pas un impérialisme serré des pratiques ».

Extraits FSC 497, mai 2024 et FSC spécial 23 université d'automne, novembre 2024

Paroles de Psy

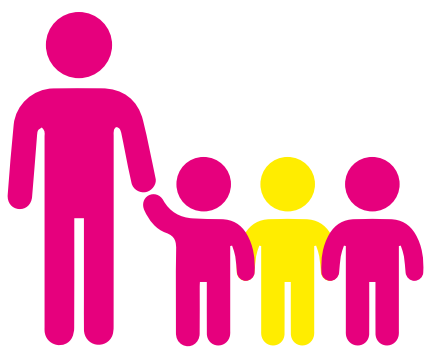
LA FORCE D'UN RASÉ COMPLET

« Les regards croisés sont essentiels dans la prise en charge de la grande difficulté scolaire », affirme Christa Canquouet, psychologue de l'éducation nationale. Une demi-journée par semaine, deux enseignantes spécialisées (dominantes relationnelle et pédagogique) analysent avec elle les besoins des élèves pour y répondre de la manière « la plus adaptée » : observations, entretiens, ressources pour les PE, présences aux équipes éducatives, interventions... Là où les enseignantes spécialisées apportent « leur expertise pédagogique », Christa complète par « une vision plus globale sur l'enfant » et assure le lien avec les familles et les équipes enseignantes, elle est aussi « un appui administratif pour constituer les dossiers ». Des regards croisés qui apportent « une cohérence globale qui donne du sens au parcours de l'élève ».

22,7

C'EST L'ÉCART DE POINTS DE RÉUSSITE POUR "COMPRENDRE DES PHRASES À L'ORAL" ENTRE LES ÉLÈVES DE CP SCOLARISÉS EN REP+ ET CEUX HORS EP. IL A AUGMENTÉ DE 1,1 POINT DEPUIS 2019

Source : « Les résultats 2025 des évaluations Repères à l'école élémentaire en français », Depp, juin 2026



“Tous les élèves peuvent apprendre”

POURQUOI LES ÉLÈVES DES MILIEUX POPULAIRES SONT-ILS DAVANTAGE EN DIFFICULTÉS QUE D'AUTRES ÉLÈVES ?

ELISABETH BAUTIER : L'école française est en effet celle dans laquelle le lien entre réussite ou difficultés et origine sociale est le plus fort alors même que le déterminisme social pensé individuellement n'existe pas : tous les élèves peuvent apprendre. Plusieurs éléments du système scolaire sont en cause : la diminution de la mixité sociale, l'affaiblissement de la formation initiale comme continue, les changements politiques qui modifient les priorités. De plus, certaines préconisations institutionnelles ne permettent pas à tous les élèves de bénéficier des situations d'apprentissage mises en place dans les classes. Aujourd'hui, la priorité est de « mettre les élèves en activité » en supposant que l'apprentissage suivra et il ne suit pas toujours. Sans en expliciter les enjeux d'apprentissage, ces élèves ne les identifient pas et sont mis en difficulté. Ils réalisent alors des exercices, participent à des échanges, complètent des fiches... et cherchent la bonne réponse plutôt que de mobiliser les savoirs et les raisonnements. Or ce sont ces enjeux plus que les manières de « faire bien » qu'il est important d'explicitier.

LES NOUVELLES INJONCTIONS MINISTÉRIELLES RENFORCENT-ELLES CES MALENTENDUS ?

E.B. : Oui, car la succession continue des tâches, le plus souvent sans lien, brouillent les objets d'apprentissages qui apparaissent comme une succession d'éléments isolés difficiles donc à remobiliser. L'explicitation préconisée est davantage conçue comme une instruction directe que comme sollicitant une activité cognitive



BIO
Elisabeth Bautier
est professeure émérite à Paris 8, co-fondatrice de l'équipe ESCOL.

“Les conditions intenable de l'exercice du métier ne permettent pas aux PE de réduire les inégalités scolaires”

les situations de manière autonome. Les professeurs des écoles doivent pouvoir identifier les obstacles rencontrés par les élèves, organiser des apprentissages cohérents et relier les savoirs entre eux. Cela suppose une véritable formation initiale et continue, qui font aujourd'hui largement défaut.

LE CO-ENSEIGNEMENT PEUT-IL CONSTITUER UNE RÉPONSE ?

E.B. : Oui, les recherches ont montré l'intérêt du co-enseignement, notamment dans le cadre du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». La présence de deux adultes permet d'observer davantage les élèves, de mieux comprendre l'origine de leurs difficultés et d'ajuster les interventions pédagogiques. Elle favorise également l'analyse des situations d'apprentissage et les échanges professionnels. Le co-enseignement est un des rares dispositifs dont l'efficacité a été documentée à la fois pour les élèves et pour les enseignants. À condition d'être accompagné d'une formation solide, il peut contribuer à lutter contre les inégalités scolaires.

complexe. Loin d'être ambitieuse, l'insistance sur « les fondamentaux » simplifie les apprentissages au lieu d'aider les élèves en difficultés à acquérir ce qui leur permet de réfléchir et de comprendre, par exemple le fonctionnement de la langue et du langage. À cela s'ajoute la multiplication de « priorités » institutionnelles : les compétences psychosociales, l'inclusion, la santé... Les conditions intenable de l'exercice du métier ne permettent pas aux PE de réduire les inégalités scolaires.

QUELS SONT LES ENJEUX POUR LES PE ?

E.B. : Ils et elles ont besoin de comprendre les enjeux d'apprentissage et les raisons pour lesquelles certaines pratiques ne fonctionnent pas avec certains élèves. Revenir et former à la pédagogie de l'erreur apprend à questionner une réponse erronée d'un élève pour y trouver une réponse utile à toute la classe. Or l'institution fournit des outils prêts à l'emploi plutôt que des connaissances permettant d'analyser

“S'intéresser au réel du travail”

VOUS PARLEZ D'UNE ÉQUATION IMPOSSIBLE POUR UNE INCLUSION RÉUSSIE, C'EST-À-DIRE ?

GABRIEL PEREZ : L'inclusion est pensée de façon verticale, à partir d'objectifs politiques mais sans une prise en compte des difficultés et des enjeux du travail réel des enseignants et enseignantes. Dans le travail réel se rencontrent les résistances, les difficultés, les imprévus qui rendent extrêmement complexe le quotidien de la classe et nécessitent une forte mobilisation des acteurs. La question de l'inclusion est très complexe car il faut à la fois concilier les droits à la scolarité d'enfants qui ont longtemps été exclus du système éducatif et la transformation de l'organisation du travail. Une organisation qui est un impensé politique et laissée à la responsabilité des personnels.

EN QUOI CETTE INCLUSION PRESCRITE EST SOURCE DE SOUFFRANCE ?

G.P. : L'inclusion est sans nul doute la première source de souffrance chez les enseignants. Les PE sont de bonne volonté et mettent à l'épreuve leur subjectivité en cherchant des façons de faire, des ruses, des trouvailles pour que cela fonctionne. En classe, la construction des coopérations avec les élèves en inclusion passe aussi par une coopération avec le groupe. Or,

tout enseignant est confronté au fait que les rythmes d'apprentissage ne sont pas les mêmes entre les élèves, au risque d'arbitrages forcément douloureux. Cette expérience de l'échec est d'autant plus coûteuse que l'enseignant s'est considérablement investi pour s'adapter, modifier, réajuster, différencier les séquences d'apprentissage. L'inclusion de certains élèves n'exige pas des aménagements à la marge, mais parfois une redéfinition intégrale des façons d'exercer son métier. La souffrance devient d'autant plus grande que cet engagement ne fait l'objet d'aucune reconnaissance de la part de l'institution, ni symbolique ni pécuniaire.

COMMENT LES PE SE DÉFENDENT-ILS CONTRE CETTE PÉNIBILITÉ AU TRAVAIL ? EN QUOI CETTE POLITIQUE INCLUSIVE DÉCONNECTÉE DU RÉEL PORTE ATTEINTE AU PRINCIPE MÊME D'INCLUSION ?

G.P. : Pour beaucoup d'enseignants et enseignantes, la rencontre avec la



© J.F. Paga

BIO
Gabriel Perez
est
psychologue
du travail,
auteur de
“On achève
l'école” aux
éditions
Grasset.

pathologie n'est pas quelque chose de neutre et suppose une construction psychique pour ne pas en avoir peur. Quand les PE ont la chance d'avoir une Aesh, ils peuvent coopérer avec elle pour que le travail en classe s'harmonise – une option possible lorsque le trouble de l'élève coïncide avec le rythme de travail de la classe. Dans le cas contraire, les enseignants utilisent l'Aesh pour canaliser l'élève et en profitent pour avancer avec le reste du groupe. Cette stratégie prend la forme d'une souffrance éthique dès lors que les PE se retrouvent à accomplir des actes que leur sens moral réprouve : une mise de côté de certains élèves, une contorsion des exigences, une surestimation des niveaux d'acquisition pour que l'élève ne se démobilise pas ou pour que les parents aient un retour positif de la scolarisation de leur enfant

“Analyser ce qui les met en échec mais aussi investiguer ce qui fonctionne”

– au risque, encore une fois, d'entériner un mensonge, celui qui consiste à faire croire que « tout va bien » quand, dans les faits, on organise le décrochage – mensonge qui peut ruiner les coopérations avec les collègues qui accueillent dans leur classe l'élève l'année suivante... Le sens même de l'inclusion s'en trouve dévoyé et un renversement s'opère en passant d'une politique d'inclusion à une politique d'exclusion qui ne dit pas son nom.

POURQUOI S'INTÉRESSER AU RÉEL DU TRAVAIL PERMETTRAIT DE CHANGER LA DONNE ?

G.P. : Plutôt que de faire des prescriptions à l'aveugle, s'intéresser au réel du travail permet de construire une inclusion par le bas. Cela consiste, à partir des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et enseignantes en classe, d'analyser ce qui les met en échec mais aussi d'investiguer ce qui fonctionne. J'ai pu observer que ceux qui réussissent sont souvent ceux qui ont une familiarité avec le handicap, de sorte qu'ils ont déjà développé dans la sphère privée des savoir-faire et des habiletés qu'ils mettent au service de leur métier : une modulation des registres du corps, de la voix et du regard, des méthodes d'apprentissage adaptées au rythme du fonctionnement cognitif de l'élève, etc... Des ajustements subtils qui se renforcent avec l'expérience. Se pose donc la question de la formation que devraient recevoir tous les enseignants pour pouvoir faire face à cette altérité. Mais surtout, le travail réel met aussi en évidence jusqu'où la prescription peut fonctionner ou non.

À QUELS AUTRES CHANGEMENTS STRUCTURELS SONT CONFRONTÉS LES PE ?

G.P. : Le premier et le plus fondamental est l'introduction d'un pilotage par objectifs, où l'éducation est gouvernée par des résultats chiffrés et où le

métier enseignant est décomposé en une série de tâches et de prescriptions. Cela se traduit dans le premier degré par la généralisation des évaluations nationales standardisées qui ont pour but, comme l'indique Jean-Michel Blanquer dans son livre, de mesurer « l'effet maître », c'est-à-dire de mesurer la « plus-value » de l'enseignant à partir de la progression des élèves entre deux évaluations. À cela s'ajoute une montée en puissance des neurosciences qui se traduisent par des prescriptions neuro-pédagogiques où l'on passe de l'espace du laboratoire à celui de la salle de classe dans un déni complet du réel du travail.

Il y a dans le même temps un ensemble de micro réformes, qui les unes mises à la suite des autres, forment une révolution silencieuse, ce que Xavier Pons appelle la stratégie du puzzle. Un changement d'organisation du travail qui vise en premier lieu à contourner et démanteler le statut enseignant en introduisant par exemple une part modulable du temps de travail et de la rémunération, à l'instar du pacte enseignant, et à renforcer les pouvoirs des directions dans ces domaines.

QUEL IMPACT A CETTE “RÉVOLUTION SILENCIEUSE” SUR LE SENS DU MÉTIER ?

G.P. : Cette révolution organisationnelle vise à déposséder les professionnels de leur travail. Les évaluations et prescriptions tirées des neurosciences dictent, avec une prétendue autorité scientifique, non pas seulement comment les PE doivent enseigner, mais comment ils doivent se comporter. La neuro-pédagogie fait table rase de tous les acquis du travail vivant et sert un projet politique inquiétant : transformer les enseignants et enseignantes en simples exécutants. Dans les faits, gérer un système éducatif par les nombres condamne les enseignants à tricher avec les prescriptions. On le constate

“Il y a une volonté idéologique de mettre l'école au pas”

lors du passage des évaluations, avec des enseignants donnant plus de temps aux élèves pour qu'ils réussissent les items, ou en les entraînant à réussir le type d'exercice proposé. Cette organisation du travail impacte également les collectifs de travail qui voient leurs règles de métier être fragilisées, au risque d'un isolement dangereux pour la santé mentale des PE.

QU'EST-CE QUE CELA DIT DE LA VISION DE L'ÉCOLE ?

G.P. : Cette vision de l'école défend l'idée qu'un fonctionnaire est surprotégé par son statut, et qu'à partir du moment où il est protégé statutairement, il est improductif et il devient une menace pour l'efficacité de l'État. Il y a une volonté idéologique de mettre l'école au pas en la faisant fonctionner sur le modèle du programme informatique. L'école traverse aujourd'hui une modification de l'organisation du travail comme l'ont subi d'autres services publics auparavant, hôpitaux, justice. Une vision qui s'oppose à l'école de Jules Ferry qui vise l'émancipation des élèves, vus non pas comme de futurs travailleurs mais comme des futurs citoyens libres et capables de penser.

Les PE au tableau noir de l'école



Il semble que les PE soient mal reconnus alors que selon la sociologue Françoise Lantheaume ils exercent un métier « à haute valeur sociale ». Dans les écoles, « se joue l'avenir des élèves et leur future contribution à l'évolution sociale, politique et économique du pays » (lire page 22). Exerger ce métier ne va pas de soi car, comme le dit Dominique Bucheton, « le PE doit utiliser différents gestes professionnels très complexes. Il doit mener de front des préoccupations diverses qui se conjuguent les unes aux autres (...) ». Cette complexité devient plus difficile face à l'hétérogénéité grandissante (...) et l'augmentation des injonctions avec des programmes surchargés et des évaluations incessantes » (lire page 15).

Face à cette mise en cause de la liberté pédagogique, Françoise Lantheaume estime que les PE « qui arrivent le mieux à reprendre la main sont ceux

qui développent des compétences assez fines d'interprétation des prescriptions, parfois en rusant avec ce qui est prescrit, pour les adapter aux conditions réelles de l'activité ». C'est ce que fait l'équipe de l'école des Heurteaux à Lagny-sur-Marne, une co-construction qui enrichit la pratique et donne du sens au métier dans une dynamique de travail partagée (lire p16). Et construire du collectif, c'est justement une revendication de longue date de la FSU-SNUipp (lire page 17). Pour faire leur métier à hauteur de ces exigences, les PE doivent naviguer au quotidien dans un archipel d'écueils au risque de se fracasser. Le danger du burn-out (page 17), leurs droits en tant que personnels de l'Éducation nationale pas toujours respectés (page 19) mais aussi les conditions de travail rendues plus difficiles par un bâti scolaire inadapté comme le démontrent

les épisodes caniculaires ou encore la vétusté des écoles marseillaises (page 19). La situation est plus difficile encore sur certains territoires, les DROM-COM en particulier (page 16). Enfin, sur le plan social, la dernière réforme de la retraite est particulièrement injuste (page 15), de même que n'est pas justifié le maintien du jour de carence tandis que les inégalités salariales femmes-hommes à l'école ne se résorbent pas (page 20). Dans ce tableau noir de l'école, il ne faut pas omettre la situation des AESH qui exercent pour 99% d'entre elles sur un temps incomplet imposé, avec un salaire moyen de seulement 1 030 euros par mois. Françoise Lantheaume rappelle qu'il faut « revaloriser matériellement le métier, cesser d'accabler les enseignants et enseignantes sous les prescriptions et valoriser leur autonomie de conception en soutenant les collectifs de travail ».

3 QUESTIONS À....

DOMINIQUE BUCHETON



est professeure des universités en sciences du langage et de l'éducation.

« SE POSER DES QUESTIONS, ÊTRE CRÉATIFS »

1.

EN QUOI ENSEIGNER EST-IL UN MÉTIER COMPLEXE ?

À chaque instant, en classe, les PE doivent utiliser différents gestes professionnels très complexes. Ils doivent mener de front des préoccupations diverses qui se conjuguent les unes aux autres : quels savoirs enseigner ? quel tissage, pilotage, étayage ? Cette complexité devient plus difficile face à l'hétérogénéité grandissante du public accueilli et l'augmentation des injonctions avec des programmes surchargés et des évaluations incessantes qui enlèvent de la liberté dans les décisions et dans les ajustements nécessaires en classe.

2.

QU'EST CE QUI PERMET DE PENSER LE MÉTIER ?

Une grande culture scientifique doit permettre d'avoir des outils intellectuels pour observer et analyser ce qui se passe dans la classe, pour comprendre les phénomènes cognitifs, les problèmes nouveaux posés par l'inclusion et s'ajuster à la diversité des publics. La profession a besoin de parler le métier pour réussir à le penser soi-même, prendre conscience de son extrême complexité mais aussi pour le questionner et le faire évoluer. Penser le métier c'est en effet se penser comme enseignant et comme éducateur. C'est avoir un engagement pour développer chez les élèves l'autonomie, la réflexivité, la créativité, la coopération, principes portés depuis longtemps par la culture professionnelle. Pouvoir les mettre en œuvre implique une formation initiale et continue solide.

3.

COMMENT OUTILLER LES PE ?

Les PE doivent se poser des questions, être créatifs. Enseigner ce n'est pas reproduire des gestes techniques mais devenir concepteur de sa pratique. Pour cela, les PE doivent être outillés. Ils doivent développer l'aptitude à discuter, problématiser ce qui se passe dans la classe. Lorsque les PE ont les outils pour analyser et juger pour s'ajuster aux élèves, aux objectifs d'enseignement, ils avancent très rapidement, particulièrement s'ils travaillent en équipe pédagogique. Le métier enseignant, devant les évolutions sociétales, technologiques, est appelé à beaucoup évoluer. Un accompagnement des nouveaux PE par des formateurs s'appuyant sur la recherche dans sa diversité est nécessaire. Est aussi très important d'apprendre à travailler avec les autres acteurs, AESH, parents, avec l'équipe municipale, bref, avec tous ceux impliqués dans l'activité éducative. C'est une rupture très importante avec l'image du professeur seul dans sa classe mais elle est indispensable pour refonder en profondeur le système éducatif.

portrait-témoignage



« VARIER LES FORMES PÉDAGOGIQUES »

En ce matin de juin, quand Marie Laferrière arrive dans sa classe du 18^{ème} parisien il fait déjà 31°C.

Des conditions qui fragilisent la santé des personnels comme des élèves. Or, la santé des enfants, dont une partie vit en centre d'hébergement d'urgence, est justement une préoccupation importante pour cette enseignante de REP+. « J'ai été particulièrement frappée par la violence de la précarité que vivent ces enfants » indique-t-elle. Le lien avec les familles est renforcé et des conseils d'équipe tous les mardis font le point collectivement pour que face aux difficultés

sociales et scolaires « aucun et aucune collègue ne se sente isolé ». « J'ai une attention à leur situation qui peut entraver leur entrée dans les apprentissages. Je suis aussi dans une vigilance de mes paroles, pour éviter des références normées stigmatisantes comme « ce soir à la maison » et le risque d'une violence symbolique renvoyée par l'école puisque certains n'ont pas de maison. » Un début de gentrification du quartier apporte un peu de mixité participant à un apaisement du climat scolaire amorcé par le dédoublement de sa classe de CP. « Ces effectifs réduits me permettent de mieux accompagner, d'investir autrement l'espace classe, de varier les formes pédagogiques, d'enseigner par le jeu... C'est

clairement moins de stress. » Même si les évaluations nationales constituent une pression et une perte de temps pour les élèves comme pour l'enseignante. « Cette injonction de performance dès le début d'année donne des visions négatives à des élèves qui au contraire ont besoin de confiance. » Elle avoue étayer les consignes pour ne pas les mettre en échec. Après 8 ans de métier, Marie a appris à « dépasser des méthodes vides de sens » et à faire à sa « sauce ». Pour contrer la frustration d'une lecture très focalisée sur le décodage, elle fonctionne en interdisciplinarité, en proposant des situations d'écritures variées, par projets, en utilisant l'entrée culturelle comme un appui et un plaisir.

Quand direction rime avec animation



© Mierand/Naja

Sous l'impulsion de la directrice, les enseignantes des Heurteaux à Lagny-sur-Marne investissent une dynamique pédagogique à l'échelle de l'école.*

« Concernant le contenu des ateliers, tout est bon ? » ... Qu'il s'agisse de finaliser les « olympiades » ou de mutualiser les jeux collectifs, Gwenaëlle Chandard, directrice de l'école des Heurteaux à Lagny-sur-Marne (Seine-et-Marne), « toujours à la recherche du consensus », veille à l'assentiment de toutes les adjointes au sein du conseil des maîtresses. En traitant l'ordre du jour co-élaborée en équipe, elle évite soigneusement « de monopoliser la parole car toutes les collègues sont des points d'appui ». Nelly Cadot (CP/CE1) et Alexandra Moncorgé (CM1/CM2) exposent ainsi leur expérience à propos d'un « atelier philo » ou la gestion des émotions. Sans s'égarer, les discussions s'animent sur la correction des énoncés des élèves avec la préoccupation « de ne pas bloquer la pensée ». Au fur et à mesure, la directrice renseigne en direct un relevé de conclusions partagé en ligne, véritable feuille de route commune.

CO-CONSTRUCTION

Dans cette école au public plutôt favorisé, Gwenaëlle effectue sa troisième

reportage rentrée comme directrice après y avoir été adjointe dix ans. Elle conçoit sa fonction comme la garante d'un cadre pédagogique collaboratif. Une solide structuration par cycle s'articule autour de décloisonnements continus pour dégager des temps en groupes de besoins « jamais figés ». Le partage en ligne d'un cahier journal consigne le travail formalisé par un conseil de cycle hebdomadaire. Karine Senouillet (CE1-CE2) apprécie cette « co-construction » où « chacune apporte quelque chose qui permet de se remettre en cause ». Chabha Yahiaoui (CP) confirme : « échanger enrichit la pratique et motive énormément ». Dans cette dynamique partagée qui donne « une dimension d'école plus que de classes », la directrice estime qu'il lui revient de « faire du lien » car « il faut construire ensemble. Si le fonctionnement n'est pas partagé par l'équipe, ça ne marche pas ».

ENSEIGNANTE AUSSI

À l'impulsion d'une directrice soucieuse du « bien-être des élèves, des enseignantes, du personnel » et « d'être à l'écoute » pour

proposer des initiatives « qui aient du sens » répond l'implication de l'équipe. Sabine apprécie l'enthousiasme de Gwenaëlle qui « donne envie d'adhérer ! ». Un savoir-faire auquel la pratique pédagogique n'est pas étrangère selon Karine : « Comme elle est enseignante, elle sait ce qu'elle peut nous demander, c'est toujours adapté ».

Cette adaptation de la charge de travail, Gwenaëlle aimerait en bénéficier elle-même pour la gestion administrative. Si elle apprécie son tiers de décharge obtenu en 2022, elle constate « ne pas manquer de temps... si je prends sur mon temps personnel ». Face à la frustration « d'avoir plein d'idées mais pas assez de temps », elle aimerait pouvoir déléguer à une aide administrative différentes tâches. Pour continuer de conjuguer l'école au pluriel : « je propose... elles proposent aussi ».

*Extrait de FSC 493, octobre 2023

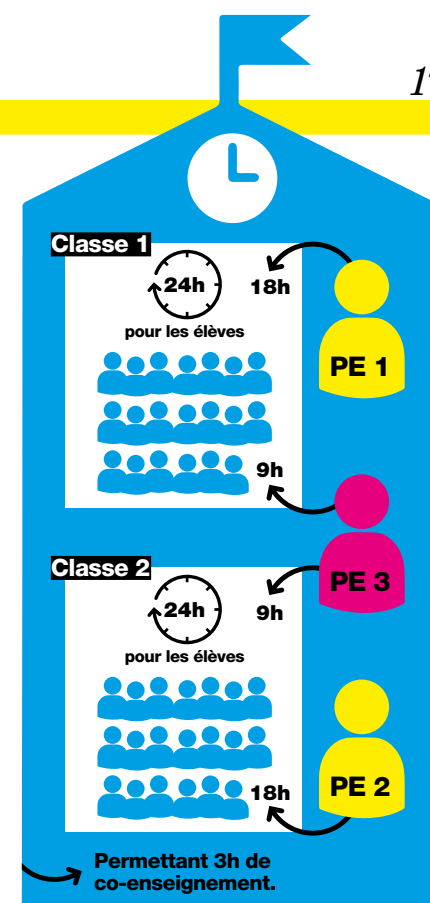
AESH : UN INDISPENSABLE STATUT

98 % des AESH exercent à temps incomplet imposé et leur salaire moyen s'élève à seulement 1 030 euros par mois. Cette situation de précarité est d'autant plus inacceptable qu'elles assurent des missions pérennes et indispensables au fonctionnement de l'École inclusive. Chaque jour, elles accompagnent les élèves en situation de handicap dans leurs apprentissages, leur scolarité et l'accès à l'autonomie. Deuxième métier de l'Éducation nationale en nombre de personnels, les AESH doivent bénéficier d'une véritable reconnaissance professionnelle. C'est pourquoi la FSU-SNUipp revendique la création d'un corps de fonctionnaires de catégorie B. Ce statut garantit une carrière, l'accès à un temps complet, une formation de qualité et une rémunération à la hauteur des responsabilités exercées.

Sortir de l'exercice solitaire du métier

Déconnecter le temps enseignant du temps élève. Depuis sa création la FSU-SNUipp porte la revendication d'une école avec plus d'enseignant-es que de classes. Ce fonctionnement vise à obtenir que les PE enseignent 18 heures, comme les enseignant-es du second degré, sans réduire le temps de classe des élèves. Ce qui permet de sortir de l'exercice solitaire de la classe grâce au co-enseignement et au travail en équipe, mais aussi de consacrer plus de temps à la réflexion pédagogique. En 2013, le dispositif « plus de maîtres et maîtresses que de classes » développé en éducation prioritaire, constitue une avancée et montre son intérêt pédagogique.

De même, les PE exerçant en REP+ ont 9 jours de classe dégagés par an pour le travail en équipe et pour de la formation, une reconnaissance institutionnelle de la nécessité de ces temps. Mais les changements d'orientation politique et le manque de moyens ont mis à mal ces dispositifs, voire les ont arrêtés. En 2026, face à la nécessité de baisse du temps de travail et au besoin de renforcer les collectifs de travail : 18 heures d'enseignement et 3 heures de concertation par semaine couplées aux « plus de maîtres et maîtresses que de classes » demeurent des revendications plus que jamais d'actualité. Pour cela, il faudrait 3 PE pour 2 classes.



À cela s'ajoutent 3h de concertation pour les 3 PE.

3 PE POUR 2 CLASSES

DROM-COM, TOUJOURS EN « SOUS-FRANCE »



« 6 000 enfants ne sont pas scolarisés. Alors que nous sommes en REP+, les effectifs par classe atteignent 28 élèves en moyenne » dénonce Suley Jaïr, co-secrétaire départementale (SD) de la Guyane. « Les moyens ne suivent pas ! » En Martinique, la chute de la démographie entraîne une forte baisse d'élèves. « Alors qu'on devrait utiliser cette donne pour améliorer les conditions

d'apprentissage des élèves et de travail des PE, le ministère ferme une multitude de postes » rapporte Alexandra Thaly-Héloïse, co-SD de la Martinique. « Les premiers pénalisés sont les enfants qui ont besoin de beaucoup d'attention car la diversité linguistique est une particularité qui n'est pas suffisamment prise en compte. » « L'ambition de la France pour les territoires d'Outre-mer s'est réduite à peau de chagrin et l'application des règles nationales ne s'appliquent pas à nos territoires », ajoute Tony Ploche, SD de la Guadeloupe. Pourtant le taux de pauvreté dans les outre-mer touche plus

de 43% de la population, soit trois fois plus qu'à l'échelle nationale. « Des spécificités qui nécessitent des PE formés mais le ministère préfère recruter des personnels contractuels » s'indigne Joséphine Rakotoniana, co-SD à Mayotte. « Ils doivent faire face seuls aux multiples difficultés des élèves. »

ÉGALITÉ DES DROITS

Les événements climatiques, les fortes chaleurs, le manque d'eau potable, d'électricité ou de réseau internet ne font qu'accentuer ces difficultés et les écarts avec l'hexagone. « Une situation qui n'est plus tenable d'autant que lorsqu'il s'agit de faire des économies les DROM-COM sont aussi

les premières victimes » détaille Béchir Ben Hamouda, co-SD de la Réunion. Les conséquences cancérigènes du chlordécone dans les bananeraies guadeloupéennes et martiniquaises ou celles des essais nucléaires en Polynésie sont des peines supplémentaires. « En outre, nous réaffirmons également notre exigence concernant nos retraites : que la part indexée soit intégrée à l'assiette du calcul de la pension. » complète John Mau SD de la Polynésie française. Les DROM-COM restent déconsidérés, une « école en sous-France ». La mobilisation pour obtenir les mêmes droits pour tous les élèves et personnels se poursuit chaque année.

LAURENCE BERGUGNAT**« DÉVELOPPER UNE CULTURE DE LA PRÉVENTION »****1. QU'ENTENDEZ-VOUS PAR VIVRE EN SANTÉ AU TRAVAIL ?**

La santé, c'est la vie. Or, il y a des métiers, dont celui d'enseignant où on peut mourir du travail, c'est dramatique. Le ministère l'a reconnu en 2018 suite à 58 suicides. Dans les métiers de la relation, comme celui d'enseignant, le risque de burn-out est élevé, de 10 à 14% en début et fin de carrière. A l'inverse, vivre en santé au travail consiste à bénéficier de bonnes conditions de travail qui permettent de pouvoir agir en prévention et protection selon les risques et les dangers repérés. C'est être en capacité d'adopter des comportements de préservation de soi, tant au niveau corporel que psychique, et en épargnant sa vie privée. Ce sont aussi des actions collectives pour faire face à de nouvelles contraintes, comme une forte intensité émotionnelle du fait qu'aujourd'hui l'atteinte aux corps est devenue probable, la solitude étant le pire des maux. Enfin, il y a trois déterminants majeurs de santé au travail : la formation des enseignants et des cadres, avoir le contrôle sur son travail et pouvoir s'appuyer sur une éthique appliquée.

2. VOUS PARLEZ D'UNE SANTÉ DÉGRADÉE. COMMENT CELA SE TRADUIT-IL ?

Le burn-out est une maladie impactant davantage les femmes

que les hommes. Le tableau clinique du burn-out débute par un enthousiasme et un fort engagement, suivis d'une stagnation, puis d'une frustration conduisant à la dépression, d'autant plus forte dans le cas d'une surcharge de travail, de mauvaises conditions d'exercice, de violences ou harcèlements, d'un manque de soutien, d'un manque de reconnaissance entraînant un stress chronique. La fin du processus se caractérise par un comportement de dépersonnalisation de la relation de l'enseignant à l'élève, pouvant conduire jusqu'au suicide.

3. QU'EST-CE QUI REMONTE DES TÉMOIGNAGES DE PE ?

Les signalements relèvent majoritairement d'une violence exacerbée. Le manque de moyens pour accueillir tous les élèves, ainsi qu'un manque de soutien de la hiérarchie. Ces signalements ne seront pertinents que s'ils sont mis en discussion collégiale dans un but de définir des objectifs, une nouvelle organisation du travail, des contenus de formations en santé au travail, et enfin de définir une éthique à appliquer dans toutes circonstances à risques. La F3SCT* doit servir à développer le pouvoir d'agir : connaissances, prises de conscience de sa santé au travail, analyse des risques et du milieu capacitant ou pas, et ce, pour définir les actions à mener. Pour l'instant, l'approche semble être statistique et administrative.

*Formation spécialisée en matière de santé, sécurité et conditions de travail

Extrait de l'interview réalisée dans le FSC spécial 23° UDA, novembre 2024

Marseille, en chantier

Marqué par un délabrement avancé, le bâti scolaire marseillais est en cours de réhabilitation.

« Des étoiles dans les yeux ! » C'est ainsi qu'Alexandra Donguy, directrice de l'école Emile Vayssière 1 (REP+) du quartier du Maille dans le Nord de Marseille, décrit spontanément l'émerveillement des élèves découvrant leurs nouveaux locaux. Après des années d'abandon par la municipalité qui ont valu au délabrement généralisé des 500 écoles phocéennes de défrayer la chronique*, les chantiers de rénovation et de création s'enchaînent. À Vayssière, l'équipe enseignante a pu être associée au projet de l'architecte. Si cela n'a pas permis d'éviter des surfaces réduites pour les classes dédoublées, ce processus a assuré l'intégration de locaux propres pour l'ULIS, le RASED et l'UPE2A, l'accès différencié au gymnase pour les usages non scolaires et la multiplication de rangements ou « d'espaces de vie agréables ». Selon Alexandra, l'équipe

est particulièrement satisfaite « de l'insonorisation très performante qui permet d'isoler les classes des échos de la cour de récréation, des bruits extérieurs » et ainsi préserver les enfants des réalités parfois sombres du quartier pendant le temps des apprentissages.

DES CONTRAINTES MULTIPLES

Pour doter l'école d'un confort d'été face aux épisodes de fortes chaleurs, Vayssière est équipée d'une centrale de traitement d'air avec brasseurs d'air. Une solution, plus vertueuse que la climatisation, dont est également équipée la nouvelle école élémentaire Simone de Beauvoir dans le quartier de la Belle de Mai, au centre de la ville. De quoi assurer une certaine fraîcheur, « mais à des niveaux inégaux selon la situation dans les locaux » d'après le directeur Frédéric Bertet. Ici, les personnels n'ont pas été autant impliqués dans la construction initiée par l'ancienne municipalité qu'à Veyssière. Si l'impression de luminosité et d'espace dominant, l'audace d'une cour de récréation en terrasse, surplombant celle de la maternelle, exposée au Nord-Ouest, « c'est-à-dire à la fois au mistral

froid en hiver et au mordant rayonnement solaire en été » a contraint l'équipe à des aménagements pédagogiques des espaces et des usages et une redéfinition des règles de vie, pas encore tout à fait stabilisée. Conçue pour couvrir tous les temps de l'enfant, la construction ne tient pas toutes ses promesses, en l'absence d'accès indépendant pour le périscolaire. Le contraste avec l'ancien site scolaire entièrement constitué de préfabriqués exigus reste toutefois saisissant. Grandes ouvertures vitrées, patio végétalisé et salles et couloirs aux grands volumes nécessitent « une appropriation encore en cours ». Sans faire la fine bouche, changer d'échelle n'a rien d'évident. « On part de tellement loin que les attentes étaient immenses : concertation des équipes, adaptation au changement climatique, végétalisation des cours et surtout totale éradication de l'amiante... beaucoup reste à faire mais on savait que cela s'inscrirait dans un temps long tant le chantier était important » souligne Céline Peccini, co-secrétaire départementale de la FSU-SNUipp.

*« À Marseille, un état d'usure avancé », FSC 475, juin 2021

DROITS ENTRAVÉS

Depuis 15 ans, le taux de satisfaction au mouvement interdépartemental déjà peu élevé s'est effondré pour passer de 37% en 2010 à 23,20% à la rentrée 2026. Les raisons sont multiples. Le manque d'attractivité du métier et de certaines zones qui, en engendrant un déficit de personnels, restreint les possibilités d'en sortir. Parallèlement, les suppressions de postes limitent les besoins de certains départements et donc de potentielles entrées. Ainsi, les perspectives de mobilité des enseignant-es s'en trouvent considérablement réduites, voire empêchées. À l'échelon départemental, l'instauration des vœux « MOB* » impose parfois des affectations à titre définitif très éloignées des aspirations. Par ailleurs, obtenir un temps partiel, une disponibilité ou un détachement est compliqué. Le manque criant de remplaçant-e restreint, quant à lui, les autorisations d'absence, y compris pour raison médicale ou syndicale.

*mouvement obligatoire

RETRAITE TARDIVE, INJUSTICES MAINTENUES

Alors que le métier est de plus en plus difficile, la réforme des retraites de 2023 prolonge la carrière des PE. Si le départ à la retraite en cours d'année scolaire est désormais possible, cette réforme demeure profondément injuste. Le gel temporaire du calendrier de relèvement de l'âge légal de départ à la retraite et de la durée de cotisation pour les départs prévus entre 2027 et 2032, entériné lors du vote du budget 2026, ne change pas la donne. Pourtant le choix politique de société d'une retraite à taux plein à 60 ans, avec 37,5 annuités est possible en imposant d'autres recettes.



Lutter pour une égalité salariale

« Concours anonymes, grilles de rémunérations, statut d'emploi et forte féminisation ont laissé penser que la fonction publique était le temple de l'égalité », explique Sophie Pochic*, sociologue du travail et du genre à propos des inégalités entre les femmes et les hommes. L'action syndicale et celle des réseaux féministes ont « obligé à mesurer les inégalités de carrière et de rémunération. Comparer les ministères et les corps, sur les rémunérations de base et surtout les primes, révèle que les métiers féminisés sont les plus faiblement rémunérés » poursuit-elle.

Les causes sont multifactorielles. Le temps partiel, pris majoritairement par des femmes, ou le temps incomplet imposé pour les AESH, est l'une d'entre elles. La sociologue souligne « l'inégalité dans la progression de carrière à profil égal, avec un "escalator de verre" : les

hommes, minorité numérique, accèdent davantage et plus tôt aux fonctions de direction. »

Pourtant des leviers d'actions existent comme la comparaison des « rémunérations "à travail de valeur égale" et/ou à "profil et parcours similaire", via des études ou par les tribunaux, qui permet d'obtenir des revalorisations et des rattrapages. » Elle invite aussi à « limiter les rémunérations variables liées à des missions et donc des heures supplémentaires » et à stopper les temps partiels imposés. L'action syndicale, dans les instances par le biais du plan d'action pour l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes est un autre levier. Par ailleurs, les « grèves féministes » du 8 mars visent à montrer « ce qu'apportent les femmes dans ces métiers essentiels pour la société ».

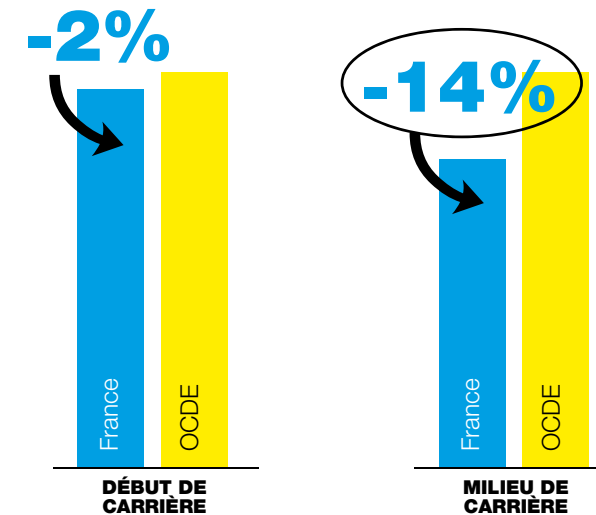
*Extraits FSC 495, janvier 2024

JOUR DE CARENCE

Les enseignantes et enseignants « se sont absentés 9,3 jours pour raison de santé » en 2023. C'est moins que l'ensemble des fonctionnaires (12 jours) et les salarié-es du secteur privé (10,3 jours) relève le rapport "Le temps et organisation du temps de travail dans la fonction publique". Pourtant, PE et AESH sont fortement exposé-es aux maladies ordinaires et aux risques psycho-sociaux. Le jour de carence pénalise et doit être abrogé tout comme la baisse de rémunération de 90% en congé maladie.

En chiffres

ÉCART DE SALAIRES ENTRE ENSEIGNANT·ES DU PRIMAIRE EN FRANCE ET DANS L'OCDE



Source : Rapport Regard sur l'Éducation, 2025

ÉCART DE SALAIRES ENTRE PE FEMMES ET HOMMES

Le salaire moyen des PE femmes est inférieur de 7% à celui des PE hommes.

Au fil de la carrière, l'écart salarial entre femmes et hommes ne cesse de s'accroître. La différence nette mensuelle passe de 120€ en début de carrière à 330€ en fin de carrière.



Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025



1 102€

C'EST L'ÉCART ENTRE LE SALAIRE NET MENSUEL MOYEN DES PE ET CELUI DES AUTRES FONCTIONNAIRES DE CATÉGORIE A : 2 950€ CONTRE 4 052€

Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025 et rapport 2025 sur l'État de la fonction publique.

192€

C'EST LA PERTE MENSUELLE CUMULÉE DEPUIS 2010 AU REGARD DE L'INFLATION POUR LES PE AU HUITIÈME ÉCHELON EN 2025

Source : Calcul de la FSU-SNUipp à partir des grilles salariales et de l'inflation cumulée par la Banque de France.

1 030€

C'EST LE SALAIRE MENSUEL NET MOYEN DES AESH EXERÇANT À TEMPS INCOMPLET IMPOSÉ POUR UNE QUOTITÉ DE 63,2%. CE MÉTIER EST OCCUPÉ À 94% PAR DES FEMMES.

Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025 Ministère de l'Éducation nationale

-27%

C'EST L'ÉCART DES PRIMES ET DES INDEMNITÉS VERSÉES ENTRE LES PE FEMMES ET LES PE HOMMES.

Source : Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025

“Reprendre la main”

EN QUOI LE MÉTIER DE PE EST-IL UN MÉTIER À « HAUTE VALEUR SOCIALE » ?

FRANÇOISE LANTHEAUME :

L'école est le lieu où se joue l'avenir des élèves et leur future contribution à l'évolution sociale, politique et économique du pays. Il y a cette idée fondamentale de participer à l'intérêt général et au bien commun. À un niveau plus individuel, c'est un outil que la société s'est donné pour accompagner les générations successives à entrer dans le monde. Cela signifie leur permettre de s'approprier des savoirs, des compétences et une culture commune pour se sentir membres d'une collectivité. Enfin, l'éducation scolaire porte une visée d'émancipation et de développement des individus. C'est par essence un métier de relation aux autres, marqué par l'incertitude et l'évolution permanente, mais qui conserve cette forte utilité sociale depuis ses origines.

Aujourd'hui, cette relation s'inscrit aussi dans un environnement élargi à l'école. Cela dépasse les seuls enseignants pour englober les divers métiers de l'école (comme les AESH et les Atsem) mais aussi d'autres secteurs du « care » comme la santé ou le sport, où le cœur de l'activité reste l'humain.

FACE À LA MULTIPLICATION DES PRESCRIPTIONS ET DES INJONCTIONS, COMMENT GARDER OU « PRENDRE LA MAIN » SUR LE MÉTIER ?

F.L. : L'augmentation des prescriptions est une réalité. En plus d'être trop



©MiraNAJA

“Une intelligence professionnelle bâtie sur l'expérience”

nombreuses, elles ne sont pas toujours congruentes, ni évaluées lorsqu'elles apportent des nouveautés. Cela crée chez les enseignants un sentiment d'être débordé. Pour y faire face, la première réaction est parfois de mettre de côté ces injonctions, mais cette stratégie de survie isole.

Ceux qui arrivent le mieux à reprendre la main sont ceux qui développent des compétences assez fines

BIO

Françoise Lantheaume est professeure des universités émérite à l'université Lumière Lyon 2, et membre du laboratoire ECP (Éducation, cultures, politiques).

d'interprétation des prescriptions, parfois en rusant avec ce qui

est prescrit, pour les adapter aux conditions réelles de l'activité. Face à l'inattendu, l'enseignante ou l'enseignant doit souvent improviser en déployant une intelligence professionnelle bâtie sur l'expérience. Ruser de manière productive, c'est, par exemple, modifier son cours au pied levé, sans changer les objectifs, pour transformer l'imprévu lié aux préoccupations des élèves en une situation d'apprentissages. Le débat professionnel collectif permet de redéfinir ensemble des limites et de décider dans quel sens aller face aux injonctions pour éviter d'être seul.

JUSTEMENT, QUE PERMET CONCRÈTEMENT LE COLLECTIF DE TRAVAIL ?

F.L. : Le collectif est un point d'appui essentiel pour durer dans le métier. Réfléchir aux outils, aux manières de faire, c'est construire des règles partagées qui donnent du sens aux métiers. Il existe plusieurs niveaux de collectifs, tous utiles. Le collectif intercatégoriel, par exemple, est devenu indispensable. Il associe les différents métiers de l'éducation et des partenaires extérieurs autour d'un travail commun. Ici, l'enjeu est l'intercompréhension des logiques spécifiques à chaque profession et la

négociation, car chacun arrive avec les règles de son propre métier. Ces espaces exigent des débats complexes pour réussir à collaborer et à stabiliser des compromis sur les « bonnes façons de faire », dans l'intérêt des apprentissages des élèves.

QU'EN EST-IL DU COLLECTIF ENTRE PAIRS ?

F.L. : C'est le cœur du collectif de travail. S'il n'est pas seulement défensif c'est un soutien social et moral, gage de préservation de la santé au travail. Comme chacun connaît et partage le même métier, on peut y débattre des manières de faire et de leur pertinence. C'est là que se construisent et s'évaluent les règles du métier au jour le jour. S'il est important de s'approprier l'histoire du métier avec ses règles, il est aussi nécessaire de les faire évoluer. Les métiers qui n'évoluent pas meurent. Et la force du métier enseignant, notamment, c'est sa capacité à avoir évolué au cours de son histoire en même temps que les élèves, les familles et l'environnement général de la société.

QUELLE PLACE POUR LA FORMATION CONTINUE ?

F.L. : La formation continue, lorsqu'elle est centrée sur l'activité réelle et nourrie par la recherche, et pas seulement sur la transmission de consignes, offre aux enseignants et enseignantes un espace indispensable pour prendre de la distance. Elle leur permet de réfléchir collectivement, de se protéger et de se déculpabiliser sur le fait de ne pas toujours y arriver et de ne pas toujours réussir à tout faire. Les organisations syndicales jouent d'ailleurs un rôle en proposant des analyses et des stages de formation, qui aident à élargir le répertoire d'action des enseignants.

ET LA FORMATION INITIALE ?

F.L. : En formation initiale, deux grandes tendances s'opposent. La

première cherche à « formater » les étudiants pour en faire des exécutants appliquant les normes institutionnelles, mais en ignorant les normes de métier. La seconde vise à former des enseignants concepteurs, capables d'analyser les situations, de s'appuyer sur la recherche et de s'approprier les prescriptions de façon pertinente au regard de leur milieu de travail. Malheureusement, la recherche en sciences sociales est de plus en plus diluée dans les maquettes actuelles, au profit d'un resserrement sur les enseignements fondamentaux. Si un profil d'exécutant peut sembler efficace à court terme, il désarme les enseignants sur la durée, car la formation à un métier de conception offre une meilleure durabilité professionnelle.

FACE À LA CRISE D'ATTRACTIVITÉ DU MÉTIER ENSEIGNANT, COMMENT SUSCITER DES VOCATIONS ET ÉVITER LES DÉPARTS ?

F.L. : Il y a une crise d'attractivité mais pas de vocation. Les étudiants motivés par l'enseignement restent nombreux. Le problème surgit lors du choc avec la réalité du terrain. Le départ des professionnels novices s'explique par la dégradation des conditions concrètes telles que salaires insuffisants à niveau

“Agir pour faire entrer les enfants dans le monde et leur ouvrir un avenir critique et inventif”

de formation équivalent avec d'autres métiers, manque de reconnaissance, verticalité du management, et lourdeur de l'organisation du travail.

À cela s'ajoute l'impact délétère d'un discours public dévalorisant, souvent porté par des responsables politiques ou institutionnels qui accusent les enseignants de défaillance ou de passivité. Ce discours est déconnecté de la réalité de l'opinion des usagers, parents comme élèves, qui se disent majoritairement satisfaits de l'école. Pour redonner de l'attractivité, il faut revaloriser matériellement le métier, cesser d'accabler les enseignantes et enseignants sous les prescriptions et valoriser leur autonomie de conception en soutenant les collectifs de travail.

APRÈS DES ANNÉES D'INJONCTIONS, COMMENT MAINTENIR L'ENVIE DE S'INVESTIR ET PARVENIR À DURER ?

F.L. : L'envie se maintient d'abord grâce à la capacité d'interprétation partagée des prescriptions et au soutien du collectif. Mais les enseignants qui durent sont aussi ceux qui savent se fixer des micro-défis comme de nouveaux projets, un changement de niveau, une collaboration inédite, pour briser la routine et l'ennui. Parfois, cela passe par une mobilité professionnelle pour devenir directeur, conseiller pédagogique ou encore inspecteur. L'envie se nourrit aussi de ce que j'appelle les « petits bonheurs » du quotidien. C'est par exemple avoir trouvé une solution pour un élève en difficulté, créer une dynamique de classe ou la satisfaction d'une collaboration. Ces petits bonheurs sont le sel du quotidien. C'est ce sentiment d'accomplissement, cette certitude d'agir pour faire entrer les enfants dans le monde et leur ouvrir un avenir critique et inventif, qui donne l'énergie de poursuivre ce métier difficile mais profondément gratifiant.



MILO
ENBOUTEILLE

MAX
DE GENS

PAS
MA BOUTEILLE
À LA MER

**ON NE
LÂCHE
RIEN!**

**Ramasser
ses déchets : un rôle
que chacun peut jouer.**

SEULS LES EMBALLAGES ET PAPIERS VONT DANS LES BACS DE TRI