

fenêtres s/ cours

20 mars 2026
Numéro 510

Le journal de la FSU-SNUipp

carte
scolaire
Printemps
dans la rue

interview
Socio avec
Marwan
Mohammed

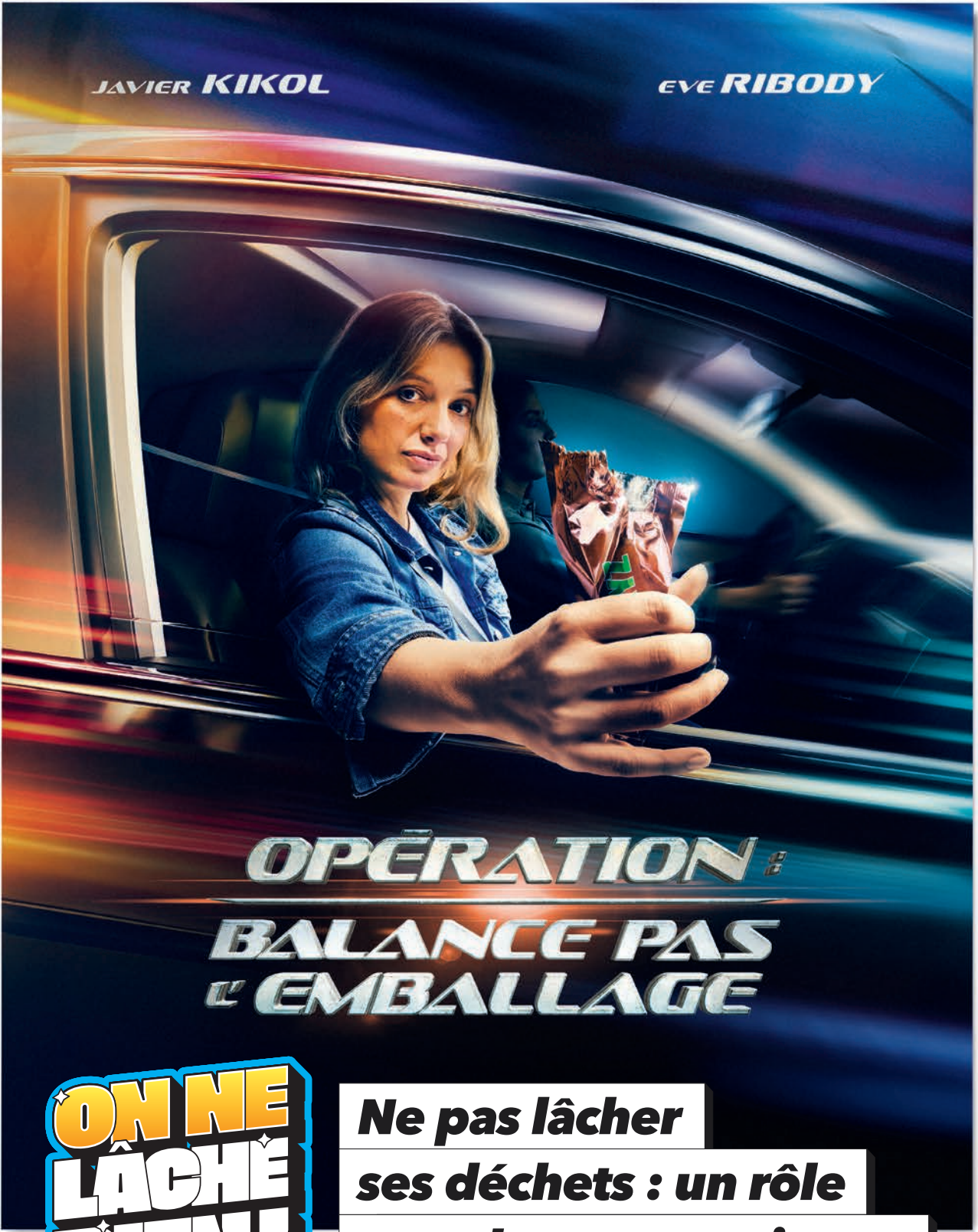
grand
angle
Philo à Romainville

dossier

***Compétences
psychosociales,
ça sort d'où !***

JAVIER KIKOL

EVE RIBODY



OPÉRATION :
BALANCE PAS
L'EMBALLAGE

ON NE LÂCHE RIEN !

Ne pas lâcher ses déchets : un rôle que chacun peut jouer.

SEULS LES EMBALLAGES ET PAPIERS VONT DANS LES BACS DE TRI

12

dossier



© Millerand/NAJA

Compétences psychosociales, ça sort d'où !

Apparues dans les programmes en tant que telles en 2024, les raisons de leur entrée à l'école et leurs finalités en termes d'éducation demeurent floues.

5

L'enfant

L'équité avant le pouvoir

10

grand angle

La philo a sa Maison

6

actu

Sursaut printanier
8/ Remplacement, résister à la fusion / Dédoublements : éphémères effets 9/ Une carte scolaire rouge colère



© Millerand/NAJA

21

métier&pratiques

22/ Enseigner: un métier en besoin de formation
24/ EVAR/S: faisons le point 25/ Interview Agnès Florin, professeure émérite de psychologie de l'enfant et de l'éducation, la question du redoublement 26/ Les spationautes de la biodiversité 29/ Ce n'est pas une psy-nécure

31

lire/ sortir!

Vers le printemps



32

société

Difficile d'être sportive
33/ Masculinisme: un projet politique contre les femmes / Questions à Bérengère Couillard, présidente du Haut Conseil à l'Égalité / L'origine, toujours objet de discriminations scolaires

34

inter- view

Marwan Mohammed: « Le moment décisif de l'accrochage scolaire »

FENÊTRES SUR COURS N° 510 du 20 mars 2026 / Mensuel 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:** Mathilde Blanchard, Claire Bordachar, Franck Brock, Aurélie Gagnier, Marion Katak, Sandrine Monier, Jacques Mucchielli, Delphine Ract, Anaïs Richard, Nelly Rizzo, Nicolas Wallet

CONCEPTION-RÉALISATION: NAJA Presse / direction éditoriale: Julie Matas, graphique: Maya Carrasco

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

sommaire 3

éditorial

Barrage à l'extrême-droite

Des décisions des conseils municipaux jusqu'aux programmes des futures candidatures à la présidentielle, l'École est au cœur du débat démocratique et politique. Une



REFUS DES FERMETURES DE CLASSES

raison pour y faire irruption et s'opposer sans concession au projet dangereux de l'extrême-droite. En quelques semaines, l'extrême-droite est sortie ren-

forcée d'un emballement médiatique qui a soudainement conduit à la considérer plus « fréquentable » que ses opposantes du camp progressiste. Un changement de valeurs pèse sur la campagne des élections municipales risquant de placer l'extrême-droite à la tête de nouvelles communes. Cette brutalisation du débat public cache mal ses impostures et ses attaques. À commencer par celles portées contre l'École publique, remise en cause pour ses valeurs émancipatrices et égalitaires. C'est à cette orientation que pourraient se heurter les équipes pédagogiques dans leur lien avec ces nouveaux exécutifs municipaux. Et le fonctionnement des écoles primaires reste tributaire des choix politiques locaux, que ce soit pour les dotations allouées ou l'entretien des bâtiments.

Ce barrage ne sera possible que si un front social, uni et rassemblé, se constitue dans les prochains mois et impose un avenir plus désirable. Dans notre champ, le refus des fermetures de classes, qui seront dévoilées dans quelques jours, est une première étape dans la construction d'une mobilisation durable pour un autre projet de société.

SANDRINE MONIER

AIDER DONNEZ!


SOUTENEZ-NOUS
FINANCIÈREMENT
MERCI


SECOURS
POPULAIRE
FRANÇAIS

Chaque don, selon vos moyens, est important.
Merci pour votre générosité qui permet
aux 98 000 bénévoles du Secours populaire
de faire vivre la solidarité.

www.secourspopulaire.fr

L'équité avant le pouvoir

Si les enfants identifient très tôt, dès 3-4 ans, que les figures masculines sont plus souvent associées au rôle de « chef », légitiment-ils les inégalités qui en découlent ? Une équipe de recherche du CNRS, de l'Université de Lorraine et de l'Université Grenoble-Alpes s'est récemment penchée sur la question et les résultats publiés dans la revue *Child Development* surprennent positivement : les enfants ne légitiment pas qu'un garçon domine une fille.

L'expérimentation a consisté à confronter les enfants de 3 à 8 ans à des scénarios dans lesquels un personnage tantôt masculin, tantôt féminin, se trouve en position de pouvoir sur un autre personnage. Après avoir entendu chaque scénario, les enfants disposaient d'un nombre impair d'autocollants qu'ils devaient répartir entre les deux personnages. En choisissant le personnage à avantager, les enfants mettaient en évidence leur positionnement face à

cette inégalité. Donner plus d'autocollants au personnage ayant le pouvoir revenait à reconnaître la légitimité de sa position, tandis que favoriser le personnage subordonné traduisait une volonté de rétablir une forme de justice dans la relation. Lorsqu'il s'agit de

répartir les autocollants, les enfants privilégient majoritairement l'équité. L'analyse des données montre que plusieurs facteurs expliquent cette résistance aux biais en faveur du pouvoir masculin. Pour l'enfant, la morale distributive où chacun-e a la même chose prime sur la hiérarchie sociale. L'influence du groupe peut jouer également. Les filles, en particulier, manifestent davantage une solidarité envers leur groupe de genre.

En comparant ces résultats avec des données d'autres pays (notamment des travaux menés au Liban ou en Norvège), il est remarqué que les inégalités salariales ou sociales ne sont pas basées sur une intuition morale précoce, mais sur des systèmes construits. L'adhésion aux inégalités observées chez l'adulte ne serait donc pas naturelle, mais due à un apprentissage social tardif. Néanmoins, l'équipe de recherche précise que « des études complémentaires restent nécessaires pour vérifier si une légitimation du pouvoir masculin pourrait apparaître dans d'autres situations, dans d'autres cultures, ou si de tels biais se développent à un âge plus avancé ».

ANAIÏS RICHARD

“LES FILLES [...] MANIFESTENT D'AVANTAGE UNE SOLIDARITÉ ENVERS LEUR GROUPE DE GENRE”



Sursaut printanier

Face au détricotage de l'école publique et à la perspective de conquêtes municipales par l'extrême-droite, l'élan des mobilisations de mars est source d'espoir.

Dans un courrier adressé aux parents d'élèves le 12 février, Édouard Geffray, ministre de l'Éducation les invite à la « mobilisation » face à la « banalisation de la violence » dans les établissements scolaires. Selon le locataire de la rue de Grenelle, « la réussite [de l'école] n'est possible que si chacun s'engage à respecter et à faire respecter l'institution scolaire ». Chiche ! Et si cette exigence s'appliquait en premier lieu au ministère et au gouvernement ? Alors que les inégalités scolaires se creusent et que les indicateurs de la santé mentale de la jeunesse plongent dans le rouge, la politique ministérielle

cultive en effet le paradoxe de renoncer à renforcer le nombre de personnels, formés, reconnus et revalorisés auprès des élèves. La baisse démographique dans le premier degré offre pourtant l'opportunité de faire « mieux d'école » : baisser les effectifs dans les classes, réimplanter des « Plus de maîtres que de classes », abonder les moyens pour le remplacement et pour une école réellement inclusive. Autant de mesures d'urgence empêchées par les suppressions de 1891 postes de PE à la rentrée 2026 (lire p. 9). 1700 AESH devraient être recrutées, sauf que le gouvernement s'obstine, malgré les tentatives parlementaires de légiférer, à maintenir ces personnels sans statut et dans la précarité salariale. Quant à la poursuite de la révision totale des programmes pour la rentrée 2026, elle confirme l'enferme-

ment ministériel dans une volonté de contrôle des pratiques enseignantes à partir d'instructions officielles calibrées pour des enfants modèles théoriques. Ces orientations laissent de côté la majorité des élèves envers qui l'école ne tiendra pas sa promesse d'égalité, participant au ressentiment d'un électorat RN croissant.

REPRENDRE DES COULEURS

Et alors qu'un brouillard brun plane sur les élections municipales et menace l'école publique laïque, les nombreux et massifs défilés joyeux et colorés du

8 mars, journée internationale des droits des femmes, ont rappelé que la rue est un espace public d'aspiration pacifique à la justice sociale à (re)conquérir. Dans un contexte d'inégalités salariales persistantes, amplifiées au moment du départ à la retraite, l'affaiblissement des services publics et les attaques contre les droits élémentaires des fonctionnaires (indemnisation amputée des congés maladie ordinaire, projet de réduction des droits à autorisation d'absence, temps partiels thérapeutiques attaqués...) pénalisent d'abord les femmes. PE, PsyEN et AESH savent trop bien que le fort taux de féminisation de leur métier n'est pas étranger à leur absence de reconnaissance institutionnelle. Elles n'entendent pas s'y résigner. La communauté éducative saura ainsi rappeler au ministre que respecter le service public d'éducation, ce n'est pas en déporter la responsabilité vers les familles mais lui donner les moyens de remplir ses missions au bénéfice de toute la société et respecter ses personnels. Ces exigences, portées par une intersyndicale unie dont FSU et FSU-SNUipp, seront au cœur des mobilisations départementales qui se multiplient dans tout le pays contre l'amputation des moyens du service public d'éducation. FRANCK BROCK



LE PRIVÉ PREND DU POIDS

Une nouvelle note de l'Institut des politiques publiques* (IPP) analyse les effets de la baisse démographique sur les équilibres entre enseignements public et privé. Dans les zones urbaines où le privé sous contrat est très implanté, la répartition des élèves se déséquilibre au détriment du public. Une évolution qui tend à renforcer la ségrégation sociale car le privé scolarise en majorité des enfants d'origine sociale favorisée. Cette part actuellement de 55% pourrait atteindre environ 75% dans des établissements à la mixité toujours plus faible. Ces tendances sont plus marquées à Paris où la chute du nombre d'élèves de CP a déjà atteint 19% entre 2016 et 2024, une diminution subie quasi exclusivement par le public. Stables, les effectifs du privé représentent ainsi une part croissante des effectifs globaux, passant de 23% en 2016 à 27,5% en 2024 et devraient dépasser un tiers en 2030. Si les évolutions observées sont moins marquées dans les 19 autres grandes villes du pays, la part du privé y passerait de 19,8% en 2024 à 22,3% en 2030. En effet, malgré le plafonnement réglementaire de son financement sur l'ensemble du territoire à 20% du public, rien n'empêche le privé d'être plus présent dans les secteurs favorisés. Selon l'IPP, le maintien des équilibres actuels à Paris supposerait la suppression de trois classes dans le privé pour une classe dans le public. Une équation à l'inverse des arbitrages du ministère qui en 2026 ne retire que 90 postes dans le privé contre 224 dans le public... L'école publique laïque qui scolarise tous les élèves sans discrimination mérite bien mieux.

* Baisse démographique et dynamiques public-privé : vers une ségrégation scolaire accrue dans les grandes villes ?

Remplacement, résister à la fusion

Finis les postes de « BD ASH », « BD Rep+ », « BD formation », « ZIL ». Depuis 2017, un texte réglementaire demande la fusion des postes de brigades de remplacement en un seul vivier. Si pour certains départements qui l'ont déjà mis en place les changements ont été

peu visibles, d'autres ont vu la situation se dégrader. En effet, les spécificités, comme le remplacement en Rep+ ou en enseignement spécialisé, permettaient stabilité et cohérence pour les écoles. Malgré cela, les fusions se généralisent. Mais les textes précisent que les

décisions reviennent aux Directions académiques. Rien n'empêche de conserver « une coloration » de cette brigade, comme une gestion de proximité par les circonscriptions par exemple. Un point d'appui pour les mobilisations en cours.

Dédoubléments : éphémères effets

Pas d'effets persistants des dédoubléments CP CE1, c'est ce que constate la Depp en comparant les résultats d'une cohorte d'élèves Rep+ incluse dans ce dispositif et une cohorte similaire non incluse. Si des bénéfices sont observés en CP et CE1, ils disparaissent en 6°. La Depp pointe le fait que l'évaluation ne repose que sur la première cohorte d'élèves entrés dans ce dispositif en 2017. Qui plus est, ces derniers n'ont bénéficié du dédoublement qu'en CP et CE1 et ont subi l'impact du Covid. De nouvelles études tenteront d'évaluer l'impact de l'extension des dédoubléments dès la GS, ainsi que l'effet des pratiques enseignantes dans ce contexte. La FSU-SNUipp restera attentive aux conclusions de ces nouveaux travaux.

Plus d'enfants, moins d'argent

Plus fréquemment en couple et avec plus souvent d'enfants à charge que les autres cadres de la fonction publique d'État : tels sont les principaux marqueurs des conditions de vie familiale des enseignant-es selon la Depp*. Cette situation pèse sur leur carrière car elle occasionne

davantage d'interruptions pour s'occuper des enfants alors que leur niveau de vie est déjà globalement inférieur. Ces carrières hachées sont surtout l'apanage des enseignantes, mères de famille nombreuse – trois enfants ou plus.

*Les conditions de vie familiale des enseignantes et des enseignants, février 2026

2 avril, mobilisation pour la santé

En choisissant de ne pas augmenter suffisamment les recettes, le dernier budget de la sécurité sociale acte un déficit à hauteur de 17 milliards. De nouvelles mesures d'austérité sont mises en place comme l'augmentation du forfait hospitalier. De plus, la

désertification médicale et l'augmentation des restes à charge entraînent un recul de l'accès aux soins, ce qui touche particulièrement la population retraitée. C'est pourquoi les organisations syndicales retraitées*, dans le cadre du G9, appellent à la

mobilisation lors d'une semaine d'action avec un temps fort le 2 avril, jour où elles demandent une audience au Premier ministre pour porter une tout autre ambition pour la santé.

* FSU, UCR-CGT, Solidaires retraités, FCR, LSR, Ensemble&Solidaires-UNRPA

Focus

SUICIDE DE CAROLINE GRANJEAN, UNE RESPONSABILITÉ INSTITUTIONNELLE

Suite au suicide de Caroline Grandjean, directrice d'école dans le Cantal, victime de harcèlement lesbophobe, l'enquête administrative diligentée par le ministère de l'Éducation nationale a conclu à une « *défaillance institutionnelle dans le soutien* ». Elle note « *des décisions administratives vécues comme des injustices* » et des applications de texte à la lettre qui n'ont pas permis la reconnaissance et l'accompagnement dont Caroline Grandjean avait besoin. Des défaillances et dysfonctionnements que la FSU-SNUipp départementale et nationale avaient dénoncés. Au-delà d'une réponse administrative de protection fonctionnelle, protéger, c'est faire cesser le danger et c'est réparer par des actions humaines.

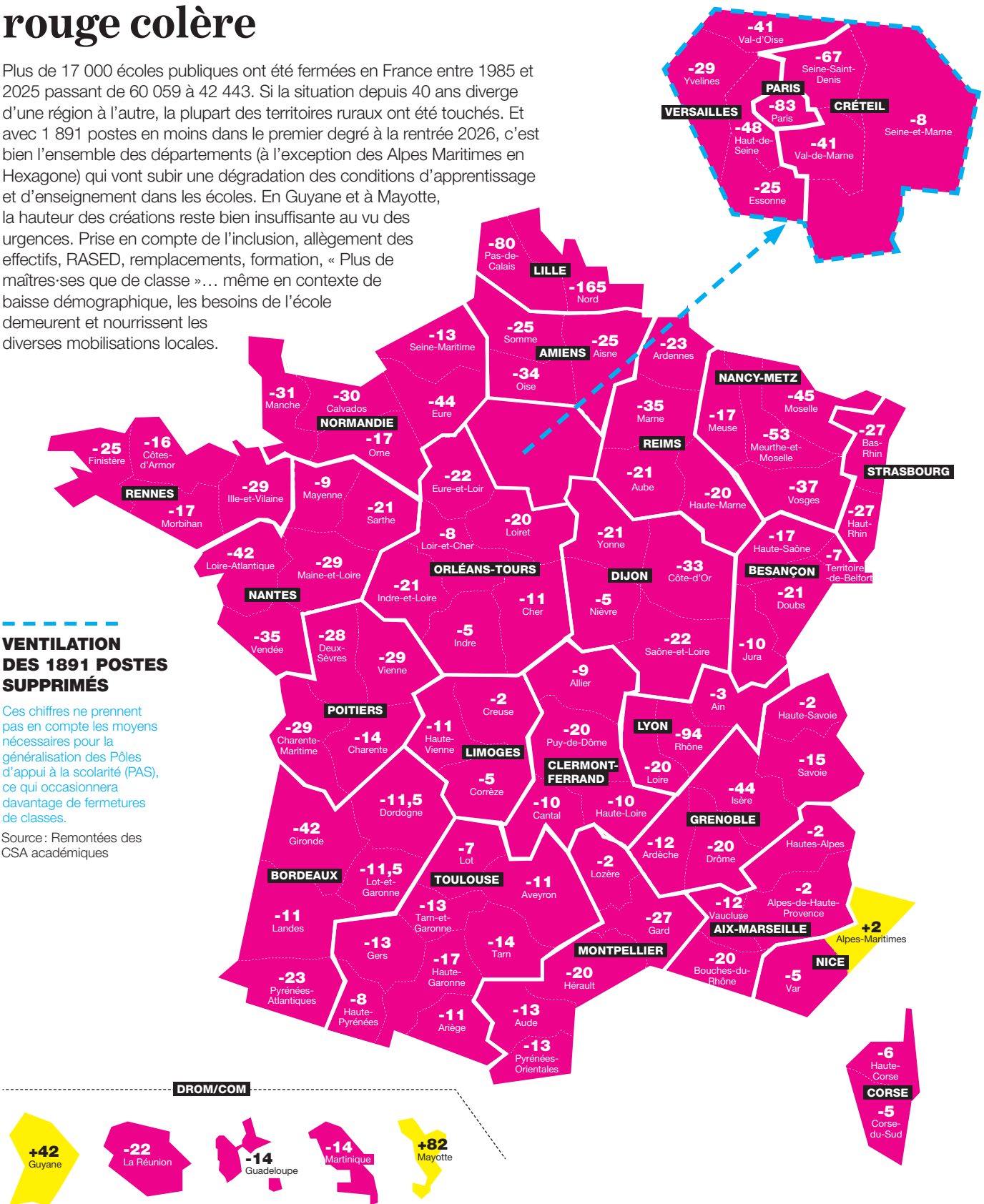
Une carte scolaire rouge colère

Plus de 17 000 écoles publiques ont été fermées en France entre 1985 et 2025 passant de 60 059 à 42 443. Si la situation depuis 40 ans diverge d'une région à l'autre, la plupart des territoires ruraux ont été touchés. Et avec 1 891 postes en moins dans le premier degré à la rentrée 2026, c'est bien l'ensemble des départements (à l'exception des Alpes Maritimes en Hexagone) qui vont subir une dégradation des conditions d'apprentissage et d'enseignement dans les écoles. En Guyane et à Mayotte, la hauteur des créations reste bien insuffisante au vu des urgences. Prise en compte de l'inclusion, allègement des effectifs, RASED, remplacements, formation, « Plus de maîtres-ses que de classe »... même en contexte de baisse démographique, les besoins de l'école demeurent et nourrissent les diverses mobilisations locales.

VENTILATION DES 1891 POSTES SUPPRIMÉS

Ces chiffres ne prennent pas en compte les moyens nécessaires pour la généralisation des Pôles d'appui à la scolarité (PAS), ce qui occasionnera davantage de fermetures de classes.

Source : Remontées des CSA académiques



La philo a sa Maison

À Romainville, la lutte contre les dogmatismes se fait par la démocratisation de la pratique philosophique à l'échelle de toute une ville.

Et si tout le monde pouvait voir nos pensées? À Romainville, en Seine-Saint-Denis, la Maison de la Philo a pignon sur rue. Cette structure municipale soutenue par l'Unesco et l'Université de Nantes a fêté récemment ses dix ans. Les menuiseries vert pastel confèrent à ce lieu l'atmosphère apaisante et sécurisante indispensable à une libération de la parole. Ici, pas besoin de passer le bac ou d'être à la fac pour que chaque pensée se structure au fil des mots et des échanges. En ce samedi grisâtre, les voix d'espoir des «petits philosophes de 7 à 11 ans» du jour s'élèvent au sein d'un cercle de parole spécialement conçu pour eux : chaises confortables, tapis douillet, bol tibétain... Tout y est. «*Confiance, urgence, importance, bonté, utilité, vérité...*», à l'image de Socrate, ces penseurs et penseuses en herbe réfléchissent aux critères qu'il faut respecter avant de donner son avis. «*Si c'est vrai, tu peux le dire*» propose Aliyah. «*Si ton avis peut blesser, tu ne le donnes pas*» répond Aïda. «*Si on doit toujours dire la vérité alors on ne peut jamais faire de*

blague?», se questionne Léonard. Un exemple que ne manque pas de relever leur médiateur, Jeffrey Jacquart dont le rôle est de «*faciliter l'expression de la pensée, les échanges, en apportant aussi des connaissances philosophiques au gré des lectures*».

LA PHILO, C'EST PAS POUR MOI? C'est d'abord dans les centres sociaux que le besoin de parler, penser et dialoguer a été identifié chez les enfants impulsant un appel à projet «Philo pour tous» en 2009 auquel répond Johanna Hawken, aujourd'hui responsable pédagogique et chercheuse associée de la Maison de la philo. L'objectif? Démocratiser la pratique de la philosophie en particulier pour les enfants à l'échelle

«**1, 2, 3 PENSEZ**»
doigts sur les
tempes,
un rituel pour
lancer la
discussion.



LE LABEL «1001 MAISONS DE LA PHILO»

Porté par l'association éponyme, le label «1001 Maisons de la Philo» structure l'implantation de lieux dédiés à la pensée critique. Son atout majeur est de transformer des animations ponctuelles en un service de proximité, qu'il soit associatif ou public, adossé à l'expertise de l'Unesco. Ce label offre une crédibilité immédiate via une charte de laïcité et le recours à des animatrices et animateurs formés aux Nouvelles pratiques philosophiques dès 4 ans. L'adhésion ouvre l'accès à des ressources mutualisées dans un réseau national. On compte déjà une dizaine de structures motrices en France, du Morbihan à la Côte-d'Or et même une jusqu'au Québec.



ESSAIMER DANS LE MONDE

Face à la montée des fanatismes, des discours de haine et de la désinformation, l'Unesco a identifié un besoin urgent d'apprendre à raisonner dès le plus jeune âge. La Chaire «Pratiques de la philosophie avec les enfants» a été officiellement créée en 2016. Elle donne une légitimité à cette pratique par un cadre scientifique et universitaire et structure son essaimage avec un réseau mondial, le réseau «Philo-enfant», pour partager des ressources. Du Québec au Bénin, en passant par le Liban ou les zones de conflit en Europe et ailleurs, Edwige Chirouter, chercheuse et titulaire de la chaire, agit activement avec ses partenaires pour la paix. En formant des médiatrices et médiateurs certifiés, elle permet aux enfants de substituer le dialogue à la violence, ne plus voir «l'autre» comme un ennemi, mais comme un partenaire de recherche, de créer des «oasis de pensée», faisant de la raison un rempart contre la barbarie.

d'un territoire. «*Nous avons priorisé le plaisir de philosopher*» explique Johanna Hawken. Des recherches québécoises approfondies démontrent un effet sur cette pratique : diminution de la vulnérabilité des enfants devant la violence en développant empathie et sensibilité à l'importance de la justice. «*Au début j'étais seule, puis nous étions trois, puis cinq*». Un long travail pour tisser une confiance mutuelle entre les élu-es et les habitant-es a convaincu la municipalité de créer en 2014 un service public de la philosophie avec la Maison de la Philo, une première en France. «*Il faut dire que la réforme des rythmes a été un tremplin*» confie la chercheuse. Cette porte d'entrée sur l'école est pour elle le meilleur moyen de toucher l'en-

semble de la population, enfants comme parents. Plusieurs cycles sont proposés aux écoles de la ville, courts (7 séances) ou longs (20 séances). Véronique Mel-touz, enseignante en CMI à l'école Gabriel Péri est une habituée de longue date. «*C'est un espace où les élèves se sentent légitimes de penser, qui dépasse le "on est différent" ou "la philo c'est pas pour moi"*». Pour elle, nul doute, les ateliers philos participent à «*la construction de la paix et au vivre ensemble*». Un puissant levier de mixité : ses élèves apprennent à se comprendre, à se respecter et coopèrent davantage.

ESPRIT DE SOLIDARITÉ

Pour démocratiser l'accès à la pratique de la philosophie, les médiateurs et mé-

diatrices de la maison de la philo vont à la rencontre des habitant-es là où ils sont (cinéma, centres sociaux, théâtre, médiathèque, maison des retraités...). «*C'est un vrai travail de fourmi grâce auquel nous sommes reconnus dans la ville*», affirme Jeffrey Jacquart. Divers ateliers sont proposés quotidiennement dans et hors des murs à tous les âges de la vie dans une démarche d'essaimage, avec comme point d'orgue la fête annuelle de la philo. Pour les adultes, les sujets brûlants d'actualité animent les discussions, comme le climat qui inquiète particulièrement Lola Lago Azqueta, médiatrice de la Maison de la Philo. Elle a décidé d'en faire un *think tank* mensuel, c'est-à-dire un labo d'idées et de réflexions, qui aura peut-être un impact à plus grande échelle. L'ampleur et la rigueur des actions confèrent depuis 2013 à cette commune le label «1001 Maisons de la Philo». Depuis une quinzaine d'années, Romainville s'est gentrifiée mais quatre quartiers prioritaires existent encore et le taux de chômage culmine à 20%. L'enjeu est de maintenir «*un esprit de solidarité*» selon Vàn Pham, adjointe au maire. Si la municipalité d'aujourd'hui n'est pas à l'initiative de ce service philo, elle confirme que c'est «*un vrai levier d'émancipation*». Située au cœur d'un complexe pluriel qui allie association, théâtre municipal et jardin public, la Maison de la Philo fonctionne comme une «*agora antique*» où se croisent les populations pour échanger sur tout ou juste se détendre, parce que collectivement «*nous sommes plus sages*». C'est un choix de mettre au cœur des politiques publiques celle de l'éducation populaire et de la culture. Le caractère public de la Maison de la Philo la protège des baisses de subventions subies par les associations. Même si l'investissement en termes de ressources humaines est important, la structure étant aussi un lieu de recherche et d'innovation, la collectivité peut compter sur le co-financement du monde universitaire, notamment pour former les personnels. Une pérennisation qui résiste pour l'instant aux tumultes politiques. ANAÏS RICHARD

Dossier réalisé
par Claire
Bordachar,
Jacques Mucchieli,
Delphine Ract
et Nelly Rizzo.

Elles ont fait leur apparition en tant que telles dans les programmes en 2024 et vont concerner toutes les disciplines à la prochaine rentrée. Pour autant, un flou demeure sur les raisons de leur entrée à l'école et sur leurs finalités en termes d'éducation.

Compétences psychosociales, ça sort d'où !



Compétences psychosociales, ça sort d'où !

Les compétences psychosociales (CPS) ont fait leur apparition de manière explicite dans les programmes de mathématiques, d'EMC et d'EVAR en 2024 mais, alors que le ministère prépare leur élargissement à d'autres disciplines, elles restent un objet à enseigner mal identifié. Pour y voir plus clair, peut-être faut-il chercher à savoir comment elles ont fait leur apparition à l'école. Pour comprendre d'où elles sortent, il faut remonter en 1994 et traverser les Alpes pour se rendre à Genève au siège de l'Organisation mondiale de la santé. C'est en effet l'OMS qui les a définies dans son plan d'action en faveur de l'environnement et de la santé en Europe, comme étant « *la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne, (...) à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement* ».

Si dans les années 1970 les pays anglosaxons avaient devancé les préconisations de l'OMS, en France c'est à travers un rapport de Santé publique France publié en 2021* que leur importance est affirmée. Cette agence reprend les classifications de l'organisation mondiale qui distingue trois types de compétences : émotionnelles, sociales et cognitives (lire p. 16). De son côté, le ministère de l'Éducation nationale s'appuyant sur une étude américaine de 2011 conduite par Joseph Durbak, de l'université de Chicago dont les travaux portent sur l'apprentissage socio-émotionnel, et sur une analyse de la Depp portant sur le sentiment d'efficacité scolaire chez des élèves de 6^e, affirme dans une note** disponible sur Éduscol que les CPS ont « *un impact positif sur les résultats scolaires* » et « *permettent de développer des sociabilités scolaires* ».

DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DEPUIS 30 ANS

Pour autant, les enseignant-es n'ont pas attendu les nouveaux programmes pour travailler le vivre ensemble. Des pratiques déjà installées dans le quotidien des classes contribuent grandement à

“Les enseignant-es n'ont pas attendu les nouveaux programmes pour travailler le vivre ensemble”

l'acquisition de ces savoir-être : les activités coopératives et toute forme de coopération entre pairs, les séances sur la gestion des émotions ou sur l'empathie, les débats philo ou réglés... Dans sa classe à double niveau CM1/CM2 à Saint Julien de Chedon (41) Laurent Valgresy a adopté un fonctionnement en tutorat dans lequel chacun, chacune est à un moment ou à un autre un expert, une experte (lire p.16). Dans la classe maternelle de

Pauline Courraud à Rivarennes (37), on apprend à maîtriser les émotions et à régler des conflits en jouant des saynètes (lire p.18). En fait, sans être nommées en tant que telles, elles sont présentes depuis trente ans dans les programmes : importance du plaisir d'apprendre en maternelle dès 1995, « favoriser l'expression des ressentis, des émotions » en 2002 ou « éprouver de la confiance en soi » en 2008... Tous ces « savoir-être » participent à l'apprentissage des savoirs. Avec les nouveaux programmes, elles sont systématiquement convoquées. Mais un flou demeure sur leurs finalités. Leur mise en œuvre interroge, tout comme leur évaluation. « *Estime de soi, empathie, gestion de conflit... les attendus derrière chaque terme sont*

aussi très subjectifs » souligne Laurence Caumont, maîtresse de conférence en science de l'éducation (lire p. 17).

NORMALISATION DES COMPORTEMENTS OU ACQUISITION DES SAVOIRS

Les programmes se bornent en effet à indiquer en quoi telle ou telle discipline contribue à leur acquisition (lire ci-contre) quand les projets des nouveaux programmes actuellement en consultation ne sont pas plus explicites. Par exemple l'enseignement de l'histoire-géo au cycle 2 permet à l'élève de « *construire sa citoyenneté et ses compétences psychosociales* ». Celui des langues vivantes « *favorise le développement des compétences psychosociales des élèves* ». L'EPS « *participe au développement des compétences psychosociales* »... À cela s'ajoute un point de vigi-

lance, la mise en avant des CPS ne viserait-elle pas la normalisation des comportements, non par une adaptation de l'école aux élèves mais par la mise en conformité de l'élève à ce qu'on attend de lui ? « *La notion de compétence provient des travaux sur l'employabilité au sein des entreprises, l'appliquer à l'éducation est problématique. On veut former les individus à accepter leurs échecs ou à se comporter toujours en positif avec tout le monde* », prévient l'ancien membre du Conseil supérieur des programmes Denis Paget (lire p. 19). À l'école, ces « compétences » devraient être avant toute chose au service de l'acquisition des savoirs et d'une émancipation collective.

*Développement des compétences psychosociales des enfants et des jeunes : un référentiel pour favoriser un déploiement national, Béatrice Lamboy, 2021

** Les CPS, pourquoi et comment les développer ? Les principaux effets déterminants.



© Millerand / NAJA



LES CPS AU PROGRAMME

Depuis 2024, les CPS apparaissent de manière explicite dans les préambules des programmes. En maths, « *l'enseignement des mathématiques au cycle 3 contribue au développement de compétences psychosociales* », en EMC « *la construction d'une culture de la démocratie participe au développement des compétences psychosociales des élèves, pour mieux prévenir notamment les situations de harcèlement et favoriser la coopération entre les élèves* ». Dans celui d'EVAR, les CPS « *constituent une des composantes du programme. Elles [...] permettent d'améliorer les relations à soi et aux autres* ». Jusque-là, les CPS étaient présentes sans être nommées à travers des « savoirs-être » indispensables parce qu'ils participent à l'apprentissage des savoirs. Désormais, dans ces programmes et ceux en projet, les CPS constituent des apprentissages spécifiques ou l'un des objectifs des disciplines. Ce changement de finalités qui met en avant l'acquisition de postures et comportements plutôt que la construction des savoirs interroge.

Une préoccupation internationale de santé publique

Prendre des décisions constructives, faire preuve d'empathie, reconnaître ses émotions... font partie des compétences psychosociales, issues du monde médical.

Afin de promouvoir la santé globale et de prévenir les conduites à risque des individus, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) promeut depuis 1990 le développement de « *compétences de vie* ». Cette volonté politique se déploie maintenant en France avec le lancement en 2022 d'un programme de développement de ces compétences renommées compétences psychosociales (CPS). Ce programme visant les jeunes de 3 à 25 ans est porté par les ministères de la Santé et de l'Éducation nationale. Définies par Santé publique France comme « *un ensemble de compétences psychologiques... qui permettent de maintenir un état de bien-être psychique* », elles se déclinent en trois catégories.

Les compétences cognitives impliquent des activités mentales et concernent les capacités de maîtrise de soi et de prise de décisions. Les compétences sociales, liées aux comportements relationnels, mettent en jeu les aptitudes à communiquer et à développer des relations constructives et apaisées. Enfin, les compétences émotionnelles, en impliquant des processus affectifs, ont à voir avec les capacités à conscientiser et à réguler ses émotions. Selon l'agence de santé française, de nombreuses études démontrent que ces habiletés concourent à l'amélioration de l'autonomisation, du pouvoir d'agir, des relations à soi et aux autres. Ce qui favoriserait les apprentissages.



© Millerand/NAJA

Le conflit en jeu

Les élèves de maternelle de Rivarennnes (37) apprennent à identifier leurs émotions et gérer leurs impulsions par la mise en scène de situations du quotidien.

« *Ozel a les sourcils froncés. Il est en colère* », « *Il est triste* », « *Peut-être qu'il a eu peur que Kaëlan lui fasse mal* ». Bien installés en demi-cercle dans la salle de motricité, les élèves de MS de Pauline Courraud décrivent la saynète préparée en amont et jouée sous leurs yeux par deux camarades. À l'invitation de leur maîtresse, ils précisent les émotions ressenties par les personnages. Le conflit mis en scène est emprunté au quotidien de la cour de récréation de cette maternelle située à Rivarennnes en Indre et Loire. Deux enfants se disputent l'utilisation d'un vélo et la situation est bloquée. Pauline introduit alors une poupée comme médiatrice : « *Que pourrait-elle dire ou faire pour que les enfants ne soient pas fâchés ?* ». Les idées fusent, la PE les accueille, assure l'écoute mutuelle, sollicite les avis de ses élèves. Les solutions apportées ne peuvent se limiter à « *appeler la police* », « *arrêter de jouer ensemble* » ou juste être poli et s'excuser. L'enseignante les pousse à chercher les paroles ou gestes qui peuvent apaiser et résoudre le conflit. Nino finit par trouver une solution satisfaisante : « *Ils peuvent se prêter le vélo, un coup l'un, un coup l'autre !* », que tout le monde approuve joyeusement. « *Que devient la colère d'Ozel et la tristesse de Kaëlan ?* » relance-t-elle. « *Elles restent au fond du ventre* » répond Aliénor. « *Il faut les sor-*



tir par la tête pour qu'elles ne fassent pas mal au ventre » ajoute Romy. « *Oui, il faut les réduire* » synthétise la maîtresse en mimant un ballon qui se dégonfle.

RÉFLÉCHIR AVANT D'AGIR

Des ateliers menés en amont autour de la perception et de l'identification des émotions ont permis aux enfants d'investir ces saynètes, supports pour apprendre à gérer ses impulsions et vivre sereinement en collectivité. Pauline utilise le Kit empathie* dont elle apprécie la progression adaptée aux différents niveaux et la facilité de prise en main. Elle l'a découvert à l'occasion d'un travail sur la mise en place du programme EVAR. Au sein d'un groupe de réflexion constitué de conseillères pédagogiques et d'autres PE, elle a mené un travail d'analyse des textes et supports dont l'équipe de l'école s'est ensuite emparée. « *On a réalisé que l'on travaillait déjà un certain nombre de ces compétences sans savoir que certaines appartenaient aux compétences psychosociales et faisaient partie du programme EVAR. Réfléchir à leur programmation dans l'école nous a permis de les structurer* ». L'enseignante insiste sur l'importance d'un travail régulier et progressif de ces habiletés pour en percevoir les effets. « *J'observe plus de phrases d'encouragements et d'entraide entre les élèves. Pour ma part, j'insiste davantage sur leurs réussites et les incite à être attentifs aux besoins des autres afin que l'environnement de travail soit agréable pour tout le monde* ». L'équipe s'interroge sur la manière de travailler certaines compétences : « *Insister sur les ressentis exacerbe parfois dans un premier temps des réactions lors de conflits anodins* » constate Pauline, voire sur leur pertinence : « *L'empathie, ça s'apprend, ça se vit ?* ».

* Kit empathie à retrouver sur eduscol

3 QUESTIONS À....



LAURENCE CAUMONT, maîtresse de conférence en sciences de l'éducation

1 ■ POURQUOI LES CPS SONT-ELLES PASSÉES DU DOMAINE DE LA SANTÉ À CELUI DE L'ÉDUCATION ?

Tout part de l'OMS pour qui les CPS sont à l'origine d'une meilleure santé, globale et mentale. Le glissement a eu lieu notamment en 2022 et concerne les ministères de la santé, de l'éducation nationale mais aussi du supérieur. Est-ce parce que suite au Covid, les jeunes ne vont pas bien et qu'il fallait en faire une priorité ? En tout cas, apparaît l'idée que les CPS seraient présentes dans tous les domaines et moments de vie et que si on peut travailler dessus dès le plus jeune âge, cela permettrait d'avoir des adultes mieux intégrés, en meilleure santé et qui sauraient gérer les conflits. Cela s'appuie aussi sur les recherches en psychologie sociale qui ont montré l'efficacité de l'estime de soi et l'impact de l'engagement de la personne dans la prise en charge des patients au niveau médical.

2 ■ FAUT-IL S'EN RÉJOUIR OU S'EN INQUIÉTER ?

S'en réjouir, évidemment, puisque prendre en compte le bien-être de la personne est fondamental pour son implication dans les apprentissages et pour ses comportements avec les autres. Les PE n'ont pas attendu ces directives pour le faire. Mais la manière dont elles sont mises en place interroge. Travailler sur ces nombreuses compétences nécessite un savoir-faire professionnel important et les PE sont peu formés sur ces questions

et peuvent se sentir incompetents. Des kits ou livrets leur sont fournis mais ils sont très peu accompagnés pour s'en saisir et peuvent se sentir démunis et fragilisés face à ce qui peut passer pour une nouvelle injonction à mettre en place. Travailler au bien être est tout à fait louable, encore faut-il être bien soi-même en tant qu'adulte pour pouvoir le faire. Difficile quand les PE eux-mêmes ne sont pas reconnus et ont de nombreuses contraintes à prendre en compte dans la gestion de la classe. L'institution met-elle vraiment les moyens pour que ce soit une priorité ?

3. Y A-T-IL CORRÉLATION ENTRE CPS ET RÉUSSITE SCOLAIRE ?

Des travaux montrent que les élèves avec une forte estime d'eux-mêmes, qui se sentent davantage autonomes, à l'initiative de leurs actes, soutenus et encouragés sont plus impliqués en classe, ce qui amène de meilleurs résultats scolaires et un impact positif sur les rapports sociaux. Dans le même temps, des résultats très satisfaisants font que les autres viennent vers nous, ce qui renforce l'estime de soi. Estime de soi, motivation, comportement, résultats forment une boucle. Mais celle-ci peut aussi être négative. Fort heureusement, ce n'est pas irréversible. Mais y a-t-il nécessité à les évaluer ? Évaluer implique un point de départ et d'arrivée avec une progression, difficilement applicable dans le champ des compétences émotionnelles ou sociales. Estime de soi, empathie, gestion de conflit... les attendus derrière chaque terme sont aussi très subjectifs. Et mesure-t-on l'impact pour les parents ou l'élève quand ils lisent dans le livret un « non acquis » à « avoir une bonne estime de soi » ?



Au quotidien à St-Julien

Chaque jour, à Saint-Julien-de-Chedon, les élèves de CM1/CM2 travaillent les compétences psychosociales en coopérant.

« Comment on utilise le compas ? », demande Melvin. C'est avec patience et précision que Nylan prend le temps d'expliquer à son camarade le fonctionnement de cet instrument de traçage et mesure mathématique. Tout en le manipulant, Nylan verbalise ses gestes : « Tu places la pointe du compas sur un des angles du triangle, tu poses la pointe du crayon à l'autre bout, ensuite tu déplaces le compas et regardes si un autre côté du triangle est de la même longueur. » Melvine, rassuré, se lance en suivant pas à pas les précieux conseils. Un sourire illumine son visage car il a compris et peut réaliser seul l'exercice demandé. Pour les élèves de CM1/CM2 de Saint-Julien-de-Chedon, petite commune rurale du Loir-et-Cher (41), aider ses camarades fait partie du quotidien. Un fonctionnement en tutorat « gagnant-gagnant » qui renforce la confiance et l'estime de soi de toutes et tous. « J'aime faire découvrir des choses que je sais déjà », explique Nylan. Pour Shanna c'est aussi apprendre à se mettre à la place des autres « Quand j'ai besoin d'aide, j'aime bien que quelqu'un le fasse alors quand je peux aider, je n'hésite pas et ça me rend fière ».

AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

Dans cette classe qui fonctionne de manière coopérative, chacun ou chacune est à un moment ou un autre un ou une

experte. « Un enseignant seul ne peut pas répondre aux nombreuses sollicitations, détaille le maître Laurent Valgresy. Être plus nombreux à aider c'est aider davantage d'élèves qui gagnent en confiance et en autonomie. Être reconnu expert par ses pairs c'est aussi valoriser des compétences dites moins scolaires comme la maîtrise du dessin par exemple ». Mais pour ce PE, travailler en coopération permet surtout aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages. « Plus on leur donne la possibilité de choisir, plus ils s'engagent dans la tâche. » Chaque jour, à tout moment de la journée, les compétences de savoir-être sont sollicitées que ce soit à l'occasion de la dictée coopérative, du travail personnel, au moment de la présentation d'un exposé ou lors d'un conseil coopératif. Écoute, argumentation, respect et attention aux autres, gestion des émotions et du stress ou encore autonomie sont autant de compétences psychosociales (CPS) vécues. « Je n'ai pas attendu que les CPS soient inscrites dans les programmes pour les travailler et faire société dans ma classe, affirme Laurent en souriant, et je regrette que l'institution ne forme pas davantage à la pédagogie coopérative ». Militant USEP, cet enseignant est aussi convaincu de l'importance des activités sportives pour apprendre à faire des choix, prendre des risques, s'écouter et argumenter. « Là encore, les élèves sont acteurs et jouent des rôles sociaux différents comme celui d'arbitrer par exemple, ajoute Laurent mais c'est aussi offrir aux élèves des occasions de se dépasser, de relever des défis lors de rencontres sportives ».

L'EMPATHIE EST POLITIQUE

Dans une société traversée par les conflits et les rapports de domination, l'empathie permet-elle vraiment de comprendre l'autre ? interroge Samah Karaki dans son ouvrage « L'empathie est politique », aux éditions JC Lattès. L'autrice démontre que l'empathie se révèle sélective selon la hiérarchisation entre les êtres humains et les grands rapports sociaux de domination. Activée en fonction de la proximité avec les sujets concernés, cette faculté n'engage en outre aucune critique à l'injustice ou à la souffrance. Plutôt qu'une réponse individualisée et émotive, Samah Karaki plaide en faveur de mesures politiques et sociales.

AGENDA COOPÉRATIF

Pour entrer en coopération, l'OCCE propose des ressources pédagogiques, illustrées. Chaque jour, les élèves découvrent une question et une activité pour apprendre à se connaître et s'estimer, aller vers les autres et mieux les respecter. Un agenda « coop » pour chaque cycle à commander en ligne sur [OCCE.COOP](#)

“Les compétences psychosociales ne sont pas des savoirs objectifs”

QUELLE PLACE ONT LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES À L'ÉCOLE ?

DENIS PAGET : On ne peut pas enseigner sans en même temps éduquer. Il importe de prendre en compte tout ce qui touche au comportement humain car l'école, la classe sont des micro sociétés. Il y a à la fois une espèce d'urgence à placer la question de l'éducation de la personne au cœur de la formation des enfants et des jeunes, et en même temps beaucoup d'incertitudes sur ce qu'on en attend et sur les objectifs qu'on se fixe. C'est sans doute cette préoccupation qui a poussé le ministère à accorder une certaine importance aux compétences psychosociales dans les derniers programmes, même s'il n'y a pas nécessairement accord ni sur la définition de ces soi-disant compétences, ni sur le choix de ces compétences à travailler à l'école. De plus, le terme compétence est très mal choisi. Quand on est compétent en mécanique, c'est qu'on a des connaissances qu'on applique pour réparer les moteurs. Les compétences psychosociales ne sont pas des savoirs objectifs qui reposeraient sur des vérités. C'est plutôt ce que j'appellerais des « savoirs relationnels », c'est-à-dire comment un individu se comporte dans un milieu de socialisation et comment il fait sienne la nécessité de travailler avec les autres. Cela relève plus de facultés éthiques, morales ou civiques.

QUELLES SONT LES INTENTIONS DU MINISTÈRE ?

D.P. : La notion de compétence provient des travaux sur l'employabilité au sein des entreprises, l'appliquer à l'éducation est problématique. On veut former les

individus à accepter leurs échecs ou à se comporter toujours en positif avec tout le monde. Or, ce n'est pas possible et c'est normal ! On peut être indigné, solidaire ou révolté par l'injustice. Les choix qui sont faits privilégient certaines compétences par rapport à d'autres dimensions morales, civiques, voire politiques. Privilégier par exemple l'empathie ou la résilience renvoie surtout au comportement individuel et pas du tout au comportement social. Cette vision individualisante est très en rupture avec ce qu'est l'école. L'école, c'est à la fois la formation de la personne et sa socialisation au sein de la classe et de l'établissement scolaire. Centrer les compétences psychosociales uniquement sur l'apparence des individus au sein de la société entraîne une normalisation laissant de côté des pans entiers de la formation du citoyen.

QUELS SAVOIRS RELATIONNELS DÉVELOPPER À L'ÉCOLE ?

D.P. : Il faut arriver à concilier l'apprentissage de connaissances par l'individu et le processus collectif qui le permet, c'est-à-dire s'introduire à la vie publique avec la microsociété que représente la classe. « Faire comprendre aux élèves qu'ils ne sont pas le monde » comme le dit la philosophe Cynthia Fleury. Combattre l'illusion de la toute puissance et « le naufrage victimaire », le ressentiment,



BIO
Denis Paget, est ancien membre du Conseil supérieur des programmes et professeur de lettres. Il est l'auteur de l'ouvrage « Ce que l'école devrait apprendre à tous. Se connaître, s'ouvrir, se relier », Éd. du croquant, 2024.

l'amertume, le désir de vengeance, à l'origine des violences scolaires. C'est mettre en place une vraie éducation morale et civique qui passe par une réflexion sur des valeurs politiques et morales. C'est aussi développer des solidarités, faire valoir la justice contre l'injustice ou encore se révolter contre des choses qui paraissent indignes... Apprendre aux élèves à renoncer au mimétisme. Il importe également de mettre des mots sur ce qu'est la générosité, la sensibilité, l'humour, la compassion... des termes qui traduisent le champ des émotions et des relations.

QUELS SONT LES BIAIS DES PROGRAMMES ?

D.P. : Les nouveaux programmes sont indigents sur ces fameuses « compétences » parce que finalement, il disent qu'il faut les enseigner mais sans jamais se préoccuper des pédagogies qui permettraient de les mettre en œuvre. Il ne suffit pas d'énoncer qu'on va travailler sur l'empathie sans la création des conditions d'un dialogue symbolique. Les programmes de 2015 parlaient de « cultures » de la sensibilité, du jugement, de l'engagement, de la règle et du droit. C'est tout un système de valeurs : savoir respecter l'humain, les autres, savoir collaborer même avec celles et ceux qu'on n'aime pas, savoir débattre... Il ne suffit pas d'affirmer des principes, tout cela s'apprend par des situations vécues et éprouvées.

“Privilégier l'empathie ou la résilience renvoie surtout au comportement individuel et pas du tout au comportement social.”

MOUVEMENT INTER ET INTRA, DÉTACHEMENT:

Besoin d'aide pour bouger ?

La FSU-SNUipp vous accompagne dans vos démarches.

JE ME SYNDIQUE !



66% du montant de la cotisation remboursés sous forme de déduction fiscale ou de crédit d'impôt.

MÉTIER & PRATIQUES



PAGE **22**

Enseigner :
un métier
en besoin de
formation

PAGE **26**

Les
spationautes
de la
biodiversité

PAGE **29**

Ce n'est
pas une
psy-nécure

ENSEIGNER : UN MÉTIER EN BESOIN DE FORMATION

DÉCRYPTAGE



La formation initiale des PE a subi une succession de réformes qui l'ont souvent malmenée et appauvrie. Sa dernière refondation inversera-t-elle la tendance ?

La création des Écoles normales en 1881 répond aux exigences que porte la III^e République pour ses citoyennes et citoyens peu éduqués, parfois illettrés. Il faut former les « Hussards noirs ». Ces écoles dispensent alors une formation commune dès l'âge de quinze ans, axée sur la pratique, pour répondre à la massification de l'enseignement primaire devenu obligatoire. Au fil du temps, le

niveau de recrutement s'élève (brevet, bac, bac+2) et dans les années 60, l'arrivée des sciences de l'éducation à l'université et le développement de la didactique vont amener à s'intéresser en priorité à l'élève. Avec la loi d'orientation de 1989, l'articulation entre pratique et théorie enrichie des apports de la recherche structure une formation professionnalisante sur deux ans. Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sont créés, revalorisant le statut et le salaire des PE, avec un recrutement à bac+3.

CACOPHONIE ET MALTRAITANCE

En 2010, le passage à bac+5 avec la masterisation approfondit les liens avec la recherche, notamment avec la rédaction d'un mémoire : démarche indispensable pour un métier de conception à même de répondre à l'ambition d'un système éducatif

égalitaire de haut niveau. Mais dans le même temps, il va aussi en restreindre l'accès pour nombre d'étudiant-es. De plus, les lauréates et lauréats au concours sont envoyés en responsabilité de classe sans formation préalable. Pas moins de quatre réformes vont modifier en profondeur et dans l'urgence les contenus et maquettes de la formation durant les quinze années suivantes. Un master spécifique des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) est créé. En 2011, le nombre d'inscriptions s'effondre au CRPE*. Les IUFM laissent la place aux ESPE en 2013 qui deviendront les INSPE en 2019 sous Jean-Michel Blanquer et le concours est déplacé deux fois entre le milieu et la fin du master. Les modalités de l'alternance entre pratique en classe et théorie en viennent à présenter une multitude de configurations différentes selon la répartition des quotités de

service, les profils des stagiaires, parachuté-es parfois en autonomie sur le terrain. Concours à préparer, master à boucler et responsabilité de classe entraînent surcharge de travail et diminuent le temps réflexif sur leur pratique. De surcroît, le nouveau référentiel de formation resserré sur les « fondamentaux » témoigne d'une baisse d'ambition pour un métier réclamant polyvalence et savoirs universitaires solides. Un constat récurrent pour la profession dont seulement 40% juge sa formation initiale de qualité, alors que la moyenne OCDE est de 70% selon la dernière enquête TALIS. La dernière réforme ré-instaure dès 2026 le concours à bac+3 suivie d'une période de transition où les deux concours subsisteront. Cette avancée participe à la démocratisation du métier et rend

attractif son accès, comme en témoigne déjà l'augmentation des inscriptions au concours externe bac+3 dans une majorité d'académies par rapport à 2025. La nouvelle formation se poursuit désormais sur deux années rémunérées et sanctionnées par un master. Elle maintient néanmoins les stagiaires en position de responsabilité de classe à mi-temps en M2, passant à côté d'une entrée sereine dans le métier. Par ailleurs, un accompagnement des nouveaux et nouvelles titulaires sur leurs trois premières années d'exercice est maintenu. Le ministère, s'il le concrétise avec les moyens requis, actera la nécessité d'un temps long pour acquérir une expertise de gestes, de pratiques et de connaissances et construire une réelle identité professionnelle. DELPHINE RACT

* Concours de recrutement de PE



DOMINIQUE BUCHETON

Professeure honoraire en sciences de l'éducation Université de Montpellier

QUELLES QUALITÉS SONT REQUISES POUR ENSEIGNER ?

Enseigner de manière professionnelle et responsable requiert avant tout d'être en accord avec le pacte démocratique et éducatif qui recouvre égalité des chances, valeurs citoyennes, respect des cultures et de l'hétérogénéité, élévation du niveau de savoir des élèves, et de le mettre en actes dans sa pratique. Ensuite, oser se montrer créatif en ajustant gestes et postures aux besoins des élèves nécessite de savoir les observer et les comprendre sans jugement. Pour accompagner les apprentissages,

l'évaluation doit d'abord être formative, non sommative. La capacité de maintenir une atmosphère collaborative où l'écoute mutuelle permet de réfléchir ensemble est tout aussi importante. De plus, il est désormais incontournable de travailler en équipe, concevoir des projets avec ses collègues. Tenir compte des conditions de vie des élèves implique le dialogue avec les familles et les acteurs locaux. Enfin, en tant que fonctionnaire, on doit se montrer responsable mais aussi critique des instructions officielles.

QUELLE FORMATION POUR Y ARRIVER ?

Comprendre et analyser la nature des difficultés d'un public devenu extrêmement hétérogène exige de solides outils intellectuels. La formation doit donc ouvrir à une large culture en sciences humaines, cognitives et du langage, en économie et en droit, mais aussi en didactique des disciplines

afin d'acquérir une culture professionnelle. Par ailleurs, une solide formation au numérique pour être en capacité d'éduquer les élèves aux médias et la maîtrise des savoirs disciplinaires niveau licence sont indispensables. Pour ce qui est des dispositifs de formation, l'indispensable l'alternance école et université doit être progressive en commençant par l'observation en classe, avec des outils d'analyse. Accompagnée de temps, d'écrits réflexifs, l'expérience se transforme ainsi en savoir professionnel. Lier expérience de terrain et recherche, avec le mémoire professionnel par exemple, invite à problématiser sa pratique. Enfin, les collectifs de début de carrière sont précieux. Ils permettent aux jeunes enseignants de partager leurs émotions et réflexions, avec l'appui de pairs et de formateurs. PROPOS RECUEILLIS PAR D.R.

concours vont coexister jusqu'en 2027, à bac+3 et bac+5, avec la possibilité de s'inscrire aux deux simultanément.



40% maximum des inscriptions aux concours se présentent effectivement aux épreuves depuis dix ans.



4 ANNÉES c'est désormais la durée d'engagement à servir après la titularisation, sauf pour les lauréats-es directement recrutés-es comme stagiaires.



46h c'est le temps moyen de travail hebdomadaire déclaré par les stagiaires. Pour un tiers d'entre elles et eux, il atteint même 50h voir plus. Source : enquête FSU-SNUIPP 2024-2025.



NOUVELLE LICENCE

Dès la rentrée 2026, la Licence professorat des écoles (LPE) constituera une nouvelle voie d'accès au métier. Elle comprend 10 semaines de stage d'observation et de pratique accompagnée, dont au moins 6 en école primaire. 70% du volume horaire des enseignements seront consacrés aux connaissances disciplinaires, avec des exigences de fin de cycle 4, au détriment d'une formation universitaire, notamment en sciences de l'éducation, ouverte à la recherche et à la conception pédagogique. Présentée comme une voie « royale », cette licence propose en réalité un parcours très spécialisé, limitant les possibilités de réorientation et s'éloignant de l'ambition des licences pluridisciplinaires actuelles. En cadrant fortement les contenus dès la licence et avant le concours, le ministère réduit la liberté pédagogique des enseignant-es des universités et le lien avec la recherche, d'autant que seule la moitié des heures de cours leur seront confiées. La création d'un concours spécifique pose aussi la question de l'équité entre les différentes voies d'accès au métier.

COURTS

~ KADÉKOL, FIGURES DE LA RECHERCHE ~ EN ÉDUCATION

Qui sont John Dewey, Jean-Claude Chamboredon, Émile Servais et Georges Liénard, Viviane Isambert-Jamati ? Et quels sont leurs apports dans la recherche en éducation ? Des chercheurs et chercheuses reviennent sur ces figures marquantes à travers des entretiens croisés dans une série de 4 podcasts de « Ça manque pas d'R » par la webradio Kadékol de l'Institut français de l'Éducation – ENS de Lyon.

À retrouver sur

IFE.ENS-LYON.FR/KADEKOL/

16,4%

DES ENFANTS D'ÉLÉMENTAIRE sont probablement victimes de harcèlement selon « l'étude nationale sur le bien-être des enfants » (Enabee) publiée en janvier 2026. Les facteurs de vulnérabilité mis en avant sont à la fois personnels (trouble potentiel de santé mentale, besoins éducatifs particuliers, mois de naissance, corpulence...) et familiaux (monoparentalité, perception de précarité financière du ménage, niveau d'étude des parents...).

[DES LIVRES POUR TOUTES LES FAMILLES]

La Journée mondiale de lutte contre « l'homophobie et la transphobie » a lieu tous les 17 mai. Les enfants grandissant dans des familles homoparentales peuvent être touchés directement ou indirectement par des propos et violences homophobes et lesbophobes. Certaines œuvres de littérature jeunesse, en visibilisant diverses manières de « faire famille », permettent une légitimation sociale notamment en déconstruisant les représentations hétéronormées et font œuvre de prévention. Les éditions *Talents hauts* et *On ne compte pas pour du beurre* proposent un riche catalogue : autant de livres supports pour ouvrir l'horizon des possibles.

*AUTISME

La Haute autorité de santé (HAS) actualise ses recommandations pour l'inclusion des élèves autistes : démarche cohérente et globale, coordination entre école, secteurs sanitaires et médico-sociaux et familles, soutien en milieu ordinaire, mise en place de dispositifs et outils adaptés, aménagement des espaces, intégration des activités physiques, de culture et de loisirs dans le projet d'intervention... La HAS insiste aussi sur la nécessité d'une formation initiale et continue pour tous les personnels mais aussi de formations pluriprofessionnelles.

/// OSER L'EPS ///

Mener des séances d'EPS (en athlétisme, natation, danse, jeux traditionnels, sports collectifs entre autres) mais aussi trouver des conseils pour enseigner (construire une programmation, viser l'égalité fille-garçon...). Autant de ressources à retrouver sur *Osez l'EPS à l'école primaire*. Ce site foisonnant propose aussi des éléments pour réfléchir aux enjeux de l'enseignement de l'EPS à l'école, des outils didactiques et des éléments sur la recherche. À retrouver sur **PRIMAIRE.EPSETSOCIETE.FR**

- APTITUDES PHYSIQUES - DES ÉLÈVES - DE 6^E

54% des élèves obtiennent un résultat satisfaisant en vitesse, 45,5% en maîtrise de « la force musculaire » et 34,2% en « endurance » selon les tests d'évaluation réalisés par la Depp auprès d'élèves de 6^e. Les écarts les plus importants sont relevés dans les tests « d'endurance » en défaveur des filles, des élèves dits en retard scolaire et ceux issus du groupe d'IPS* le plus bas. Des écarts inquiétants tout comme la conception sanitaire du sport à l'école portée par le ministère notamment à travers la mise en place de l'APQ en primaire. * Indice de position sociale

●● EVAR/S : FAISONS ●● LE POINT

Un court questionnaire en ligne propose aux PE de faire un état des lieux de la mise en place du programme EVAR/S et de la formation dispensée depuis la rentrée 2025. Il a été élaboré par le collectif Éducation contre LGBTphobies en milieu scolaire et universitaire regroupant organisations et syndicats d'élèves, étudiant-es, parents et personnels de l'Éducation nationale, dont la FSU. La FSU-SNUipp s'emparera des résultats pour porter une mise en œuvre effective du programme auprès du ministère. EVAR/S faisons le point, à retrouver sur le site de la **FSU-SNUIPP**.



AGNÈS FLORIN est professeure émérite de psychologie de l'enfant et de l'éducation, responsable du Cnesco*.

1. LA QUESTION DU REDOUBLEMENT REVIENT RÉGULIÈREMENT À L'ÉCOLE ET DANS L'ESPACE PUBLIC, POURQUOI ?

Dans les années 60, 52% des élèves redoublaient à la fin du CM2, en 1970 ce sont 45% des élèves dont près de 20% qui redoublent le CP. Le redoublement avait bonne presse chez les enseignants et les parents car c'était le moyen principal de traiter la difficulté scolaire. On touche là à une question de représentation sociale de l'intérêt du redoublement et d'une non prise en compte des résultats de la recherche. En 2024, encore 5,1% des élèves redoublent, un taux de redoublement qui est donc devenu faible mais dont la décroissance s'est arrêtée en 2021.

2. QUELS SONT SES EFFETS SUR LES ÉLÈVES ?

Le redoublement est d'autant plus inefficace qu'il est opéré jeune. Ses effets sont nuls en termes d'apprentissage et de performances scolaires. Les résultats peuvent s'améliorer de manière très provisoire puisque les élèves refont une classe à l'identique, mais à moyen

et long termes, il ne leur permet pas de résoudre leurs difficultés. En revanche, cela produit une baisse de l'estime de soi, une mise en retrait des apprentissages, une démotivation. Il existe un lien statistique entre le redoublement au primaire et le décrochage scolaire ultérieur. De plus, il est inégalitaire : les garçons redoublent un peu plus que les filles et les enfants d'ouvriers sont plus nombreux à redoubler le primaire que les enfants de cadres. La proportion d'élèves redoublants est aussi plus élevée dans les écoles en REP et REP+ que dans celles hors éducation prioritaire.

3. QUELLES ALTERNATIVES ?

Lorsqu'on parle de redoublement, on renvoie à des difficultés d'apprentissage et forcément à une gestion de l'hétérogénéité des élèves dans une classe difficile à gérer pour les enseignants. En relation avec les travaux et conclusions des recherches en pédagogie et en didactique, il convient de privilégier l'aide aux élèves en difficulté dans la classe avec par exemple des effectifs réduits, « Plus de maîtres que de classes » et une scolarisation dès 2 ans notamment dans les classes des établissements socialement défavorisés. Une véritable politique de cycle sur trois ans éviterait de faire refaire tous les apprentissages et permettrait une réelle progressivité. PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO



AMEUBLIR LA TERRE avec une fourche-bêche ou un outil à dents, ôter les cailloux, les mauvaises herbes, émietter les mottes, ajouter du compost ou encore réaliser les premiers semis et les protéger du froid

est autant d'activités printanières qu'offre le jardinage à l'école. Un projet de classe qui éveille la curiosité, sensibilise à la protection de l'environnement et donne du sens aux apprentissages.

45%

C'EST LA PROPORTION D'ÉCOLES qui ont été évaluées depuis le lancement de cette démarche contestée en 2021. Au cours de la nouvelle campagne qui débutera en septembre 2026, une partie des écoles aura déjà été évaluée 5 ans plus tôt.

* Centre national d'étude des systèmes scolaires.

25

24 MÉTIER & PRATIQUES

MÉTIER & PRATIQUES

LES SPATIONAUTES DE LA BIODIVERSITÉ



À Val-de-Reuil, les 5^e Segpa s'essayent à l'apiculture, support d'une pédagogie de projet réconciliant les élèves avec l'école.

Combinaisons blanches équipées de filets de protection, longs gants, bottes en caoutchouc, les 12 élèves de la 5^e Segpa du collège Alphonse Allais à Val-de-Reuil dans l'Eure ressemblent étrangement à des spationautes partant à l'assaut du cosmos. Regroupé en

binôme, chacun, chacune inspecte son camarade. « N'oubliez pas de vérifier qu'il n'y a aucun espace où les abeilles pourraient se faufiler, toutes les fermetures éclairs doivent être closes et le filet ne doit pas toucher le bout de votre nez », précise Adrien Sauvage, apiculteur amateur et directeur de la Segpa. Des rires fusent, pas si facile de s'équiper, l'entraide s'impose. Pour ces jeunes collégiennes et collégiens, cette après-midi ensoleillée de début mars marque une nouvelle étape très attendue dans leur parcours scolaire : rencontrer les abeilles en vrai. « J'attends cela depuis que mon professeur m'en a parlé quand j'étais à l'école Jean Jaurès en Ulis », explique

Ilyes. Depuis septembre, les élèves travaillent en classe sur les constituants de la ruche et son fonctionnement : identification des étapes de fabrication et de récolte du miel, rôle de la reine et des ouvrières, fabrication d'une ruche pédagogique ou encore observations au microscope. Florent Albouy, professeur de sciences et vie de la Terre au collège, lui aussi passionné d'apiculture, leur fait découvrir l'enfumoire. « Pour quoi allons-nous utiliser cet objet ? » « Pour tuer les abeilles », « Non, pour les éloigner » rectifie une élève. Des végétaux sont disposés sur le dessus de l'enfumoire afin d'obtenir une fumée froide. Élisabeth Meunier, PE spécialisée et aussi apicultrice rappelle les règles : « Ne pas s'agiter, c'est important lorsque l'on travaille avec le vivant. Si je panique, ce n'est pas grave, j'informe l'adulte et je me mets à l'écart ».

LE GRAND SAUT

Entre émerveillement et crainte, les apprentis apiculteurs et apicultrices se dirigent vers la ruche et se positionnent sur le côté ou derrière celle-ci afin de ne pas affoler ces petites bêtes à miel. Mission du jour, faire passer l'essaim d'abeilles de la ruchette, dans laquelle elles ont passé l'hiver, à la ruche où les occupantes disposeront de davantage de place. « Il faut toujours avoir des gestes doux », précise Florent, lorsque Haythem enfume les abeilles. Avec délicatesse, tout se déroule sans encombre. À l'aide d'une pince, Nawel déplace précautionneusement un cadre mais avant de le déposer dans la nouvelle habitation, les élèves l'inspectent : recherche de la reine, présence de larves et de miel, nectar sous les pattes... C'est l'occasion de réinvestir leurs connaissances, de donner du sens aux apprentissages vus en classe. Si Athaïs a préféré se mettre à l'écart des abeilles qui virevoltent en tous sens, Céléna se lance malgré ses appréhensions. « Très bien, bravo ! »,

lance Adrien. Il est désormais temps de refermer la ruche et de laisser les abeilles s'approprier cette nouvelle demeure. Avant de repartir en classe, les binômes se reforment afin d'inspecter la combinaison et de la débarrasser des visiteuses qui seraient un peu trop collantes.

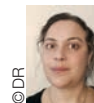
“RÉINVESTIR LES CONNAISSANCES, DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES”

REVENIR VERS L'ÉCOLE

Pour ce trio d'enseignant-es, la pédagogie de projet est une accroche incomparable à toute autre pour ramener les élèves en difficulté vers l'école. « L'ouverture de la ruche, moment où les élèves vont au-delà de leur peur, a été identifiée comme un déclencheur d'appétence scolaire par Amaël André, chercheur de l'université de Rouen qui suit une cohorte des élèves de la Segpa dans le cadre de l'Observatoire de l'éducation inclusive », souligne fièrement Adrien. « Ce projet apiculture est aussi l'occasion pour les élèves d'enfiler le costume de sachants lorsqu'ils expliquent le fonctionnement

de la ruche à d'autres élèves ou aux familles, explique Elisa. Un rôle qu'ils n'ont pas l'habitude de tenir et qui renforce l'estime de soi ». Si les enseignant-es constatent de nombreux

apports pour les élèves, travailler en projet est aussi riche pour leurs pratiques. « Travailler en co-intervention nous permet d'avoir des regards croisés sur les élèves », détaille Florent. L'expertise d'Elisa sur la difficulté scolaire m'a permis d'avoir une pratique professionnelle plus solide et de davantage différencier mes enseignements dans mes autres cours ». Si le co-enseignement avec Florent est comptabilisé dans les dotations horaires de l'établissement, il demande beaucoup de concertations qui se font sur des temps informels en présentiel ou par téléphone. Un inconvénient que le trio choisit de dépasser aux vues de tous les bénéfices retirés. NELLY RIZZO



MARIE VERGNON est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Caen Normandie.

EN QUOI LA PÉDAGOGIE DE PROJET FAVORISE-T-ELLE LES APPRENTISSAGES ?

Elle donne du sens aux apprentissages, crée de l'émulation et est source de motivation. Les enfants sont mis en situation de construire, voire de co-construire, ce qui suscite échanges entre pairs et réévaluation des représentations. Cette démarche de projet inclut des éléments en termes

de partage, de communication aux autres qui font travailler les compétences transversales et permettent à la fois la valorisation de ce qui a été positif dans le projet mais aussi une conscientisation des besoins en termes de connaissances, de savoir-être, de savoir-faire, de compétences particulières liées au projet à partir d'une expérience et non à partir d'une évaluation en extériorité.

COMMENT LA METTRE EN ŒUVRE ?

Pour que cela fonctionne, le projet doit être aussi celui des enfants. S'il est imposé par l'adulte sans que les enfants y aient une part de contribution, la question du sens est hypothéquée. Il faut aussi

que cela soit l'occasion d'une réflexion métacognitive c'est-à-dire une réflexion sur la manière dont on apprend, dont on construit des savoirs, dont on peut mieux se connaître en tant qu'apprenant. Pour se lancer, on peut commencer par des petits projets, petits au sens de leurs ambitions en termes d'acquisitions – savoir, savoir-faire, savoir-être – mais aussi petits en termes de connaissances dont ils doivent être porteurs. Cela permet de s'essayer en tant qu'éducateur à laisser de la place aux enfants afin qu'ils soient force de proposition et de décision. Cela nécessite un peu de lâcher-prise. PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO



Les six années de recherche participative*, menée dans une douzaine d'écoles maternelles et élémentaires par ATD Quart Monde, montrent que la pauvreté continue de déterminer, dès l'école primaire, des trajectoires scolaires dans des dispositifs spécifiques tels que la Segpa. Pour beaucoup, les parents de ces élèves n'ont pas suivi une scolarité ordinaire (SES, CPPN, classes de perfectionnement, IME, IMPro). Selon la Depp, 72,1% des élèves en SEGPA et 80% des élèves en ULIS s'avèrent issus de milieux défavorisés. Neuf ans après l'entrée en 6^e SEGPA, 37% des élèves ont un CAP, souvent non choisi. S'il convient de lutter contre ces discriminations, la Depp relève également que « les élèves de Segpa expriment plus souvent que les autres collégiens un vécu positif de leur scolarité ». 96% d'entre eux déclarent également « trouver le contenu des apprentissages intéressant contre 75% de l'ensemble des collégiens ». Ils déclarent également « être plus souvent aidés par leurs professeurs lorsqu'ils en ont besoin ».

*Recherche CIPES – Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation.

QUESTIONS&RÉPONSES

Q: À L'OCCASION D'UNE NAISSANCE, QUELS SONT LES DROITS À CONGÉS POUR LES PE ?

CONGÉS	MATERNITÉ	NAISSANCE	PATERNITÉ OU ACCUEIL	SUPPLÉMENTAIRE DE NAISSANCE à partir du 1 ^{er} juillet 2026	PARENTAL
MÈRE / PARENT 1	16 semaines (6 semaines prénatales, 10 semaines postnatales)*. <i>100% du traitement indiciaire</i>			1 ou 2 mois pris simultanément ou en alternance par les deux parents. <i>Traitement réduit dégressif qui ne peut être inférieur à 50%</i>	Périodes de 2 à 6 mois* renouvelables jusqu'aux 3 ans de l'enfant. Accordé à l'un ou l'autre des parents ou simultanément. <i>Non rémunéré mais possibilité de toucher la – prestation partagée d'éducation de l'enfant – PreParE</i>
PÈRE / PARENT 2		3 jours ouvrables immédiatement après la naissance, ou du 1 ^{er} jour ouvrable qui suit. <i>100% du traitement indiciaire</i>	25 jours calendaires* dont 4 jours obligatoirement consécutifs au congé de naissance. <i>100% du traitement indiciaire</i>		

*Ces durées sont variables selon qu'il s'agit d'une grossesse simple ou gémellaire et/ou s'il s'agit du premier enfant ou non.

Décryptage

APRÈS LES MOUVEMENTS INTER-DÉPARTEMENTAUX

DÉPOSER UN RECOURS

Si aucun des vœux n'a été satisfait au mouvement inter-départemental, les textes réglementaires prévoient la possibilité d'entamer une procédure de recours en étant représenté-e par l'organisation syndicale de son choix. Deux recours, indépendants, simultanés ou non, sont possibles : un «gracieux» auprès du DASEN, un «hiérarchique» auprès du ministre. **Ils doivent être déposés avant le 10 mai 2026.** Les recours comportent un exposé de la situation en lien

avec la demande de changement de département, accompagnés des pièces soutenant la demande. Pour garantir sa prise en compte et l'échange entre l'administration et l'organisation syndicale, avant toute prise de décision, il est nécessaire de demander explicitement dans le courrier à être représenté-e par la FSU-SNUipp. Une réponse positive au recours signifie seulement que le ministère va attirer l'attention des directions académiques concernées par le dossier de l'agent-e dans le cadre de la phase

complémentaire des ineat/exeat. Il est donc nécessaire de participer à cette phase. Une réponse négative ou l'absence de réponse dans un délai de deux mois, permet la saisine du tribunal administratif dans les deux mois également à compter de la réponse ou de l'absence de réponse.

PARTICIPER À LA PHASE DES INEAT/EXEAT

Indépendamment des recours, la participation aux ineat/exeat est ouverte à l'ensemble des personnels enseignants titulaires, ayant

ou non participé aux permutations. Désormais, la procédure de cette phase est cadrée nationalement. Le dossier composé d'un formulaire unique, accompagné des pièces justificatives le cas échéant, est à transmettre via Colibris à la DSDEN du département d'exercice uniquement, du 16 mars au 3 avril 2026, délai de rigueur. Les résultats de cette phase devraient être transmis la première quinzaine de juillet au plus tard. Quelles que soient les interrogations, ne pas hésiter à solliciter la section départementale FSU-SNUipp.

PORTRAIT



BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE,
au cœur de la
relation d'aide.

CE N'EST PAS UNE PSY-NÉCURE

Malgré l'empilement des missions, Christa Canquouet, psychologue de l'Éducation nationale à Menton (Alpes-Maritimes) choisit d'accorder la priorité aux besoins de l'enfant.

«Avoir un projet ambitieux pour chaque enfant. Rester persuadée qu'il a sa place à l'école et qu'on peut l'aider à se construire pour trouver sa place dans le monde». Telle est l'éthique professionnelle de Christa Canquouet qui conçoit sa fonction de psychologue de l'Éducation nationale à Menton

(Alpes-Maritimes) comme un «travail militant». Pour elle qui a toujours travaillé dans le monde de l'enfance, exercer comme psychologue du service public est une «évidence». C'est pourquoi elle laisse en suspens une maîtrise de psychologie pour préparer le concours de PE, alors passage obligé pour devenir psychologue scolaire. Après quatre années de classe en REP+ où elle «[se] régale», elle intègre la formation spécialisée à Aix-en-Provence, valide maîtrise, DESS* et diplôme d'État et occupe un premier poste de psychologue scolaire en 2003, avant d'intégrer le corps des «PsyEN» dès sa création en 2017. Même si stages et expérience en REP+ lui donnent «une bonne représentation» des missions, Christa doit faire face à l'avalanche des tâches : réunions du RASED, du pôle ressource, équipes éducatives ou de

suivi de scolarisation, entretiens avec les enfants, les enseignant-es, les AESH, les directions d'école et temps de synthèse avec de multiples partenaires institutionnels et de soins pour explorer toutes les propositions d'aide, d'orientation ou modalités d'intervention auprès des élèves. Soucieuse de se rendre disponible pour les 17 écoles de son secteur et parce que le temps manque pour la prévention en maternelle, elle choisit de «ne pas obéir à toutes les injonctions de bilan» et privilégie les «observations détaillées, plus intéressantes et les restitutions orales aux familles».

UNE SANTÉ MENTALE FRAGILISÉE

Avec le recul de deux décennies de pratique, Christa constate le nombre croissant d'enfants qui «manifestent leur mal-être de plus en plus violemment à travers des crises extrêmement envahissantes». Mais aussi «la précarité sociale grandissante et les difficultés d'accès aux soins, l'accompagnement éducatif insuffisant par manque de moyens, la sur-exposition aux écrans, la difficulté pour les parents à gérer la frustration dans une société du «tout, tout de suite». Tout cela «confronte nombre d'enfants à des angoisses phobiques, une démobilisation scolaire, d'importantes difficultés attentionnelles ou une demande d'attention constante de l'adulte». À quoi s'ajoute dans la vallée de la Roya la situation d'enfants migrants allophones «désorientés, aux familles parfois éclatées, en attente de papiers ou en situation irrégulière, en grande insécurité» au point de renoncer aux soins pour échapper aux contrôles policiers. À ces souffrances d'enfants, Christa répond par «écoute et reconfort», mais les incohérences dans la relation Éducation nationale et secteur médico-social et la crise structurelle de recrutement d'AESH empêchent trop souvent d'apporter les solutions durables. Alors Christa se saisit de toutes les occasions de réjouissance, des satisfactions «d'avoir dénoué une situation de tension école-famille, de voir sourire en récréation un enfant qui ne voulait pas y aller, d'entendre un autre dire que ça lui a fait du bien de venir me voir». Ainsi demeure l'enthousiasme de transmettre aux nombreux stagiaires accueillis «ce beau métier, pas assez attractif». FRANCK BROCK

* Diplôme d'études supérieures spécialisées (équivalent d'un master 2)

LIVRES

Vers le printemps

Parce que l'on s'achemine vers le printemps mais qu'il est possible d'avoir encore les pieds dans la neige, une sélection qui mêle histoire d'hiver, poésie, histoires de femmes aux destins extraordinaires et des petits oiseaux...

L'hiver de Volpiglio est un bijou qui nous ramène au début de cette saison. Nombre d'animaux s'apprêtent à hiberner : chauve-souris, ours, grenouille, hérisson... Volpiglio fait la tournée de ses amis pour les mettre au lit. Cet adorable renard lit une histoire ici, ferme les volets là, ajoute une couverture, fait un bisou, gratouille, chuchote un poème... Le temps lui paraît ensuite long tout au long de l'hiver, mais il sait profiter des plaisirs de la neige ou du terrier bien chaud. Et puis, un jour, le printemps revient et les copains se réveillent. Magnifique ! Pour le Printemps des poètes dont le thème est « Liberté. Force vive, déployée », plongez dans **Mes premiers poèmes pour la liberté, l'égalité et la fraternité.**

Une formidable sélection d'une vingtaine de poètes avec des textes qui résonnent fort dans cette période troublée, comme « Contre les guerres n'épargnant guère /

les civils pris au piège / aujourd'hui comme naguère j'écris mon NON », ou « J'irai voter / pour le plantain la chicorée la bourdonne / le sureau la renouée le pissenlit... ». À savourer, comme l'incitent ces quelques vers : « Viens, poème, viens, descends sur la page, tourne-la, dépêche-toi ! ». Et comme **Il faut toujours avoir plus d'un haïku dans son bento**, en voici un à l'odeur de printemps « Sous les fleurs des cerisiers / personne / n'est vraiment un étranger », parmi les dizaines proposées dans ce nouveau petit opus de la collection « Une petite poignée de poèmes ». Au-dessus des arbres en fleurs volent les oiseaux, mais que se disent-ils ? **Ooz**, c'est la découverte des humains par Merlie, du zoo à la plage, au cœur de la ville comme au fond de la forêt. Une

“VIENS, POÈME, VIENS, DESCENDS SUR LA PAGE, TOURNE-LA, DÉPÊCHE-TOI!”

inversion de point de vue très ludique, avec un jeu sur les ressemblances et les différences, auquel s'ajoute, dans les illustrations, un « cherche et trouve » qui permet de suivre des personnages de page en page. Drôle, comme quand Merlie demande un humain pour son anniversaire. Empathique et tendre, célébrant la liberté des humains comme celle des oiseaux. Enfin, pour prolonger la journée internationale des droits des femmes, **Histoires du soir pour filles rebelles, plus de 100 destins de femmes extraordinaires** pour aider les filles du monde entier à rêver plus grand, viser plus haut, lutter plus fort ! Une histoire de rebelles à travers les âges, portraits de femmes de pouvoir, militantes pour les droits humains ou pour l'environnement, scientifiques, artistes au cinéma, sur scène, peintres,

écrivaines, femmes de loi, aventurières, sportives, combattantes : à lire le soir, comme un nouveau genre de contes de fées ou les femmes ne sont

pas des princesses en détresse mais compétentes, intelligentes, émancipées, courageuses, brillantes, inspirantes. MARION KATAK

- **L'HIVER DE VOLPIGLIO**, de Karen Hottois, ill. Julia Woignier, Éd. La Partie, 4 et +
- **MES PREMIERS POÈMES POUR LA LIBERTÉ, L'ÉGALITÉ ET LA FRATERNITÉ**, d'une ribambelle de poètes, ill. Lucie Palcin, Éd. Rue du Monde, 4 et +
- **IL FAUT TOUJOURS AVOIR PLUS D'UN HAÏKU DANS SON BENTO**, de poètes du monde, ill. Kotimi, Éd. Rue du Monde, 4 et +
- **OOZ**, de Milja Praagman, Éd. Hélicon, 4 et +
- **HISTOIRES DU SOIR POUR FILLES REBELLES**, de Elena favilli et Francesca Cavallo, Éd. Les Arènes Jeunesse, 8 et +



FILM

« Qu'est-ce qu'on va faire de toi ? »

Le documentaire de Karelle Fitoussi et Salma Cheddadi tourné dans une école du 10^e arrondissement de Paris classée en REP, donne à voir et entendre la parole, tantôt drôle tantôt grave de jeunes enfants de grande section. Leurs discussions libres, leurs questionnements, leurs altercations comme leurs connivences sont les prémices d'un éveil social et politique. Sur la guerre en Ukraine, Embrun trouve qu'il y a un paradoxe à « détruire un pays qu'on veut annexer, ça ne rime pas à grand-chose ». Sur les élections, Edgar explique à ses camarades le principe de la pression électorale : « On n'a pas le droit de dire : "Toi, si tu ne votes pas pour Margaux, ça va mal aller !" ». Des scènes du quotidien montrent la construction des rapports de genre et le refus des petites filles de se voir imposer un point de vue comme Faustine qui s'exclame : « Laissez-là, vous voulez toujours avoir raison ! ». Ou encore de se soumettre. Lorsqu'elles sont poursuivies dans la cour et refusent les bisous des garçons, les filles ne masquent pas leur colère. Tout l'art du film est de capter sans jugement l'éveil politique de ces jeunes penseurs et penseuses qui revendiquent à la fois la fin des punitions, le respect de la parole des filles, le changement de la photo du président, le refus des bandes d'élèves ou davantage de poisson pané à la cantine ! Un film dont la FSU-SNUipp est partenaire, remplaçant l'école publique comme lieu d'émancipation et d'utopie à hauteur d'enfants. NELLY RIZZO

INTERVIEW

“Faire naître le débat”

QUELLES SONT LES INTENTIONS DU FILM ?

La mixité sociale, économique et culturelle de cette école nous a particulièrement séduites. C'est une richesse incroyable qu'il nous importait de montrer car il n'y a qu'à l'école publique que l'on trouve cela. Nous voulions recueillir la parole d'enfants de 5 ans, d'avoir leur regard sur l'état du monde, savoir ce qu'ils en percevaient. Et aussi capter leur énergie, leur insolence éventuellement. Par ailleurs, les apprentissages des élèves ne nous intéressaient pas. Pour éviter une hiérarchisation entre les adultes et les enfants, nous avons fait le choix de filmer à hauteur d'enfant, sans filmer d'adulte même si on les sent hors-champ ou qu'on entend leurs paroles. Nous avons été surprises de voir que des problématiques adultes étaient discutées comme les rapports de genre ou les inégalités de classe. Nous avons découvert qu'ils avaient aussi des avis et réflexions sur la situation économique, politique et internationale.

COMMENT CES SUJETS ONT-ILS ÉTÉ ABORDÉS ?

Dans le film, des situations sont spontanées tandis que d'autres sont induites. Nous avons tourné à

deux, avec Salma à la caméra, sans ingénieur du son. Très vite, nous sommes devenues un élément du décor. Nous avons utilisé trois dispositifs. Le face caméra où les enfants ont été pris par deux pour les entendre sur leurs préoccupations ou intérêts comme la séquence « amour ». L'immersion petite souris où l'on filmait ce qui se



© DR

passait en classe, comme dans la séquence « mythologie ». Et l'activité dirigée où quelques enfants étaient sortis de la classe pendant la sieste des petits. Dans la séquence « dessiner sa famille », nous avons choisi des enfants avec des situations familiales différentes afin de faire naître le débat. Le réel nous a aussi conduit là où nous ne serions pas allées spontanément comme la scène de l'annonce du départ de leur camarade Moussa qui vit à l'hôtel et change d'école. Une séquence intense qui leur fait prendre conscience que

tous n'ont pas le même vécu.

SUR QUEL TEMPS A ÉTÉ RÉALISÉ CE FILM ?

Nous avons été en immersion de novembre à juillet, presque toute une année scolaire. On voit défiler les saisons jusqu'à qu'ils quittent ce petit Eldorado. Nous avions le droit de filmer une heure le mardi après-midi, ce qui était assez stressant car on espérait une « perle » à chaque fois. Filmer sur le long court a permis de suivre les réactions et

BIO Karelle Fitoussi,

co-réalisatrice avec Salma Cheddadi du film documentaire « Qu'est-ce qu'on va faire de toi ? », disponible sur arte.tv jusqu'au 29 septembre.

contestent le métier du père d'une petite fille, disent savoir mieux qu'elle, ce qui la heurte profondément dans ses certitudes ou celle où un petit garçon poursuit une petite fille pour lui faire un bisou dans la cour de récréation alors qu'elle lui dit non font déjà poindre des problématiques futures. PROPOS RECUEILLIS PAR NELLY RIZZO





© Real Sports Photos/Shutterstock

Difficile d'être sportive

Presqu'une adolescente sur deux qui arrête le sport ne le fait pas par choix mais par contrainte sociale.

« 45,2% des jeunes filles qui arrêtent le sport, l'abandonnent malgré un intérêt réel ». C'est le constat rendu public le 13 janvier dernier par la MGEN. Celle-ci, suite à la publication d'un rapport de l'UNESCO annonçant qu'une fille sur deux arrête le sport avant 15 ans, a mené une enquête* en 2025 pour en connaître les raisons. Le renoncement des adolescentes au

sport ne résulte ni d'un choix individuel ni d'un manque d'envie. La non-prise en compte des spécificités du corps féminin est pointée comme premier point de rupture : pour 63% « les changements physiques liés à la puberté (poids, poitrine...) rendent le sport moins agréable » et pour 55% « les règles constituent un frein à leur pratique », 53% ne se sentant pas « suffisamment informées ou équipées pour faire du sport pendant leurs règles ». À cela s'ajoute un sentiment d'insécurité préoccupant pour 55% d'entre elles dans certains lieux comme les vestiaires, les terrains ou durant les trajets. En outre, 42% ont subi des comportements déplacés (moqueries, harcèlement, sexisme) quand 55% en ont été témoins. Elles ressentent également un décalage entre l'image corporelle valorisée sur les réseaux sociaux et leur apparence.

CHANGER LA DONNE

L'accès au sport est aussi contraint par des freins structurels comme le coût d'inscription, l'absence de section féminine ou d'installations sportives accessibles. Enfin, la culture de la compétition est dénoncée amenant perte de confiance en soi, sentiment de culpabilité et exigences qui s'ajoutent à une pression scolaire déjà présente. Pour que le sport redevienne un lieu d'épanouissement et non une épreuve, les jeunes filles interrogées dans l'enquête demandent une prise en compte de l'existence du cycle menstruel dans les entraînements et que les tenues puissent être adaptées. Elles revendiquent des environnements bienveillants, en faisant du sport un vecteur de bonne santé mentale avec une plus grande souplesse pour passer d'une discipline à l'autre, en tester de nouvelles mais aussi une valorisation des femmes comme athlètes ou comme entraîneuses.

CLAIRE BORDACHAR

* Adolescentes & sport : le grand décrochage. MGEN/Kantar, janvier 2026

Masculinisme : un projet politique contre les femmes

60% des hommes pensent que « les féministes ont des demandes exagérées envers les hommes » et 40% considèrent que des avancées pour les femmes sont néfastes pour eux. Ces chiffres, issus du rapport 2026 sur l'état du sexisme en France du Haut conseil à l'égalité (HCE), correspondent à un « mythe de l'égalité déjà là » alors que les discriminations à l'encontre des femmes persistent (84% des femmes ont déjà vécu une situation sexiste). Inversant les rapports de domination, ce mythe place les hommes en position de victimes : une personne sur six considère qu'il est désavantageux d'être un homme. Cette « prétendue fragilisation de la condition masculine » alimente un « phénomène masculiniste » dangereux. Le HCE alerte sur un courant idéologique militant reposant sur la haine et la violence envers les femmes qui s'inscrit désormais au sein de réseaux structurés, de plus en plus financés. « Il ne s'agit pas d'un discours sur le genre mais d'un projet politique réactionnaire visant à restaurer un ordre social inégalitaire » et qui « représente une menace réelle pour la cohésion sociale, la sécurité publique et les principes démocratiques » note le rapport.

Pour le HCE, la culture de l'égalité constitue une réponse centrale pour « une

transformation structurelle des mentalités » (voir ci-contre). En effet le masculinisme s'appuie sur un sexisme qualifié « d'hostile » assumant dévalorisation, agressivité et violence auquel adhèrent 17% des personnes de plus de 15 ans. Pour autant un sexisme plus ordinaire « paternaliste », plus insidieux existe. Sous couvert de protection ou de bienveillance il contribue à naturaliser les rapports de dépendance et renforce normes sexistes et organisation patriarcale. Ce qui constitue un continuum des violences de genre qui sont minimisées et banalisées. Le HCE appelle à une réponse globale, coordonnée et durable. MATHILDE BLANCHARD



L'origine, toujours objet de discriminations scolaires

« L'institution scolaire peine à reconnaître et à nommer les discriminations qu'elle peut produire ou entériner », notamment envers les jeunes d'origine étrangère ou perçus comme tels, affirme la Défense des droits (DDD) dans le rapport « Jeunesse et discriminations fondées sur l'origine » de février dernier. « Le système éducatif a été conçu comme un espace neutre et émancipateur » avec un cadre légal et institutionnel luttant contre les discriminations mais en pratique « l'institution scolaire n'échappe pas aux inégalités et aux discriminations ». Si les questions d'égalité entre les filles et les garçons ont progressé et interrogent les

pratiques scolaires, les discriminations fondées sur l'origine réelle ou supposée ne sont toujours pas prises en compte. Celles-ci sont d'ordre systémique : ségrégation scolaire, inégalités d'accès à l'orientation, scolarisation dans des dispositifs spécifiques (Ulis, Segpa), stéréotypes des enseignant-es « influençant souvent de manière inconsciente leur attitude envers les élèves ». La DDD recommande de « renforcer la connaissance des discriminations en milieu scolaire » pour éclairer les politiques éducatives et les pratiques enseignantes ou encore de lutter contre la ségrégation scolaire par et pour plus de mixité. NELLY RIZZO



BÉRANGÈRE COUILLARD,
présidente du
Haut Conseil à l'Égalité

1. L'ÉDUCATION PEUT-ELLE AGIR CONTRE L'IDÉOLOGIE MASCULINISTE ?

Très tôt, la majorité des filles se sentent inférieures aux garçons, il s'agit de les rassurer en compétences et en projections émancipatrices. D'autre part, il faut rendre les jeunes moins perméables aux discours sexistes ou haineux prégnants sur les réseaux sociaux. Des contenus pornographiques de plus en plus durs (apologie du viol, tortures...) sont accessibles dès 11 ans. Le programme d'EVAR/S est une sortie de cette voie quasi unique d'informations sur l'intime, en restant adapté à l'âge. Alors que 8 personnes sur 10 y sont favorables, des craintes persistent. Sa mise en place doit être effective pour le rendre « normal », participer à lutter contre toute forme de sexisme et porter une politique égalitaire.

2. QUELLES AUTRES PISTES ?

Reconnaître le risque réel de cette masculinité radicale, comme une menace sérieuse avec une haine de plus en plus présente. Cela implique que les services de sécurité prennent en compte le sujet. Identifier le langage spécifique de ces réseaux, réguler les plateformes numériques avec la nécessité de passer par la loi, mais aussi mettre fin à une impunité des agresseurs. L'écart entre le nombre de victimes et leur prise en charge par la justice reste abyssal.

PROPOS RECUEILLIS PAR M.B.

“Le moment décisif de l'accrochage scolaire”



BIO
Marwan Mohammed est sociologue, chargé de recherche au CNRS. Auteur d'ouvrages de référence sur les rivalités de bandes dans les quartiers populaires, il publie en 2025 « C'était pas gagné ! De l'échec scolaire au CNRS, histoire d'une remontada », un récit autobiographique où il analyse les ressorts collectifs de sa propre trajectoire.

EN TANT QUE SOCIOLOGUE, COMMENT EXPLIQUER VOTRE ÉCHEC SCOLAIRE ?

MARWAN MOHAMMED : L'échec scolaire est toujours multi-factoriel et implique de prendre en compte les ressources culturelles et économiques. Mon père est manutentionnaire, ma mère concierge. Je vis dans une petite chambre de service à l'étage de la loge de 7 m². Accaparés par leur travail et des ménages supplémentaires, ni ma mère, bonne élève à la scolarité interrompue par la pauvreté, ni mon père ne sont disponibles pour m'accompagner lors de ce moment charnière entre maternelle et élémentaire où il faut acquérir le « métier d'élève », des méthodes et routines de travail, entrer dans la langue écrite. Malgré l'importance accordée par mes parents à la réussite scolaire et les injonctions à faire les devoirs, je pâtis d'un défaut d'accrochage initial. Même quand je travaille, je n'apprends pas vraiment. Élève de primaire très moyen, avec quelques bases, je passe sous les radars mais accumule des lacunes que je compense par la triche et le mensonge. Mais avec le changement radical d'exigence au collège, ces stratégies ne fonctionnent plus et mes notes s'écroulent jusqu'à mon échec au Brevet puis au BEP.

ENTRER AU CNRS EST-CE LE SIGNE D'UN MÉRITE INDIVIDUEL ?

M.M. : Mon raccrochage est collectif. C'est pourquoi j'ai utilisé le terme « remontada », inspiré du football, un sport collectif. Tout au long de mon parcours, du BAFA* au CNRS en passant par le DAEU**, la découverte de la sociologie Bourdieusienne puis du métier d'étudiant, des tiers ont créé les « conditions de possibilité ». animateurs, étudiants et professeurs ont perçu un potentiel, un

savoir-faire, une expérience de terrain et même une finesse d'analyse plutôt que l'élève en échec. Sans qualification à 17 ans, je bénéficie du soutien des acteurs de l'éducation populaire qui, en finançant mon BAFA et en m'assurant un débouché professionnel, stoppe ma glissade. animateur pour jeunes enfants et réhabilité aux yeux de mes parents, mon statut social change, je reprends confiance. L'effort individuel existe certes mais il est indissociable du soutien de mon environnement.

COMMENT FAIRE DE VOTRE CAS PARTICULIER UNE GÉNÉRALITÉ ?

M.M. : Il faut agir de manière systématique sur le moment décisif de l'accrochage scolaire, dès la maternelle, avec un service public d'accompagnement renforcé en lien avec les familles. Car on perd trop d'enfants de milieu populaire dès les premières années de scolarité. En partenariat avec les PE qui savent très bien repérer les enfants ayant du mal avec l'abstraction, le langage ou disposant de faibles ressources culturelles, il s'agit de développer le mentorat pour stimuler chaque enfant dans une dé-

marche d'accrochage scolaire. Malheureusement, l'éducation populaire est en train de s'écrouler. En fait, elle n'a même jamais vraiment eu les moyens de constituer un levier structurel de réduction des inégalités. Ce constat a été instrumentalisé pour justifier le désengagement de l'État, réduire les dispositifs de compensation et la présence humaine dans les quartiers populaires. Pourtant, le taux de mobilité sociale ascendant des descendants d'immigrés – autour de 40% – n'est pas négligeable. Mais pour limiter la reproduction sociale, il faut investir davantage.

FAUT-IL ENSEIGNER LA SOCIOLOGIE À L'ÉCOLE ?

M.M. : Enseigner les sciences sociales dès le CP permet de former des citoyens réflexifs. Sensibilisés tôt aux inégalités et discriminations, les enfants assimilent d'autant mieux des normes égalitaires. Les élèves en situation de handicap ou troubles par rapport à leur genre sont alors plus à l'aise quand la conscience de leur réalité est partagée et réduit les risques de stigmatisation. Comprendre les règles du jeu social, c'est aussi pouvoir mieux jouer. L'enseignement de la sociologie peut libérer de la culpabilité de l'échec scolaire. L'idéologie méritocratique postule que le mérite individuel justifie la place de chacun, indépendamment de ressources inégales et de rapports de domination complètement invisibilisés dans une logique qui associe en outre compétences scolaires et intelligence. Intégrer cette idéologie m'a fait perdre confiance en mon intelligence et en ma capacité à agir. À l'inverse, comprendre les inégalités agissantes allège du poids de la responsabilité individuelle. Et allégé, on va plus vite et plus loin.

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANCK BROCK

* Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
** Diplôme d'accès aux études universitaires

“La sociologie peut libérer de la culpabilité de l'échec scolaire”

10doigts
La créativité entre vos mains !



BESOIN D'IDÉES NOUVELLES ET ORIGINALES POUR VOS ATELIERS CRÉATIFS ?

Le nouveau catalogue 2026 arrive avec **588 pages** d'inspiration pour accompagner chaque étape du développement des tout petits. Il est l'outil idéal pour planifier vos activités manuelles tout en préservant votre budget !

SCANNEZ LE QR CODE pour recevoir votre catalogue



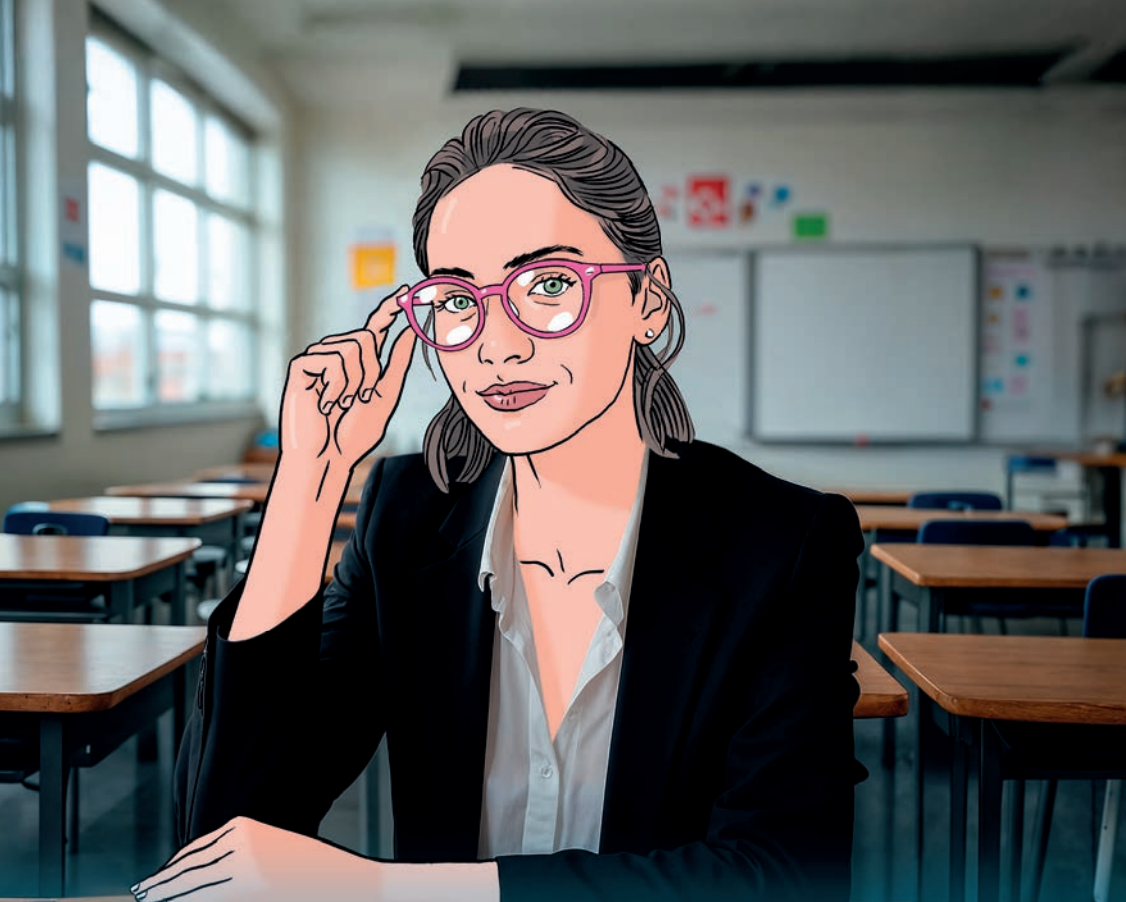
de **5000** produits et des centaines d'idées d'activités



de **700** produits à moins de 2 €



de **500** prix en baisse



SOCIÉTAIRE CASDEN, C'EST LA CLASSE !

Près de 2 millions de Sociétaires ont choisi de nous faire confiance. Parce que nous connaissons bien les besoins des agents de la Fonction publique : première affectation, déménagement suite à une mutation, achat immobilier⁽¹⁾ et pour tous les autres moments de la vie qui comptent, la CASDEN se tient toujours à vos côtés.



Rendez-vous sur casden.fr* ou retrouvez-nous chez

La banque coopérative
de la Fonction publique



*Coût de connexion selon votre opérateur.

⁽¹⁾Offre soumise à conditions et dans les limites fixées par l'offre de crédit, sous réserve d'acceptation de votre dossier par l'organisme prêteur, la CASDEN Banque Populaire. Pour le financement d'une opération relevant des articles L 313-1 et suivants du code de la consommation (crédit immobilier), l'emprunteur dispose d'un délai de réflexion de 10 jours avant d'accepter l'offre de crédit. La réalisation de la vente est subordonnée à l'obtention du prêt. Si celui-ci n'est pas obtenu, le vendeur doit rembourser les sommes versées.

CASDEN Banque Populaire - Société Anonyme Coopérative de Banque Populaire à capital variable - Siège social : 1 bis rue Jean Wiener 77420 Champs-sur-Marne - Siren n° 784 275 778 - RCS Meaux - Immatriculation ORIAS n° 07 027 138 - BPCE - Société anonyme à directoire et conseil de surveillance au capital de 207 603 030 euros. • Siège social : 7, promenade Germaine Sablon 75013 PARIS - Siren n° 493 455 042 - RCS Paris - Immatriculation ORIAS n° 08 045 100 • Conception : •becoming • Crédits photos : SolAir • Illustrations : © Frédéric Rébena • Document à caractère publicitaire et sans valeur contractuelle.