

Maternelle : qu'est-ce qui se dessine ?

Le ministère lance les *Assises de la maternelle*, laissant présager une remise en cause des programmes de 2015. Ces derniers, dessinent pourtant les contours d'une école bienveillante et exigeante, dont les spécificités sont bien affirmées et évitent l'écueil de la primarisation.

11,7%
C'EST LE POURCENTAGE
des deux ans scolarisés en 2017,
une baisse plus de 18 points par
rapport aux années 2003-2004
(source Depp).

2,5
MILLIONS D'ENFANTS
scolarisés en maternelle à cette
rentrée, soit la quasi-totalité
des 3-6 ans.

Maternelle : qu'est-ce qui se dessine ?

Les programmes viennent tout juste d'être mis en application, leur impact n'a pas été évalué et déjà il faudrait tout remettre sur le tapis ? Le ministère organise cette semaine *Les Assises de l'école maternelle*. Il recommande de « *mettre en évidence comment la « dimension affective » et la préparation aux apprentissages fondamentaux se renforcent au sein de l'école maternelle* ». De plus une mission a été confiée au neuropsychiatre Boris Cyrulnik, avec pour idée directrice de faire de la maternelle « *l'école de l'épanouissement et du langage* ». La messe est-elle déjà dite ?

“S'agit-il de remettre en cause les programmes de 2015 accueillis favorablement par les enseignantes et enseignants de maternelle ?”

Les conférences vont durer deux jours et devront notamment mettre en lumière « les bonnes pratiques ». Parmi ces dernières, la méthode PARLER présentée comme « efficace » refait surface. Elle a été expérimentée entre 2005 et 2008, mais son évaluation par le ministère lui-même a été très négative. Du coup, le SNUIP-FSU s'interroge : « *S'agit-il de remettre en cause les*

programmes de 2015 accueillis favorablement par les enseignantes et enseignants de maternelle et dont ils déplorent le manque d'accompagnement ? » Cet accueil par la communauté éducative ne doit rien au hasard. Ces programmes dessinent les contours d'une école maternelle bienveillante et exigeante, soucieuse du développement langagier, sensoriel, culturel, corporel et social de tous les enfants.

Fondée par l'inspectrice générale Pauline Kergomard en 1881, comme un lieu spécifique, pourvu d'une pédagogie adaptée aux jeunes enfants, l'école maternelle a subi plusieurs transformations tout au long de son histoire. La plus décriée fut celle des programmes de 2008, la faisant entrer dans un processus de « primarisation ». Ils assignaient des objectifs à atteindre pour donner les bases en fin de GS des apprentissages débutant au CP. Pour-

tant, « *il n'y a pas trop de trois ou quatre années pour bâtir des séances journalières et programmées qui permettront à l'élève de mobiliser des habiletés qui l'aideront tout au long de sa vie* », commente l'universitaire Véronique Boiron, spécialiste du langage. « *L'enseignement du langage oral ne se réduit pas au lexique. On peut tous apprendre des listes de mots et être ensuite bien incapables de formuler une demande, de se faire comprendre. Le risque est de se mettre dans une logique de systématisation des tâches qui ne conviennent pas aux enfants de maternelle* » (lire p. 17). Cet esprit, l'école de Salles d'Aude, village audois, sait le faire vivre. L'équipe a mis les programmes à sa main, en créant un dispositif, *Des albums pour le dire*, réalisés par les élèves et servant de support à leurs apprentissages tout au long du cycle. « *Les albums donnent du sens aux apprentissages pour les en-*



53%

DE CLASSES
DE MATERNELLE
dépassent les 25 élèves contre
27% des élémentaires.

Le site
OBJECTIFMATERNELLE.FR
propose docs, photos, vidéo
pour le cycle 1.

“En France,
il y a des
progrès à faire
en termes de
sécurisation.
Tout d’abord
les effectifs
qui sont parmi
les plus lourds
des pays
occidentaux.”



EUROPE... DE L'« EDUCARE » À L'ÉDUCATION PRÉCOCE.

Les pays européens ont des approches diversifiées de l'accueil des moins de 6 ans. Le système « intégré » des pays nordiques est un droit légal qui prend en charge les enfants de 0-1 an au primaire, sans transfert ou interruption entre les institutions. Il dépend des affaires sociales ou de l'éducation mais est très décentralisé. Pas de programmes mais des orientations de « valeurs » devant guider les projets locaux. Ce système repose sur l'« educare » (éducation et soins) et le bien-être de l'enfant. À 5, 6 ou 7 ans, les enfants sont reçus dans une classe pré-scolaire. En France ou en Italie, le système est « différencié ». Les enfants plus jeunes peuvent être « accueillis » dans différentes structures tandis que les enfants plus âgés entrent dans une phase d'« éducation précoce », droit opposable avec programmes d'éducation nationaux. L'Allemagne ou l'Angleterre proposent un mix des deux mais partout les délimitations entre les deux types de systèmes sont en train de s'estomper.

fants. Ils favorisent les interactions avec les familles autour de ce qu'on fait à l'école puisqu'ils les ramènent régulièrement à la maison », explique Cendrine (lire pp. 16-17).

Parmi les enjeux posés lors des Assises : la scolarisation des moins de trois ans. La question sera abordée par le biais du besoin de sécurité affective du jeune enfant. Question légitime et importante à laquelle les enseignantes et les enseignants de maternelle savent répondre. Mais cet accueil réclame des conditions et une organisation particulières avec des enseignants volontaires et formés. Pouvoir être attentif à leurs besoins propres, les aider dans leur socialisation, le développement du langage, requiert des classes spécifiques avec des effectifs réduits comme le prévoyait le dispositif moins de 3 ans. « En France, il y a des progrès à faire en termes de sécurisation. Tout d'abord les

effectifs qui sont parmi les plus lourds des pays occidentaux. Comment avec ces effectifs assurer les besoins de sécurisation, d'interactions, le travail sur le langage en petits groupes ? » demande Pascale Garnier, professeure en sciences de l'Éducation (lire p. 19).

L'école maternelle des Primevères à Colmar (Haut-Rhin), ne compte que deux classes et n'accueille que des enfants de 2 à 4 ans. « À deux ans, on ne peut être ni dans l'injonction, ni dans la pédagogie du modèle, il faut trouver d'autres voies, les zones proximales et capter leur attention. On va vers les attendus de fin de cycle mais tout est une question de rythme et de dosage des activités, une intuition construite par la pratique », explique Caroline Sanchez, EMF et directrice de l'école, soulignant que dans les Espé cette formation fait défaut (p. 18). Dans une note publiée en mars, le Conseil d'analyse stratégique insiste sur le coût de la scolarisation des 2-3 ans. On peut redouter qu'il soit entendu alors que l'on sait l'impact positif de cette scolarisation pour les enfants des familles les plus éloignées du système scolaire.

Une maternelle bien assise

La spécificité de l'école maternelle pensée par sa créatrice Pauline Kergomard ne fait plus l'unanimité. Bref historique pour saisir les enjeux des prochaines Assises.



« Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. » En inventant l'école maternelle en 1881, l'Inspectrice générale Pauline Kergomard jette les bases d'un lieu singulier où l'on accueille l'enfant comme un individu, où l'on favorise son épanouissement grâce à des locaux, un mobilier et une pédagogie adaptés au jeune âge, tout en « se défiant du modèle primaire ». Cette philosophie perdure tout au long du XX^e siècle jusqu'à un véritable « âge d'or » de la maternelle avec la scolarisation à l'aube des années 1980 de la quasi-totalité des enfants de plus de trois ans et d'une grande partie de ceux de deux ans. La maternelle française réussit donc le défi de la massification tout en conservant l'image forte d'un lieu d'éducation centré sur l'enfant. Pourtant, la persistance d'un échec scolaire important fragilise une école maternelle dont les classes les plus aisées sont les premières à profiter. La loi Haby en 1975 enfonce un premier coin en publiant des programmes pour les trois cycles de scolarité, la maternelle s'y trouvant

insérée de fait. La loi d'orientation de 89, en incluant la grande section dans le cycle des apprentissages fondamentaux, incite à mener un travail spécifique sur les compétences nécessaires aux entrants en CP et renforce la culture de l'évaluation. S'ensuit un débat entre ceux qui tiennent la maternelle pour une simple garderie - on se souvient du ministre Darcos et de l'épisode des couches culottes - et les partisans d'une maternelle propédeutique préparant aux apprentissages futurs. Au gré des alternances politiques, les coups de volant se font intempestifs. En 2008 paraissent des programmes directifs et décriés pour leur « primarisation ». Ceux de 2015, plus équilibrés, réhabilitent la découverte progressive, la manipulation, la bienveillance, le « devenir élève » ainsi que la place première du langage oral. Aujourd'hui, les Assises de la maternelle organisées par le ministère sont chargées de réfléchir à une maternelle assurant aux enfants « en même temps » l'indispensable sécurité affective et des apprentissages systématiques censés les préserver de l'échec scolaire. Nouvelle embardée en perspective avec en arrière-plan le débat autour de la scolarité obligatoire dès 3 ans qui risquerait de rejeter les deux ans à la périphérie de l'école.

À SALLES D'AUDE (11)

Albums à tout faire

Une équipe d'enseignantes audoises a mis en place un dispositif original qui sert de support aux apprentissages et à l'évaluation des élèves : *Des albums pour le dire*.

A l'école maternelle de Salles d'Aude, on ne se contente pas de lire des albums, on en fabrique ! Cendrine Motte, maîtresse de MS est à l'origine du projet « *Des albums pour le dire* » qui structure aujourd'hui les apprentissages menés dans les quatre classes de l'école. « *Je me suis rendue compte du temps passé à faire travailler les élèves sur des fiches investies de manière très superficielle, au détriment de la manipulation et de la découverte. D'où l'idée de créer des albums destinés à raconter ce qui se fait à l'école, précise Cendrine. La première année, chaque enfant a réalisé un album par période couvrant tous les domaines d'apprentissage et tous les types d'écrit abordés.* » Séduite par l'initiative de sa collègue, la directrice Marion Albert, maîtresse en PS s'y joignait dès l'année suivante avant d'être rejointe par les deux autres enseignantes de l'école, Sandrine Tamagnini et Nathalie Couturier. « *On a vite dépassé l'objectif de remplacer la trace écrite, intervient Marion, l'album est devenu un cahier de vie, à la fois fil rouge des activités en classe et cahier de réussite* ».

UN DISPOSITIF QUI S'ADAPTE ET ÉVOLUE

Au fil des années et de la réflexion de l'équipe, le projet n'a cessé de se développer et de s'affiner. L'album par période a été complété par des albums de cycle qui retracent les acquisitions de chaque élève dans un domaine précis. « *Un album de numération par exemple se transmet de classe en classe et montre les compétences maîtrisées par l'élève au fil de sa scolarité* » détaille Cendrine. « *Les al-*

3 QUESTIONS À...

«UNE ÉCOLE
DU LANGAGE»

Véronique Boiron,
maîtresse
de conférences en
sciences du langage
(Bordeaux), questionne
dans ses recherches
les enjeux du langage
oral dès la TPS.

1.

**POURQUOI CETTE
IMPORTANCE DU LANGAGE**

ORAL ? L'école maternelle est une école du langage et en cela aussi elle est une grande école. C'est un milieu unique qui propose à tous les élèves des échanges verbaux fréquents et progressifs et qui sollicite de manière permanente l'activité cognitive des enfants. Tout cela relève d'activités langagières qui leur donnent un accès à la pensée d'autrui et leur permettent de mettre en forme la leur. De plus, continuer à apprendre à parler aide l'élève à maîtriser les usages scolaires du langage. L'école a des manières de penser qui lui sont propres et c'est le rôle des enseignants d'amener les enfants à s'approprier ces usages, à maîtriser un oral élaboré, structuré avec du vocabulaire décontextualisé, très différent de ce qu'ils pratiquent habituellement. Il y a des différences marquées entre les enfants à l'entrée en maternelle, l'apprentissage du langage oral joue un rôle essentiel pour les réduire. Il n'y a donc pas trop de trois ou quatre années pour bâtir des séances journalières et programmées qui permettront à l'élève de mobiliser des habiletés qui l'aideront tout au long de sa vie.

2.

**TRAVAILLER LE LANGAGE,
QU'EST-CE QUE CELA**

RECOURRE ? Il y a tout d'abord les situations informelles au cours desquelles les enfants sont amenés

à manier un vocabulaire lié à la situation, comme l'habillage d'un poupon et celles où les enseignants apportent des mots, des structures de phrases que les enfants n'entendent pas habituellement. Puis il y a les situations conçues spécifiquement pour enseigner l'oral. C'est un atelier, en petit groupe, avec l'enseignant, par exemple le jeu de la marchande. Le maître joue avec les enfants en les amenant à dire ce qu'ils font puis il sollicite un langage décontextualisé en leur faisant raconter ce qui a été vécu à partir par exemple de photos. Il est très important que ce travail parte d'une activité partagée, un jeu, une construction, un album, que les enfants ne soient pas laissés seuls face à une tâche. L'intérêt que les enfants portent à l'activité conçue en amont joue un rôle déterminant, il y a donc une expertise enseignante à se caler sur leurs centres d'intérêt pour ensuite les amener à s'intéresser au projet du maître. Il est également essentiel que ces ateliers de langage soient fréquents et réguliers, mieux vaut tous les jours 10 à 15 minutes qu'une longue séance tous les dix jours.

3.

**QUELLES PEUVENT ÊTRE
LES DÉRIVES ?**

L'enseignement du langage oral ne se réduit pas au lexique. Nous pouvons tous apprendre des listes de mots et être ensuite bien incapables de formuler une demande, de se faire comprendre. Le risque est de se mettre dans une logique de systématisation des tâches qui ne conviennent pas aux enfants de maternelle. L'apprentissage du langage oral se fait dans les interactions avec les pairs et l'enseignant qui mobilise des structures de phrases, un vocabulaire spécifique qui va être repris tout au long de l'activité.

bums donnent du sens aux apprentissages pour les enfants qui participent concrètement à leur réalisation. Ils favorisent les interactions avec les familles autour de ce qu'on fait à l'école puisqu'ils les ramènent régulièrement à la maison. » Un outil qui s'adapte à l'âge de l'enfant et à ses aptitudes. « *Pour les petits, l'album montre la maîtrise d'outils et de techniques et permet de verbaliser des actions, chez les moyens, les élèves commencent à réaliser des choix autonomes de mise en page, de production de textes et d'illustrations. Enfin les grands sont de plus en plus maîtres d'œuvre, ils approfondissent leur activité langagière et sont actifs dans la réalisation matérielle.* » continue Cendrine. Ce matin, ses élèves répartis en ateliers peaufinent les pages de leur album : plantation de lentilles avec reportage photo, mise en page personnelle des comptines du mois, variations artistiques autour du thème du cercle...

Trop idyllique ce tableau d'une école maternelle créative, bienveillante, rigoureuse dans sa conduite des apprentissages autour d'un projet organisé collectivement ? En cherchant bien on trouverait bien quelques bémols autour d'un temps hors enseignement conséquent ou d'une démarche visant la responsabilisation et l'autonomie des élèves qui gagnerait à être poursuivie pour la suite de la scolarité. Nul besoin pour l'équipe en tout cas de modifier le cadre des récents programmes qui, comme le dit Marion « *sont venus étayer et valider la pédagogie qu'on a envie de pratiquer.* »



À COLMAR (68)

Dès deux ans....

Une structure rien que pour les tout petits de 2 à 4 ans pour une entrée réussie à l'école.

Au cœur de la cité Europe, la maternelle des Primevères ne compte que deux classes, avec une quarantaine d'enfants de 2 à 4 ans, choix de la mairie de Colmar dans les années 1980 pour les zones d'éducation prioritaire, dont cette école est la seule rescapée. « *Au début, raconte Caroline Sanchez, PEMF et directrice de l'école, le médecin de la PMI conseillait à certaines familles la scolarisation précoce, la maternelle assurant un rôle de prévention des difficultés. C'est devenu une habitude dans la cité. Et puis la halte garderie, seule structure petite enfance du quartier, est payante...* ». Asma Saktoun l'Atsem a un œil attentif sur l'accrochage du manteau et l'enfilage des chaussons d'Hilma qui trouve vite son étiquette et se dirige vers l'un des ateliers. L'enseignante lui montre comment elle doit coller, avec précision, une couronne sur chaque photo de ses camarades. Hugo a choisi de remplir et vider une bouteille avec les boules colorées de carnaval. Dans la salle attenante, Murielle Lang, l'autre enseignante, propose cuisine, toboggan, lego, dessin, jeux de formes... Youssouf hésite, pleure un peu, ne sait pas trop où aller. « *On travaille beaucoup sur l'autonomie mais certains viennent d'arriver et ont besoin d'être sollicités* » explique Caroline. Puis Murielle prend en charge les tout petits. « *Il faut plus de souplesse car ils restent peu de temps sur une activité. Ils ont beaucoup de liberté dans leurs choix. C'est le premier contact avec l'école et il doit*

être positif » ajoute-t-elle. C'est l'heure du goûter, où l'on installe des règles plus strictes. Mehdi, qui a du mal à les accepter, continue à jouer, pendant qu'Isabelle Noll, la deuxième Atsem, emmène quelques enfants aux toilettes ou changer leur couche. Une bonne moitié n'est pas encore « propre ».

ENTRE SOCIALISATION ET APPRENTISSAGES

Motricité et langage sont les activités premières pour les TPS. « *Beaucoup ne maîtrisent pas leur corps. Monter deux marches, s'asseoir sur un banc, suivre un parcours, respecter quelques consignes et les camarades c'est difficile* », poursuit Murielle. Les chansons et les sollicitations alternent. « *Certains parlent plus que d'autres. Nous conseillons aux parents de privilégier la langue « maternelle » à la maison* ». « *À qui est ce livre ?* » et chacun se nomme, pendant qu'Alyana, Selim ou Youssora repèrent certaines lettres dans les prénoms. Ayden compte les absents. « *À deux ans, on ne peut être ni dans l'injonction, ni dans la pédagogie du modèle, il faut trouver d'autres voies, les zones proximales et capter leur attention. On va vers les attendus de fin de cycle mais tout est une question de rythmes et de dosage des activités, une intuition construite par la pratique. Malheureusement, tout cela est quasi inexistant dans les Espé, déplore la formatrice. Nous accueillons beaucoup d'enfants de familles en difficulté que nous associons le plus possible. Ces enfants ont besoin qu'on leur parle, qu'on symbolise. La réussite est peu quantifiable et pas forcément prédictive de la suite car le milieu familial est prégnant.* » Pas de cantine ou de périscolaire pour ces tout-petits qui de fait reviennent moins nombreux l'après-midi.

LE NOUVEL ÂGE DE FRANCE STRATÉGIE.

Un seul « système intégré » accueillant les enfants de 1 à 5 ans, l'idée trotte depuis un moment dans les sphères gouvernementales. La dernière livraison de *France Stratégie*, agence rattachée au Premier ministre, enfonce le clou dans un rapport intitulé « *Un nouvel âge pour l'école maternelle ?* ». Prétendant les difficultés d'accueil comme la taille des classes élevée en maternelle, les besoins spécifiques des moins de trois ans et de formation des enseignants, il prône « *des structures communes de petite enfance* », faisant peser une menace sur l'organisation actuelle de l'école maternelle.



VIDÉO « APPRENDRE À COMPRENDRE »

Maryse Rebière, enseignante-chercheuse honoraire, a insisté

lors de la 17^e Université d'automne du SNUipp-FSU sur l'importance d'explicitier l'univers de l'école au tout jeune enfant, ce qu'il y fait, le rôle des adultes, des activités : **SUR LA CHAÎNE YOUTUBE DU SNUIPP.**

LES MISSIONS DES ATSEM REDÉFINIES.

Avec le nouveau décret paru le 1^{er} mars, les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) sont reconnus comme « *appartenant à la communauté éducative* ». Le texte entérine donc les missions qui étaient les leurs sur le terrain, d'accueil, d'entretien et renforce leurs missions éducatives, ainsi que de surveillance de cantine. Reste en revanche à réussir l'articulation indispensable avec l'enseignant titulaire de la classe.

“Mieux sécuriser le jeune enfant”



Pour Pascale Garnier, c'est de temps et de moyens dont la maternelle a besoin pour avancer sereinement.

Y A-T-IL UNE SPÉCIFICITÉ DE L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE?

PASCALE GARNIER: Historiquement l'école maternelle française s'est développée de manière très précoce, comme en Belgique, à une époque où dans la majeure partie des pays l'éducation des jeunes enfants restait dans le domaine familial. Elle s'est développée avec une double spécificité. D'une part son intégration à l'édifice de l'école primaire dès le XIX^e siècle. D'autre part il y a l'idée, défendue par un corps spécifique d'inspectrices de maternelle, de constituer un espace particulier, propre aux tout-petits. D'où l'importance du corps, de l'hygiène, du jeu, des activités physiques qui sont en tête des programmes jusqu'aux années 1990.

QUELLES SONT LES TENSIONS DE L'ÉCOLE MATERNELLE ?

P. G.: L'école maternelle a toujours eu pour mission la préparation à l'élémentaire, d'autant qu'elle s'adressait au départ à des milieux populaires destinés à entrer tôt sur le marché du travail. Puis à partir des années 70, elle est investie politiquement d'une mission de prévention de l'échec scolaire. En même temps disparaît le corps d'inspection pour la maternelle qui revendiquait sa spécificité par rapport à l'élémentaire. La préoccupation initiale du jeune enfant et de sa santé au sens large est devenue marginale au bénéfice des apprentissages langagiers et cognitifs.

L'ÉCOLE PERMET-ELLE LA SÉCURISATION DES JEUNES ENFANTS ?

P. G.: En France, il y a des progrès à faire en termes de sécurisation. Tout d'abord dans le taux d'encadrement qui

est l'un des plus lourds des pays occidentaux avec plus de 25 enfants par enseignant en moyenne et souvent bien plus. Comment avec ces effectifs assurer les besoins de sécurisation, d'interactions, le travail sur le langage en petits groupes ? Dans les pays nordiques, comme en Norvège, il y a trois adultes par groupe de 18 enfants d'âges mélangés. Et ces trois adultes sont les interlocuteurs stables des enfants tout au long de la journée, y compris à table le midi. Le deuxième facteur d'insécurité pour le jeune enfant, ce sont les discontinuités dans la journée, classe / cantine / périscolaire. Enfin la forme scolaire des apprentissages met en difficulté toute une partie des enfants pas prêts à entrer d'emblée dans les regroupements imposés, les temps d'attente nombreux, les exigences de réflexion sur ce qu'on est en train d'apprendre. En conséquence, certains n'entrent pas dans ce qui est attendu par les enseignants. Ils sont en résistance ou dans le repli.

COMMENT MIEUX FAVORISER LES APPRENTISSAGES ?

P. G.: La question essentielle, c'est « *qu'est-ce qu'on appelle apprentissage ?* » Comme l'a expliqué Vygotski, le jeune enfant jusqu'à 3 ans apprend de façon spontanée, au sens où il suit son propre programme et son propre rythme. Par exemple, il apprend à parler en contact étroit avec son entourage, non pas parce qu'on lui enseigne à

parler. Puis à partir de 6 ans il peut commencer à apprendre de façon réactive, c'est-à-dire suivre un programme extérieur à lui, celui de l'enseignant. Entre 3 à 6 ans se situe la période charnière des apprentissages « spontanés / réactifs ». L'enfant est capable d'apprendre dans la mesure où le programme de l'enseignant devient son propre programme. Nous sommes donc loin de pouvoir planifier à l'avance des objectifs, une progression, des évaluations identiques pour tous. C'est l'une des grandes difficultés de l'école maternelle et cela nécessite une solide formation des professeurs : savoir s'appuyer sur les apprentissages spontanés des enfants, se servir de l'espace classe mais

Entre 3 et 6 ans se situe la période charnière des apprentissages « spontanés/réactifs ».

aussi de l'extérieur, prendre en compte les interactions sociales entre enfants.

QUEL PREMIER BILAN TIRER DES PROGRAMMES DE 2015 ?

P. G.: Les intentions des programmes étaient claires, redonner sa spécificité à l'école maternelle, avec un focus sur le langage et les apprentissages numériques, mais aussi une place plus grande au jeu, à l'enfant comme personne en développement déjà riche d'expériences. Mon regret c'est que la charte des programmes prévoyait une évaluation, à partir d'une enquête sur le terrain, pour comprendre le travail des enseignants en conditions réelles, mais aussi un regard sur les expériences internationales. À la place, sans prendre ce temps de l'évaluation, on convoque déjà des *Assises de la maternelle* comme s'il fallait tout réinventer. Nous espérons que la charte éviterait de remettre les compteurs à zéro à chaque nouveau gouvernement. Cela ne fait que renforcer le climat d'inquiétude autour de l'éducation des enfants et épuiser les enseignants.

BIO

Pascale Garnier, professeure en sciences de l'éducation à l'université Paris 13 est l'auteure de « *Sociologie de l'école maternelle* » (PUF, 2016).