

[Assise à la table de conférence, avec derrière elle, des diapositives en rétro-projection, qu'on devine à peine à l'image, ponctuent son intervention]

Viviane BOUYSSÉ :

Cette introduction, on va dire, nous avons choisi de lui donner une portée un peu générale sur l'école maternelle. C'est ce qui justifie son titre qui est Enjeux, outils, points de vigilance. Premier point des enjeux pour vous rappeler que l'école maternelle étant une école à part entière, elle participe pleinement de tout le système éducatif, ou tout au moins de toute la partie qui va jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et que les enjeux tels qu'ils sont énoncés dans la loi d'orientation concernent l'école maternelle aussi bien que les niveaux qui lui succèdent, l'école élémentaire et le collège. Le collège, au moins. Le lycée, c'est un petit peu différent. Bien que la loi concerne aussi le lycée. Vous le savez, c'est pour ça que je dis que c'est une mise en route, c'est, j'espère, pour vous un rappel, mais c'est un rappel qui vise à dire aussi où est le sens des choses. Pourquoi se réinterroge-t-on sur l'école, et sur l'école maternelle en particulier ? Pourquoi, globalement, puisque nous sommes à la recherche, et ce n'est pas un enjeu nouveau de cette, si je puis dire, législature, sommes-nous à la recherche d'une école plus efficace ? Globalement, ce que nous disent les recherches, ça va un peu de soi mais cela mérite d'être re-réfléchi quand même, c'est qu'à chaque étape les résultats des élèves, les acquis des élèves sont assez fortement corrélés à la sortie avec ce qu'ils étaient à l'entrée, c'est-à-dire que la hiérarchie d'entrée, d'une certaine façon, se retrouve à la sortie. C'est une manière de dire, au fond, que les bases que l'école maternelle va fournir pour la scolarité obligatoire sont, pour partie ou pour l'essentiel, finalement, en cause dans la réussite des élèves, au moins à l'école primaire, après. C'est un travail qui date d'ailleurs de plus de 20 ans, qu'avait mis en place Alain Mingat, à l'IREDU à l'époque, qui montrait très clairement que le niveau à l'entrée au C.P était finalement la principale cause du niveau à la sortie. Ça a eu une conséquence. Ça a eu une conséquence et l'interprétation que l'on va donner de cela est une interprétation, pour certains, qui est ce que j'appellerais maximaliste, qui dit qu'au fond, il faut commencer le plus tôt possible pour se donner les chances de faire entrer la lecture dans la tête de tous les petits enfants. Je dis la lecture, parce qu'au fond pour le moment on s'est surtout polarisés, dans certains cercles de recherche là-dessus. J'attire votre attention sur le fait que, actuellement, je ne dis pas que dans votre long avenir inspecteur vous n'aurez pas à affronter quelques turbulences de cet ordre, mais actuellement, l'objectif de l'école maternelle n'est pas d'enseigner la lecture aux enfants. L'objectif de l'école maternelle est de les conduire à être prêts à apprendre à lire quand ils entreront au C.P. C'est l'objectif pour tous les enfants. Qu'il y ait quelques enfants qui puissent aller au-delà, cela a toujours existé, et on ne va pas les en empêcher, on n'a même aucune raison de les freiner. Mais donner de bonnes bases, c'est bien conforter ces assises, sur lesquelles les niveaux ultérieurs vont pouvoir construire. Ça n'est pas vouloir aller trop vite, puisqu'on sait qu'aller très vite, trop tôt, avec des enfants qui n'y seraient pas préparés, c'est au contraire sans doute les entraîner plutôt vers l'échec. Le deuxième grand objectif, la grande finalité, c'est de rechercher une école plus juste, plus équitable. La loi dit juste pour tous et exigeante pour chacun. La loi, ou le rapport annexé à la loi plutôt, mais il est constitutif de la loi. On peut considérer que l'école maternelle, et c'est ce qu'on lui demande avec insistance depuis au moins une vingtaine d'années, on peut considérer que l'école maternelle a une première responsabilité, qui est de réduire ce que j'appelle les conséquences scolaires des inégalités socioculturelles qui préexistent entre les enfants. L'école maternelle ne réduit pas les inégalités, ce n'est pas en son pouvoir, si je puis dire, hélas, peut-être, mais elle a à se soucier des conséquences scolaires de ces inégalités. On sait que ces écarts entre enfants, liés aux conditions éducatives, aux conditions sociales et culturelles dans lesquelles ils grandissent, sont déjà très forts à trois ans. Si on veut une école plus juste, plus équitable, il faut travailler très tôt sur ce qui fait le lien, enfin quand je dis ce qui fait le lien, je n'ose pas dire en fait ce qui fait la causalité, disons ce qui fait au moins la corrélation entre l'appartenance socioculturelle et la réussite scolaire. C'est autour finalement du langage, d'une acculturation à la culture écrite, me semble-t-il, que tout se joue. Et l'école maternelle a sans doute un rôle fondamental dans ce domaine-là pour initier, plus tôt que s'ils n'y venaient pas finalement, les jeunes enfants à certains usages du langage, à une qualité de langue et à des pratiques qui sont inhérentes à la culture écrite. Donc, les conséquences, d'une certaine façon, pour l'école maternelle, de ces enjeux généraux qui sont posés par la loi, c'est que l'on touche, avec la refondation, à ce que j'ai appelé là le curriculum, c'est-à-dire ce qui fait à la fois son programme et sa manière d'être, donc la pédagogie, et également on agit sur la population accueillie, et la loi agit, j'y reviendrai tout à l'heure, sur cette question de l'accueil, en certains secteurs, des enfants de moins de trois ans. Vous voyez bien que si on dit l'accueil mais dans certains secteurs, c'est-à-dire les secteurs les plus défavorisés, c'est directement lié au deuxième enjeu que j'énonçais, c'est-à-dire, accueillons plus tôt les enfants des milieux défavorisés, nous aurons un an de plus avec eux, pour répondre à l'ensemble de leurs besoins, pour lesquels on fait l'hypothèse qu'ils sont plus nombreux, plus complexes, peut-être, que les besoins éducatifs et scolaires d'autres populations. Deuxième point au

niveau de ces enjeux, si on regarde maintenant l'école maternelle pour elle-même, l'école maternelle, si je puis dire, comme école, mais comme école particulière. *[Elle évoque les diapositives projetées derrière elle et qui ne sont pas à l'image]* . J'avais mis sur la première diapositive le titre École à part entière, et sur la deuxième, École entièrement à part, et Marie-Hélène Leloup n'était pas tout à fait d'accord. Donc, Marie-Hélène, j'ai corrigé. Il faut toujours écouter ses petits camarades. Considérée pour elle-même, l'école maternelle est visée par la loi, puisque, finalement, cela faisait un petit moment que la définition institutionnelle de l'école maternelle n'avait pas été remaniée aussi globalement. La définition de l'école maternelle telle que nous la connaissons dans l'institution, je parle de nous, là, quels que soient nos âges, si je puis dire, cette définition donc datait de la loi de 1975. Des petites modifications avaient été apportées en 2005, et là, la loi de 2013 remanie cette définition de l'école maternelle. Je n'ai remis là que le début de l'article. C'est l'article 44 de la loi, qui a été codifié, évidemment, dans le code de l'éducation. Je n'ai remis que le début de la définition, la fin rappelle finalement ce que l'on enseigne à l'école maternelle. J'ai mis en rouge ou en brun, je ne sais pas trop comment vous le voyez, ce qui est nouveau dans cette définition. *[La rétro-projection n'est pas à l'image]*. Donc, il est dit que la formation favorise l'éveil de la personnalité, ça, cela y était antérieurement, qu'elle stimule leur développement, là on parle des enfants, sensoriel, moteur, cognitif et social. Ce qui est neuf, ce sont ces déclinaisons, si je puis dire, qui qualifient le développement, sensoriel, moteur, cognitif et social, et qui ont pour finalité de faire comprendre que ce qui concerne ce petit enfant, c'est bien son développement global. L'école maternelle ne s'adresse pas qu'à la tête des enfants, si je puis dire. L'école maternelle ne s'adresse pas, n'a pas pour seule préoccupation le développement cognitif des enfants. *[Elle lit la phrase]*. Elle développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. L'estime de soi et des autres, je pense que cela résonne d'une manière particulière dans un monde qui est un peu heurté, et où nous aurions besoin de refaire du lien social. Qu'elle concourt à leur épanouissement affectif, c'est l'expression qui a fait le plus débat dans les travaux préparatoires à la loi, puisque, finalement, un certain nombre de députés et de sénateurs répugnent à ce que l'on puisse envisager l'épanouissement affectif des enfants à l'école maternelle, avec, sans doute, quelques représentations peut-être particulières, et quelques craintes. En tout cas, vous voyez que ce qui se joue là, est-ce du privé ou n'est-ce pas du privé, l'épanouissement affectif, au fond ? Est-ce que la réussite scolaire contribue ou pas à l'épanouissement affectif ? Inversement, est-ce que l'épanouissement affectif ou pas peut être facteur d'une plus grande réussite, de plus grande confiance en soi ? On peut raisonner dans les deux sens. *[Elle lit la phrase]* . Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre, afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Alors, je reviendrai tout à l'heure sur les conséquences que l'on peut tirer de cette définition mais j'ai souligné le mot développement, puisque l'on voit que c'est, d'une certaine façon, la dynamique inhérente au grandir de l'enfant qui est soutenue par l'école. L'école contribue à son développement. L'enfant se développerait, sans l'école. Il se développera autrement avec l'école ou grâce à l'école. Mais j'ai souligné aussi l'expression devenir élève, pour rappeler que ça n'est pas un tabou de la période, que cette loi et que le programme n'ont pas pour finalité de casser cette chose qui était antérieure, qui date des instructions précédentes. L'école maternelle concourt à faire que les enfants deviennent des élèves. Ce n'est pas parce qu'on a gommé, d'une certaine façon, ce domaine dit d'activité qui s'appelait devenir élève dans le programme 2008, que ce n'est plus d'actualité. J'y reviendrai aussi tout à l'heure dans les points de vigilance. La loi n'en fait pas un tabou. Il y a bien les deux dimensions, le soutien à cette dynamique qu'on pourrait dire quasiment endogène, le soutien, l'enrichissement, la stimulation, et puis, finalement, ce qui, par certaines formes d'apprentissage, par une certaine forme d'éducation, permet aux enfants de devenir des élèves. Voilà. Il me semble que cela justifie ce que l'on dit de façon assez systématique, c'est-à-dire que la refondation de l'école maternelle est d'abord pédagogique. Quand je dis d'abord pédagogique, c'est le qualitatif de ce qui va se vivre dans les relations entre un enseignant, des enfants, et entre les enfants entre eux, autour d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de connaissances, autour d'une culture scolaire, de commencer à construire, qui importe. C'est bien cela, le cœur de l'école maternelle. J'y reviendrai dans les points de vigilance, encore une fois. Regardons du côté des outils, maintenant. Du côté des outils, je vais simplement rappeler certaines choses. C'est peut-être un peu rébarbatif, mais c'est pour montrer qu'il y a un édifice qui est en train de se construire, et qu'il faut bien percevoir le système que cela compose. Quand on fait le tour des choses, on se rend compte que c'est quand même assez phénoménal d'avoir touché à différentes dimensions de manière presque concomitante. Dans les outils, je vais distinguer ce qui relève de la réglementation, et ce qui relève des ressources. J'utilise le mot réglementation de façon assez large, puisqu'en droit, appartiennent à la réglementation les décrets et les arrêtés, les circulaires sont à la limite de la réglementation. Mais elles font obligation. Donc, je les mets aussi dans la réglementation.

[Elle évoque la diapositive que l'on devine à l'image derrière elle].

Dans les références qui sont entre parenthèses, c'est pour que vous les retrouviez si jamais vous ne les aviez pas vraiment toutes présentes à l'esprit. Le D veut dire décret, le A veut dire arrêté, le C, ça veut dire circulaire. Première pièce, quand je dis premier, c'est par rapport à ce qu'il y a sur la diapositive. Ce n'est pas une hiérarchie et ce n'est pas forcément une organisation dans le temps. Mais je recompose l'édifice de cette façon-là. Première pièce sur laquelle j'insiste, c'est celle d'un cycle à part entière. Un cycle à part entière. Le fait que la grande section ait été antérieurement à cheval sur deux cycles, comme on disait, avec une position parfois ambiguë, est-ce qu'elle est plutôt cycle 2, est-ce qu'elle est encore cycle 1 ? Ça, on met fin à ces discussions, et on dit que l'école maternelle a une unité, et en même temps, si je puis dire, les sections qui la composent doivent se voir dans leur continuité. L'école maternelle organise un petit parcours scolaire, mais que ce soit trois ans ou quatre ans, et ce n'est pas négligeable en durée, trois ans, je vous le rappelle, c'est la durée du lycée, quatre ans, c'est la durée du collège, ce sont des segments de scolarité déjà significatifs. Donc, on joue à la fois, là, sur cette unité, ce monde, on verra tout à l'heure qu'il ne faut pas trop le refermer, mais elle retrouve, finalement, quelque chose qui avait été peut-être à l'origine de sa primarisation un peu excessive. On verra aussi que ça peut entraîner des interprétations abusives. J'associe à la question du cycle celle des instances de concertation, les conseils de cycle, en voyant bien que le fait que le cycle 1 retrouve son unité, d'une certaine façon donne l'impression d'être un peu fermé, risque d'avoir comme conséquence qu'on va moins travailler avec les maîtres de C.P. J'y reviendrai aussi tout à l'heure. *[Elle explique son tableau qui est hors cadre]*. Dans les instances de concertation, j'en ai noté une autre pour rappeler que l'école maternelle, ou des représentants de l'école maternelle, appartiennent naturellement et de droit au conseil école-collège. Le conseil école-collège n'est pas réductible à la continuité cycle 3 collège. Il est normal que l'école maternelle soit représentée dans les conseils école-collège, qui ont pour vocation, justement, de penser ce qui peut faire la continuité de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Je le dis en passant parce que ça ne va pas de soi partout. Soit que l'on veuille épargner aux enseignants de cycle 2 parfois, de maternelle souvent, la participation à ces instances, mais la conséquence d'évincer le cycle 2 et la maternelle du conseil école-collège, c'est aussi que le conseil école-collège risque de se différencier assez peu du conseil de cycle 3. Et que par principe d'économie, en tout cas des temps de concertation, on risque d'assimiler des choses qui n'ont pas exactement les mêmes finalités. C'est pour ça que je vous conseille de relire ces décrets qui organisent les instances de consultation. Conseil école-collège, c'est un décret de juillet 2013, et les instances des conseils de cycle, c'est un décret d'octobre 2014. Deuxième point, qui est assez général aussi, mais sur lequel je voulais attirer votre attention, c'est ce fameux décret, dit sur l'accompagnement pédagogique. Le décret du 18 novembre 2014. Pour vous, dans votre représentation d'accompagnement pédagogique, en gros, c'est le décret qui dit qu'il ne faut plus redoubler. Pour faire vite. C'est souvent ce qu'on en a retenu. Mais je voudrais insister justement sur le fait qu'on ne redouble pas à l'école maternelle. On n'est pas maintenu à l'école maternelle, sauf cas particuliers d'enfants porteurs d'un handicap, pour lesquels il existe des projets personnels, personnalisés, de scolarisation, et qui, là, peuvent prescrire, finalement, peuvent recommander, je ne sais pas exactement comment dire, le mot prescrire est plus juste je pense, en termes réglementaires, un maintien à l'école maternelle, parce que, dans le projet personnel de cet enfant, c'est ce qu'on considère qui lui sera le plus profitable. Pourquoi n'est-on pas maintenu à l'école maternelle ? Pourquoi on ne redouble pas à l'école maternelle ? Tout simplement parce que la loi dit, et c'est une loi assez ancienne, qu'à partir de six ans, l'enfant est inscrit à l'école élémentaire. Et si un enfant n'avait pas mis les pieds à l'école maternelle, on ne s'interrogerait pas sur la classe dans laquelle on l'inscrirait s'il arrivait dans sa sixième année pour une inscription. Il irait de droit en cours préparatoire. Il n'y a pas de raison que, finalement, la fréquentation de l'école maternelle si je puis dire, lèse des enfants de ce point de vue. Après, on peut discuter sur le fait que c'est un bénéfice ou pas un bénéfice. Il faudrait voir dans le détail pour certains enfants. C'est en tout cas la réglementation. Si je m'y attarde quelques instants, c'est parce que tout simplement, pour quelques enseignants et pour avoir discuté avec Marie-Claire Duprat Mzali, chef du Bureau des écoles, cela fait partie des questions les plus fréquentes des enseignants, actuellement. Pourquoi n'a-t-on pas le droit de maintenir des enfants à l'école maternelle ? Ce qui est un paradoxe, c'est quand même que l'on n'aurait jamais dû maintenir des enfants à la maternelle. Parce que le fait de l'avoir fait est contraire à la loi et aux réglementations depuis des décennies. Mais les habitudes ont la vie dure. Je me rends compte que j'ai oublié de signaler quelque chose pour le premier item, nommé un cycle à part entière. Le décret qui définit le cycle 1 dit bien que l'école maternelle est constituée de trois sections, la petite section, la moyenne section et la grande section. C'est juste un rappel que, réglementairement parlant, il n'existe pas de toute petite section. *[Elle s'arrête et regarde l'assistance]*.

Je vois des yeux, des sourcils qui se froncent. Réglementairement, on ne peut pas dire que l'école maternelle, c'est quatre sections. Si on le dit dans un décret, on l'institue d'une certaine façon, et c'est opposable, les parents peuvent dire que leur enfant a deux ans, et qu'il faut le prendre dans une toute petite section. L'accueil des 2 à 3 ans, y compris dans

des classes spécifiques, c'est une première année de petite section, si je puis dire. C'est une année additionnelle, mais ça ne change pas la structure réglementaire de l'école maternelle. Troisième pièce de cette réglementation renouvelée, les programmes. Alors, j'y reviendrai dans les points de vigilance, parce que quand même, c'est, pour beaucoup d'enseignants, et même peut-être pour vous, c'est la charpente, si je puis dire. C'est la colonne vertébrale. C'est autour de ça qu'on va travailler. Peu de gros changements didactiques. *[Elle lit la phrase]*. Une réflexion à approfondir sur l'équilibre en pédagogie. Et, parce que je ne reviendrai pas sur ce point-là tout à l'heure, je voudrais signaler qu'à mes yeux, c'est vrai que c'est quelque chose dont on a peu parlé entre nous à l'inspection générale, mais je pense qu'on y viendra bientôt, il y a eu une recherche, me semble-t-il, dans l'écriture du programme de cycle 2, de points d'appui sur l'école maternelle. Je pense qu'en français et en mathématiques au moins, c'est rappelé, ce n'est pas seulement formel. Regardez la manière dont, dans le programme de cycle 2, sur l'étude de la langue, le cours préparatoire est traité. On voit bien que le cours préparatoire, en matière d'étude de la langue, est vraiment dans cette continuité pédagogique et didactique de l'école maternelle. Avec en particulier la valorisation de ce raisonnement par analogie sur beaucoup de phénomènes de langue. On voit bien comment tout cela se source si je puis dire, dans l'école maternelle. On pourrait dire la même chose de la vigilance qu'il faudra avoir en mathématiques, à propos du nombre, au cours préparatoire, compte tenu des modifications qu'il y aura eues à l'école maternelle. Quatrième pièce de cette réglementation renouvelée, les pratiques modifiées d'évaluation. Alors ça, évidemment, même avec toute la bonne volonté du monde, je ne vous donnerai pas les références puisqu'elles n'existent pas encore, le décret, l'arrêté et la note de service que vous aurez bientôt n'étant pas encore publiés. Tout cela parce qu'il faut que le décret soit publié avant que les autres textes le soient, et le décret concerne l'évaluation de la maternelle jusqu'au brevet, et pour tout un tas de raisons, il y a eu un retard là-dedans. Il y a aussi l'instauration d'une évaluation dite positive, j'y reviendrai aussi dans les points de vigilance. Et puis, deux manières de rendre compte de ces évaluations. Une manière à la fois spécifique et différenciée, avec l'aspect suivi des apprentissages, et l'aspect bilan de fin de grande section. Le carnet de suivi des apprentissages ne sera pas normé au niveau national. Le bilan de fin de grande section sera présenté sous une forme dont un arrêté donnera le modèle. C'est-à-dire que le bilan de fin de grande section est construit de manière unique et identique on va dire, et donc un enfant qui quitte une école maternelle pour aller dans une école élémentaire qui n'était pas forcément celle du secteur où il a fréquenté l'école maternelle, aura un bilan de fin de grande section arrivant à l'école élémentaire, comme ses camarades de l'autre secteur. C'est une sorte d'unité qui est recrée par ce moment-là. Et à ce moment-là, le carnet de suivi est plus lié à une liberté locale. Mais ça n'est pas fini. Parce que dans la réglementation, il y a aussi ces éléments-là qui ne sont pas neutres. Le cadre temporel qui a été renouvelé, les rythmes scolaires, si je puis dire, ça ne fait pas rien à l'école maternelle. Et c'est peut-être même en train de faire beaucoup. Associée à cette question des rythmes scolaires et de la recomposition du temps se trouve la pratique des activités pédagogiques complémentaires, les A.P.C. C'est en ce sens que je souhaitais rappeler que ça fait partie de cette réglementation sur l'école maternelle. Et ça n'est pas parce qu'un syndicat majoritaire en demande la fin que vous devez considérer que c'est abrogé. *[Petit sourire de Viviane Bouysse et rires dans l'assistance]*. Deuxième point, le cadre juridique neuf pour l'accueil des enfants de moins de trois ans. C'est un article de loi qui rappelle des choses à propos de certains secteurs, avec cette problématique des effectifs à comptabiliser. Pas partout, mais à certains endroits, oui. Ce qui n'est pas neutre dans le cadre de la préparation des cartes scolaires et dans l'organisation de la rentrée. C'est opposable, là aussi, c'est dans la loi ! C'est dans la loi. Et la circulaire de 2012, qui, elle, est plus sur le versant qualitatif, c'est une forme de cahier des charges pour tenter de donner à cet accueil scolarisation précoce une qualité dont on ne s'est pas trop soucié dans les 30 années qui précèdent. C'est-à-dire que l'accueil des moins de deux ans à l'école maternelle s'est fait tantôt à la hausse, tantôt à la baisse en fonction des places qu'on y avait, mais sans qu'on réfléchisse spécifiquement ce qu'induit le fait d'avoir de si jeunes enfants dans un milieu collectif comme l'école maternelle. Dernier élément enfin de cette réglementation, et j'espère que nous n'aurons rien oublié après cela, le référentiel de compétences professionnelles des enseignants, qui dit à la fois qu'il y a une unité du métier, si je puis dire, puisque c'est un référentiel commun pour l'ensemble des professeurs, et on peut même y ajouter d'autres professionnels comme les C.P.E qui sont partiellement concernés, et qui, pour certaines compétences, spécifie quelques composantes particulières de ces compétences-là pour les professeurs des écoles travaillant à l'école maternelle. Être professeur des écoles à l'école maternelle, ça n'est pas un métier particulier, ça n'est pas un métier à part, mais il y a des particularités du métier tout de même à regarder de près. Je pense que par rapport aux jeunes enseignants qui arrivent à l'école maternelle, aux débutants, ça fait partie des choses qui méritent d'être un petit peu regardées de près. Deuxième facette des outils, ce qu'on peut appeler les ressources, qui accompagnent d'une certaine façon la réglementation. Alors, un rappel, bon, cela va de soi, mais les rappels ne sont jamais tout à fait inutiles. La réglementation, elle est à respecter ou à appliquer. Vous dites l'un ou l'autre, mais c'est, de mon point de vue, la même chose. C'est-à-dire qu'on n'a pas le choix de. On est fonctionnaire. La première chose, c'est d'en comprendre le sens, quand même, parce qu'on l'appliquera un peu plus intelligemment, et je

pense qu'en tant qu'inspecteurs, c'est votre rôle. D'abord, ce n'est pas de dire d'emblée aux enseignants : vous êtes fonctionnaires, vous allez exécuter. C'est de dire ce qui est prévu, pourquoi, à quoi ça doit servir, quel est le sens de ces choses-là, et voilà pourquoi c'est important que vous le fassiez. Mais faites appel non pas à cette espèce d'obéissance, si je puis dire, servile, mais à une obéissance intelligente. La loyauté, c'est aussi ça. Les ressources, elles, sont mises à disposition des enseignants ou à votre disposition, mais elles sont d'usage libre si je puis dire. C'est-à-dire qu'un enseignant qui dirait que s'il peut faire autrement, il veut faire autrement, pourquoi pas ? S'il est dans le cadre de l'épure, s'il est efficace avec la manière dont il travaille, on ne va quand même pas casser son esprit d'initiative, l'engagement personnel qu'il a par rapport à des manières de faire, sous prétexte que ça ne collerait pas avec des ressources. Le caractère des ressources, il faut bien le voir comme cela. C'est un possible. Ce sont tout de même des choses qui dans la majorité des cas sont faites pour faciliter le métier des formateurs et des enseignants. Mais on ne peut pas juste dire de faire et d'exécuter. Je n'en cite là que deux sources nationales, avec cette petite différence pour moi, parce que ce sont deux sites qu'on peut qualifier d'institutionnels. Ils ont une couleur que je différencie par le fait que, je crois, nous ne savons pas, personne ne sait vraiment qui valide les ressources qui sont sur le site Canopé. *[Elle sourit à l'assistance]*. Les ressources qui sont sur le site Eduscol sont validées par la direction générale de l'enseignement scolaire ou l'inspection générale. En règle générale, il n'y a pas, comment dire, il n'y a pas d'opposition, je pense même que quand nous n'avons pas le même point de vue, c'est quelque chose qui freine la mise en ligne et qui peut conduire à ce que ce soit reporté. Mais une fois que c'est sur Eduscol, on peut dire d'une certaine façon que c'est institutionnellement validé. Il y a tout de même des personnes qui se sont soucies de ce qui est proposé là. Sur le site Canopé, je veux bien le croire mais je ne le sais pas. Et ce n'est pas explicite dans un grand nombre de cas. Parfois, c'est la signature qui fait que la ressource paraît plus recommandable que d'autres. On agit tous un peu comme ça. Il y a quand même quelques phares, notamment dans la recherche, ou sur le terrain, par rapport auxquels on sait se repérer. Mais d'autres fois, c'est moins évident. Canopé, c'est un site institutionnel. En même temps, tout n'est pas en libre disposition. J'ai vu qu'il y a des collections qui me paraissent relativement intéressantes pour lesquelles il y a des abonnements qui doivent être pris. Je ne sais plus si c'est à titre collectif, par l'école ou individuel, qui ne sont pas très chers, mais, Eduscol, en principe, c'est gratuit. Enfin, gratuit, il faut quand même se connecter. Voilà. On y reviendra si vous le souhaitez. Je dirais, la mise en route est terminée. *[L'audience rit]*. Maintenant, on passe aux points de vigilance, hein, ça veut tout dire. On doit élever son seuil de vigilance un petit peu maintenant parce qu'on va rentrer dans quelque chose qui est moins du rappel, peut-être plus du qualitatif, quoique. Ces points de vigilance, je précise qu'ils sont pensés d'une certaine façon du point de vue de l'inspecteur. Ce sont des points de vigilance pour vous. Ce ne serait pas nécessairement exprimé de la même façon ou ce ne serait pas exactement ceux-là, ou il y en aurait peut-être d'autres, si on devait rédiger des points de vigilance pour les enseignants. J'insiste bien sur cet aspect-là. Six diapositives. *[Elles ne seront pas à l'image]*. Une qui porte sur le nouveau programme, une qui porte sur l'évaluation, une qui porte sur le temps, une sur l'organisation, sur les continuités, et sur les relations avec les collectivités. On va essayer de faire le tour. Sur le nouveau programme, points de vigilance. Nous savons que les enseignants ont l'habitude d'aller là où on énumère ce qu'il faut enseigner et les attendus de fin de cycle. D'une certaine façon, c'est ce qu'ils perçoivent comme le plus opérationnel pour eux. Ces éléments là, dans le programme de 2015, sont dans la deuxième partie du programme, si je puis dire. Et il y a une première partie dont je suis sûre qu'un certain nombre se dira que c'est du bla-bla et ne le lira pas. Donc j'espère que vous, inspecteurs, vous l'avez lu avec le plus grand intérêt. Parce que de mon point de vue, d'une certaine façon, je dirais presque que l'essentiel de la refondation est là. Le reste, il faut se le dire, ça bouge peu, un programme au sens traditionnel, ce qu'on a enseigné à l'école maternelle, excusez-moi, sauf à ce qu'il y ait des mutations génétiques absolument extraordinaires dans les années prochaines, à mon avis, dans votre carrière, vous ne verrez pas beaucoup bouger le programme de maternelle. Il faut bien commencer par les commencements. Le fait que ce soient les commencements contraint beaucoup le programme. On n'a pas une marge d'invention extraordinaire. C'est autre chose et on l'a toujours dit. Ce qui fait la spécificité de l'école maternelle, c'est la manière dont elle fait apprendre. C'est la manière dont elle éduque les enfants compte tenu de leur jeune âge, compte tenu de leurs compétences, de leurs capacités, de ce qui est déjà là et de tout ce qui reste à acquérir. Au fond, cette première partie du programme dit des choses sur la pédagogie à construire, dit des choses en particulier sur des équilibres à trouver. *[Elle évoque la diapositive]*. Je note ici de faire attention aux effets de balancier. On a certains enseignants qui se disent que ouf, on était parti trop du côté primaire, et qu'on va partir de l'autre côté. Ils vont voir jeux, ils vont voir bienveillance, on va voir évaluation positive. Comme certains journalistes à la rentrée, ce qu'il y a de nouveaux à l'école maternelle, c'est le jeu. C'est une école ludique. Eh bien pas vraiment. Pas vraiment puisque finalement, ce qui est le plus répandu dans cette école, c'est qu'on y réfléchit. Quand on lit bien le texte, on se rend compte que tout ce réseau sémantique autour de réfléchir, autour de comprendre, est très présent. Ce n'est pas une école où on se contente de jouer, même si on joue. Ce n'est pas une école où on se contente d'agir, même si on agit. On agit

pour comprendre. On agit pour réfléchir. On agit pour grandir d'une certaine façon. Il me semble que, quand je vois les choses dans la continuité, que c'est, si je puis dire, la vertu, la qualité, l'excellence de ce programme, c'est d'avoir cherché un point d'équilibre, entre ce qui est propre finalement à de jeunes enfants, et on y valorise le jeu, la résolution de problèmes, la mémorisation, l'exercice. Vous allez me demander ou peut-être pas parce que vous êtes déjà complètement dans le système, mais pourquoi on ne le dirait pas de l'école élémentaire ? Que les enfants apprennent par le jeu, par la résolution de problèmes, par l'exercice et par la mémorisation ? L'exercice et la mémorisation, ça ne va choquer personne. La résolution de problèmes, on dira que ça dépend des domaines, le jeu, c'est un peu moins sûr. Mais je reconnais que c'est les mathématiques qui illustrent le mieux la résolution de problèmes et le jeu dans le programme de l'école élémentaire, mais ça n'est pas complètement exclu. Recherche d'équilibre en tout cas entre ces éléments-là. On ne peut pas laisser l'école maternelle se dégrader en une pseudo-garderie. On ne peut pas laisser l'école maternelle penser qu'il suffit d'organiser des activités gentiment pour que les enfants soient occupés, l'objectif n'est pas de les occuper, l'objectif est de les faire grandir dans tous les domaines. Grandir, c'est aussi acquérir des savoirs, des savoir-faire. Je pense que si l'on veut donner leur chance, donner plus de chances de réussite aux enfants des milieux défavorisés, il y a beaucoup à se méfier de cette pédagogie, si je puis dire, de l'abstention, qui ferait qu'on laisserait les enfants, à leur propre initiative, agir. Oui, ils ont besoin d'exercer de l'initiative, mais oui, ils ont besoin, pour faire les apprentissages les plus nécessaires pour combattre les conséquences scolaires des inégalités socioculturelles, ils ont besoin d'enseignants qui vont les guider vers ces savoirs, vers ces savoir-faire, linguistiques, langagiers, culturels. Tous les apprentissages ne sont pas des apprentissages adaptatifs. Il y a des apprentissages beaucoup plus complexes que cela. L'égalité des chances suppose qu'on guide les enfants dans la conquête de ces savoirs-là. C'est ce que je disais tout à l'heure. C'est tout ce qui est lié au langage, tout ce qui est lié au système, pour moi, des représentations, de la symbolisation. Comment les choses sont symbolisées. Comment les choses sont représentées. Comment les choses sont parlées. Comment ces signes s'organisent. C'est ce qui fait une culture écrite, d'une certaine manière. C'est ça l'école maternelle. C'est l'entrée des enfants, avec des guides adaptés, dans la culture écrite. C'est ce que ne fait pas la halte-garderie. La halte-garderie peut organiser des activités, très bien d'ailleurs, pour occuper les enfants en toute sécurité. Mais elle n'a pas les mêmes objectifs. C'est un premier élément. Deuxième élément dans cette première partie, tout ce qui concerne apprendre ensemble et vivre ensemble. On voit bien qu'on a déplacé là ce qui était dans le domaine d'activité de devenir élève. On voit que cet infléchissement, d'une certaine façon, il est passé dans cette première partie et il colore la tonalité pédagogique de l'école maternelle. C'est toujours mon premier point du texte. La valeur et l'importance de cette première partie. Dans cette idée d'apprendre ensemble et vivre ensemble, je le rappelle, l'enfant découvre finalement ce qui fait l'école, ce qui est la spécificité de l'école et il commence à exercer des compétences qui vont être fondamentales pour apprendre. C'est les bases de l'apprendre à apprendre. L'attention, la persévérance, la régulation de son activité, une posture méta-réflexive, tous ces éléments-là sont mis en place au travers de la manière dont on installe les activités dans les différents domaines. Il n'y a pas une demi-heure par jour de préparation à la vie de l'écolier. C'est beaucoup plus intégré et beaucoup plus articulé au reste. Le deuxième aspect évidemment, d'apprendre ensemble et vivre ensemble, c'est tout ce qui renvoie aux caractéristiques particulières de la socialisation scolaire. Sachant que lorsqu'on parle de socialisation scolaire, c'est à la fois au sens de socialisation dans un sens ce très général, apprendre à vivre avec les autres selon des règles, apprendre à vivre avec les autres qui sont des pairs, c'est-à-dire à égalité de droits et de devoirs, ce qui n'est pas toujours le cas de l'enfant dans la famille par rapport à sa fratrie, quand il y en a une. Parce qu'il faut souvent se dire qu'on accueille à l'école maternelle l'aîné de la famille, qui est tout seul, et là, la confrontation avec tous les autres, c'est quand même un monde. Et ce que le programme rappelle, c'est que cette socialisation se fait autour d'enjeux scolaires. C'est pour ça que je parle de socialisation scolaire. Ce n'est pas la même forme de socialisation que la socialisation de la halte-garderie. La socialisation scolaire, c'est aussi les relations que l'on a avec les autres pour apprendre. Apprendre ensemble. On n'apprend pas contre, on n'apprend pas dans la compétition. On apprend à apprendre avec les autres. Dernier point, le programme rappelle que cette socialisation, cette forme de socialisation, s'installe dans un moment assez particulier de la vie de l'enfant, quand il est petit et qu'il finit de se construire comme petite personne à part entière. Et que cette concomitance a sans doute une importance, une responsabilité pour l'équilibre réel de l'enfant. Moi, je tire de cela une conséquence qui est souvent de dire : ne croyons pas que nous soyons plus efficaces en voulant faire du collectif trop vite en section de petits. Le collectif en section de petits, c'est une construction, ça n'est pas une donnée. Ce n'est pas parce qu'ils sont tous en la même classe qu'ils constituent un groupe. Et ça n'est pas anormal. Je ne dis pas qu'il ne faut pas de temps en temps les rassembler. Il faut les rassembler au contraire autour d'activités qui peuvent donner l'envie d'être en groupe. Je prends souvent comme exemple de ces activités, chanter, dire des comptines, écouter ensemble une histoire. Ce qui est très intéressant parce qu'on a là les fondements, presque culturels, qui font qu'on aime se retrouver et qu'écouter une histoire avec les autres, ce n'est pas comme l'écouter seul. C'est comme aller au cinéma, ce n'est pas la même chose que de regarder un film

devant son écran d'ordinateur tout seul dans le train. C'est un peu la même chose à l'école. Avoir certaines activités d'ordre culturel, c'est éprouver ce plaisir de les vivre avec les autres. Ça donne envie aussi de se rassembler. Deuxième point sur le nouveau programme, assez peu de profondes nouveautés qui obligent à ce que j'appellerais une reconception de ces pratiques, néanmoins deux qui ne sont pas mineures et sur lesquelles vous travaillerez tout à l'heure, donc je vais vous laisser tout le travail à faire. Il y a l'Écrire pour apprendre à lire, et par ailleurs, Entrer dans le monde des nombres, au moins, les deux groupes qui travailleront là-dessus. *[Elle lit la phrase]*. Revisiter l'ensemble des pratiques, même quand le programme est stable. Alors, pour moi, c'est ça l'intérêt d'un programme. C'est comme quand le réveil sonne. Tout d'un coup, allez, on va s'y mettre, quelque chose recommence. On va regarder si ce que l'on fait est à peu près conforme ou pas conforme à ce qui est écrit dans le texte. La réponse que vous allez entendre le plus souvent, c'est que ça, on le faisait déjà. *[Une rumeur parcourt l'assemblée]*. Assurément ! Mais comment ? Comment et à quelle dose, si je puis dire ? Je rappelle là qu'il y a des mauvais plis à rectifier, même quand à proprement parler, le programme ne change pas énormément. Quoique, le fait par exemple d'avoir réintégré la dimension de comprendre, dans les activités physiques et dans les activités artistiques et esthétiques, en réoriente un peu le pilotage. Pour moi, c'est plutôt une orientation pédagogique qu'une orientation proprement didactique. Comprendre, ça allait de soi pour le langage, ça allait de soi pour la construction de la pensée, les outils à la construction de la pensée, ça allait de soi pour explorer le monde. Il a fallu quand même le rappeler que dans les deux autres domaines, il ne s'agit pas seulement d'agiter son corps ou de chanter et utiliser son œil et sa main pur qu'il se passe des choses. Comprendre est toujours l'horizon. *[Elle regarde brièvement son tableau]*. Des mauvais plis à rectifier, j'ai mis l'absence de progressivité. Ces pratiques que l'on voit inchangées de section en section, ou du début de l'année à l'autre. Installez-vous dans une salle que vous appeliez d'E.P.S, de jeu, de motricité dans une école maternelle, faites cette expérience si vous en avez le loisir et le temps, peut-être pas en première année, mais quand vous aurez un peu moins de surcharge, installez-vous dans une salle de jeux et regardez les classes passer tout au long d'une demi-journée. Notez les différences. Ce n'est pas évident. Or, là, il y a tout un corpus à retravailler sur le sens des activités physiques, sur l'organisation dans le temps, et ce sera le travail de notre groupe tout à l'heure. Un travail très important. Ce qui se passe avec le corps pour les jeunes enfants est sans doute fondateur de beaucoup d'autres choses. Fondateur du social, fondateur du moteur, bien sûr, mais fondateur du social, de la relation et de l'émotion et fondateur aussi de certaines grilles de connaissances. Enfin, Patrick Lamoureux est plus expert que moi et le dira mieux que moi. *[Elle poursuit la liste de son tableau en rétro-projection]*. Perte d'enjeu de pratiques sans effet. À quoi ça sert de peindre aujourd'hui dans une classe maternelle ? Qu'est-ce qu'on fait de ce que font les enfants quand ils ont peint ? On le laisse sécher et on le range. *[Quelques rires dans l'assistance]*. Qui en parle ? Qui questionne ? À quelle fin on a organisé ces activités-là ? Alors que regardez-y de près et analysez tout ce dont sont porteuses ces activités. Encore une fois, du point de vue culturel, du point de vue symbolique, du point de vue moteur, du point de vue relationnel, parce que regarder ce qu'ont fait les autres, ou parler de ce qu'on a fait aux autres, c'est quelque chose. Donner du sens à ce qu'ont fait les autres. Donner du sens à ce que l'on a peint. Je dis quelquefois qu'un de mes plus beaux souvenirs d'inspection dans une classe maternelle, c'est une séance de langage autour de productions picturales d'enfants en vue d'une petite exposition. C'était une toute petite école rurale au fin fond du Limousin qui avait le projet d'exposer les travaux des élèves et il s'agissait d'écrire le catalogue de l'exposition. Et donc il fallait nommer ces productions. Et à la suite d'un débat, il y a une production d'enfants qui a été nommée de la façon suivante : bouche avalant tout l'air du monde. C'était comme un tourbillon, voyez, qui donnait vraiment cette impression. Je ne sais pas si vous voyez ce qu'il y a de culture dans la possibilité d'énoncer ça. Se donner une représentation de ce qu'on voit, ce terme d'avalant, qui est très particulier, hein, c'est une classe de moyens grands. Le sens qu'on donne à une œuvre quand on dit cela. Je prends cet exemple pour montrer l'épaisseur de cette activité. Ce n'est pas grand-chose, au fond. C'est ré-exploiter ce qu'ont fait des enfants à certains moments. Ils ne l'ont pas fait n'importe comment puisqu'ils ont été acculturés à l'observation d'œuvres d'art, sans jamais quitter la salle noire de leur école maternelle puisqu'ils ne les avaient encore vues, ces œuvres, que par des diapositives, à l'époque où le numérique n'était pas encore dans les écoles. Ce qui veut dire aussi qu'on peut se construire une culture à moindres frais, tout de même. Et une fois par semaine, on allait au musée dans la salle noire. Aller au musée, cette enseignante avait le génie de faire la chose suivante : on fait toutes les semaines le même trajet dans ce musée imaginaire. C'est-à-dire toutes les semaines, les diapositives reviennent dans le même ordre. On repasse devant les toiles qu'on a déjà connues. Et donc on en parle. De temps en temps on n'avait pas le temps, on ne s'arrêtait pas, mais on la voyait quand même et on allait un peu plus loin. Là, on prend le temps de s'arrêter et on revoit autre chose et on en reparle, mais sur une année on construit une culture. On dit qui a peint, on dit comment ça s'appelle, on essaie de comprendre pourquoi ça s'appelle comme ça. Vous voyez, je m'attarde un petit peu là-dessus parce que c'est quelque chose dont je trouve que ça s'est terriblement appauvri. Terriblement appauvri, peut-être du fait de l'institution tout simplement qui a tellement mis l'accent sur autre chose dans les dernières années, alors que là il se joue sans doute quelque chose pour l'égalité des

chances qui est fondamental. Bon, mais je pourrais en parler pendant des heures.

[Elle poursuit sa liste]. Le caractère pointilliste ou très épisodique de certaines activités. Quand les enseignants vous disent que mais ça, ils le font déjà. Oui ils le font souvent, à l'occasion, une fois de temps en temps, on ne peut pas dire qu'ils ne font jamais. Oui, ils le font toujours un peu. Mais pour que ce soit efficace il faut que ce soit beaucoup. C'est pas un peu qu'il faut faire apprendre les enfants, ou un peu ça fait quoi ? Ça conforte ce qu'apprennent déjà certains enfants en dehors de l'école. À ceux-là, ça ne fait pas de mal, cela valide ce qu'ils font à l'extérieur et ça peut suffire. Mais les autres qui n'ont que l'école ? Si cette activité que je viens d'évoquer c'est une fois par période, mais ça ne fera rien à la fin d'une année. Parce que d'une période à l'autre, ils ont oublié. Ça ne peut pas se capitaliser. Donc il faut à la fois penser la densité de certaines pratiques à certains moments et la récurrence de ces pratiques. Bien sûr, on ne peut pas faire toujours autant d'activités, disons, esthétiques par exemple, ce n'est pas forcément tout le temps avec la même puissance, bien que ça doit être régulier, mais se dire qu'au fond il n'y a pas de qualité sans un minimum de quantité. Mais c'est valable aussi à l'école élémentaire ! L'occasionnel et l'épisodique, ça ne fait pas grand-chose. Enfin, dernier point, mais ça c'est sans doute pour les temps qui viennent, et c'est pour ça que ce que vous allez faire dans les ateliers n'est pas trop tard si je puis dire, par rapport à la connaissance et à la maîtrise du programme, c'est qu'il me semble que, quand vont sortir les textes officiels sur l'évaluation, dans l'accompagnement que vous aurez à en faire, et parce que il va y avoir de l'observation à revaloriser dans l'évaluation en continu dans le suivi des élèves, parlons de la problématique des observables. Observer, c'est porter une attention particulière ou porter une écoute particulière à quelque chose. Les enseignants sont embarrassés par l'observation parce que tout s'offre à eux et ils ne savent pas trier dans ce qu'ils voient. La problématique de l'observation, c'est de se cibler sur ce qui vaut le coup d'être observé, ce qu'il est nécessaire d'observer. Et la question des bons observables, si j'ose le traduire aussi rapidement, en tout cas des observables à privilégier, va nécessairement s'articuler avec les problématiques de progressivité pédagogique et didactique. Parler d'évaluation, ça obligera à revenir sur toute la construction des apprentissages. Évaluer le langage oral en petite section, l'évaluer en moyenne section, l'évaluer en grande section, ce n'est pas porter exactement l'attention aux mêmes choses. Pourquoi ? Parce qu'entre temps, ça a progressé. Donc vous avez peut-être eu une première présentation des programmes, vous aurez avec la problématique de l'évaluation à mon avis à creuser et à approfondir. Et c'est une bonne chose. Parce qu'il faut y revenir à plusieurs reprises. Deuxième point, j'enchaîne avec l'évaluation. Je vais rester sur quelques généralités. Une évaluation des enfants élèves, mais j'ai voulu jouer sur cette dualité pour rappeler bien qu'en milieu de petite section, nous évaluons finalement des enfants qui ne sont pas encore des élèves. Moi qu'on me dise quand je vais inspecter au mois de mars, avec fierté, que ce sont des élèves, ces tous petits, moi je me dis que non, ce sont des enfants qui ont été bien dressés sans doute. *[Rumeur amusée dans la salle].* Ils ne sont peut-être pas encore complètement élèves. Une évaluation avec bienveillance. C'est autour de ces questions-là qu'il y a des ambiguïtés. Clarifier avec les enseignants la notion d'évaluation positive. Je travaillais hier soir pour une émission de Web radio sur ces questions et on a entendu des interviews d'enseignants qui avaient compris et de parents qui disaient des choses d'une grande finesse et qui montraient bien toutes les ambiguïtés de la chose. Oui, il s'agit de valoriser les réussites, de pouvoir dire ce qui est acquis, même quand ce n'est pas exactement l'idéal de ce que l'on attendait. Je dis que, quelquefois, il faut éclairer les bosses plus que les creux. Mais l'évaluation positive, ça n'est pas ne dire que du positif. Ce n'est pas dire que tout va bien. Ce n'est pas renoncer à être objectif. L'évaluation positive, c'est une évaluation qui doit être conduite dans une posture, si je puis dire, positive, c'est là qu'il est question de bienveillance, et avec une intention positive. Le positif, il est dans la manière d'être et dans l'intention. Conduire une évaluation de manière positive, dans une posture positive, c'est se dire que dans ce que j'observe, je vais chercher à extraire la valeur de ce qui est là. Où est le progrès de l'enfant dans ce qu'il me donne à voir à tel moment ? Quand je suis dans le suivi des apprentissages. Et on retrouve vraiment le sens premier d'évaluer. Évaluer, c'est donner de la valeur. Donner de la valeur au premier gribouillis des enfants. Donner de la valeur aux premières pseudo-phrases des enfants qui ne sont pas encore des vraies phrases, mais quand elles émergent du silence, c'est un vrai progrès. Donner de la valeur à ça, savoir le voir. Donner de la visibilité pour des parents qui peuvent regarder ça comme de l'insuffisance. On ne sait pas par rapport à quoi on regarde ça. Donner de la valeur, c'est ça. Et je disais, l'autre aspect, c'est dans une intention positive. On ne renonce pas à voir que, pour certains enfants, il y a des écarts, il y a des décalages qui sont déjà là, par rapport à ce qu'il serait, en moyenne, normal d'attendre ou à ce qu'on pourrait espérer en moyenne à ce moment-là. Et on essaie de les comprendre. On ne se leurre pas. Les écarts, les manques, on les signale d'une manière, si je puis dire, bienveillante. « Tu ne sais pas encore là, tu n'y arrives pas ». Et on fait de cet écart, je le dis quelquefois comme ça, et je l'ai marqué de cette manière-là

[elle lit] : présenter ça comme des défis à relever. « Tu n'y es pas encore, mais allez, on s'y met, et on va y arriver. » À relever, avec de l'aide. Ça fait partie d'apprendre à être élève. Apprendre qu'à l'école, premièrement, c'est normal de ne pas savoir. On est là pour apprendre. Et c'est une posture d'élève à intégrer. Deuxièmement, on est là, on a le droit de poser des questions, on a le droit de demander de l'aide, ça fait partie de l'identité d'élève. Et finalement, l'aide, elle est apportée à l'école mais elle peut être aussi apportée à certains moments, soutenue par les parents. Quand on dit qu'on va s'y mettre la prochaine fois, on peut peut-être avec certains parents, discuter de la manière dont, en changeant très peu parfois leurs attitudes éducatives, ils peuvent concourir à aider l'enfant. C'est vrai dans certaines situations d'autonomie, c'est vrai dans certaines situations motrices, c'est vrai dans certaines situations langagières. Il ne s'agit pas de les transformer en enseignants, mais de leur dire qu'ils peuvent nous aider à l'aider. On est ensemble pour ça. Et donc la communication avec les parents dans cette évaluation se fait de manière constructive, les progrès sont valorisés, et des perspectives sont données quand il y a des écarts, quand il y a des inquiétudes. Si on veut se fermer les yeux sur le fait que certains enfants, pourtant, nous alertent, alors on ne les aidera pas assez tôt. Alors que l'on n'aide jamais assez tôt, finalement. Le problème est de savoir dans quel état d'esprit on le fait. Je crois qu'il faut, il faudrait que nous soyons tous convaincus, y compris en tant qu'inspecteurs, par rapport aux faux-pas ou aux erreurs des enseignants, que une erreur, c'est aussi une chance de s'améliorer. Allez, je vais aller jusqu'au bout, un inspecteur général par rapport à un inspecteur débutant aussi. [L'assistance rit franchement]. Le troisième point, c'est la vigilance sur le bon usage du temps. C'est, si je puis dire, ce que font les nouveaux rythmes, parfois, à l'école maternelle. [Elle lit]. Examiner de près les emplois du temps. Cela doit vous soucier dans toute situation d'inspection, et même, je dirais, en toute généralité. Étudier certains emplois du temps, ce serait d'ailleurs intéressant pour vous, mais, peut-être, cette année, vous n'en avez pas le temps, mais de voir, dans des schémas de journée à peu près équivalents, par exemple la matinée de trois heures et l'après-midi qui fait deux heures, ou quand il y a des après-midi courtes ou des après-midi longues, comment des écoles différentes investissent ces temps différents. Cela peut être un très bon atelier en animation pédagogique de regarder, d'analyser les emplois du temps. Ce à quoi il faut faire attention tout de même essentiellement à l'école maternelle, c'est comment tirer parti de la cinquième matinée. Regardez-y de près, il y a des manières de ne mettre dans cette cinquième matinée que des choses mineures dont les parents pourront se dire qu'après tout on peut s'en passer. Il y a une manière de décourager la fréquentation de la cinquième matinée, par la façon dont on l'aménage. Ça, c'est à éviter. Je pense que cela se corrige un petit peu, mais on l'a eu très clairement la première année. Le deuxième point, évidemment, auquel il faut faire attention, c'est l'usage des après-midis, quand il y a un temps court. J'ai encore vu il n'y a pas longtemps un problème de sieste. Si l'on ne parvient pas à faire dormir les enfants plus tôt que l'heure de rentrée des classes, et même quand on y arrive pour ceux qui restent à la cantine, s'il y a une proportion importante d'enfants qui sont partis manger à l'extérieur et qui reviennent juste à 13 heures 30 ou 14 heures et qui se mettent au lit à ce moment-là, alors l'après-midi, il n'y a plus classe. On peut se dire, s'il y a eu une bonne matinée, une matinée vraiment bien utilisée pour des apprentissages de jeunes enfants, que c'est déjà ça, et que l'école maternelle, c'est mieux que rien. Mais on devrait pouvoir trouver, je dirais, au minimum, une séance dans l'après-midi, et une séance dans une période favorable, c'est-à-dire, et là je pense aux petits parce que pour les moyens et les grands la question ne se pose pas de la même façon, mais une séance, je dirais, dans un moment favorable où les enfants sont reposés et peuvent être disponibles pour assimiler des choses. Ceci étant, il ne faut pas trop les assommer avec du langage quand ils sortent du lit.

[Petits rires dans l'assistance]. Deuxième point à propos des rythmes, il est important de vérifier la mise en œuvre des activités pédagogiques complémentaires. Sont-elles organisées ? Pour qui et qu'y fait-on ? Il y a une possibilité qui est laissée aux équipes pédagogiques, vous le savez, de choisir entre trois formules, d'une certaine manière, il ne faudrait pas, et pardonnez-moi ce regard peut-être un peu dur, mais que par facilité, on évite systématiquement l'aide aux élèves qui en ont besoin. C'est quand même une chance, en particulier pour le langage, d'avoir un moment, si je puis dire, d'échange et d'entraînement privilégié dans un petit groupe avec l'enseignant. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas des travaux en petits groupes dans la classe, mais c'est, si je puis dire, pour les enfants qui en ont le plus besoin, un de plus. Ce n'en est pas un qui doit combler les déficits de la classe. C'est un de plus. Il y a des enfants qui ont plus de besoins que d'autres dans ces domaines-là. Enfin, corrélativement à ce qui est le temps de l'enfant, il y a le temps du professeur des écoles, les fameuses 108 heures, hors temps d'enseignement. Vous savez, les enseignants demandent en permanence de la concertation, qu'on ne la gaspille pas. Il est quand même paradoxal d'en demander plus, quand on ne fait rien de ce que l'on a déjà. [Rumeur dans la salle]. Donc, il vous appartient de regarder ce qui est fait de ces temps de concertation. Si j'insiste, c'est parce qu'avec les nouveaux rythmes, on voit bien que ça a cassé certaines habitudes, que l'on a beaucoup de temps de concertation, plus fragmenté qu'avant. Je ne dis pas que c'est mal, il faut qu'ils organisent leur temps. Je dis qu'il y a un équilibre à trouver dans ces temps professionnels, qu'à mon avis, dans la

majorité des cas, on n'a pas encore trouvé. On voit bien, nous y participons, les uns ou les autres, ces animations pédagogiques du mercredi après-midi qui sont lourdes pour les enseignants, on sent bien qu'il y a une lassitude. Mais il m'est arrivé d'y participer aussi, de 17 heures 30 à 19 heures 30 le soir, c'est aussi un peu lourd. Quoique. Quoique j'aie pu trouver des gens très bien disposés à prolonger, si je puis dire. Donc, je me dis que ce n'est pas nécessairement mauvais signe. Mais il me semble quand même qu'il faut que l'on regarde cela. C'est de notre responsabilité. C'est du temps d'enseignant, c'est du temps payé, c'est du temps de travail, il faut qu'on le valorise aussi. Ce n'est pas rien, ce travail qu'ils font ensemble et ces concertations. Ils en ont besoin pour les programmes et pour l'évaluation. Préservez vraiment tout ce qui est formation et animation pédagogique et pensez aussi que, sur ces 108 heures, il y a du temps pour les rencontres avec les parents. Et qu'en maternelle, ça n'est pas négligeable, qu'autour des questions d'évaluation, de renvoi d'image finalement, de ce que savent faire les enfants, il y a des choses tout à fait importantes à échanger avec eux. Je crois que le contrôle tatillon avec les tableaux à remplir a beaucoup nui à la relation entre inspecteurs et enseignants sur ces questions-là. Il faut trouver la manière de le faire positivement. C'est-à-dire, encore une fois, certes vous êtes fonctionnaires, vous obéissez, mais qu'est-ce que ça veut dire, ce temps-là ? En quoi, finalement, vous fait-il gagner du temps ? Ce qui veut dire aussi qu'il faut peut-être aider les directeurs d'écoles à animer ces moments de concertation. Des trames, des scénarios, du guidage sur certains points, sur l'animation de la réflexion de l'équipe. Je pense que vous allez avoir ça sur l'évaluation, quand ça va sortir. Je crois que ne pas les laisser seuls, c'est leur donner plus de chances de conduire un travail collectif productif. Je m'achemine vers la fin, et ce sera peut-être un peu plus court, sur les deux dernières diapositives, mais celle-là, il me semble qu'elle doit nous faire réfléchir. *[La diapo n'est pas à l'image]*. Ce que j'ai appelé les évolutions organisationnelles de l'école maternelle. A l'échelle des classes, nous l'avons dit dans notre rapport d'inspection générale, sorti en 2011, que nous trouvions, finalement, que s'était installé ce que j'ai appelé des routines inefficaces, soit cette rotation des ateliers avec des formes d'activités strictement à l'identique, des groupes d'élèves parfois constitués de manière immuable toute l'année, nommés les girafes ou les papillons, les verts ou les bleus, et puis d'autres fois recomposés, mais on ne sait pas vraiment pourquoi, selon les activités, ces ateliers qui donnent un temps d'activité souvent très bref aux enfants, qui sont peu exploités, ça tourne un peu en rond. Et quand on demande aux enseignants pourquoi ils le font, la réponse est que c'est parce que c'est comme ça la bonne école maternelle. Il n'y a pas de sens, encore une fois, derrière. Donc, je ne dis pas qu'il faut tuer les ateliers. Je dis même, quand je parle aux enseignants, qu'il y a quelque chose qui est à sauver dans ce que font les enseignants d'école maternelle, c'est que, finalement, ils font quelque chose qu'on voudrait voir faire à l'école élémentaire et au collège et qu'on recherche en permanence. C'est-à-dire qu'ils ont admis cette idée que tous les enfants peuvent, à certains moments, ne pas être occupés à la même chose, et qu'ils ne se donnent pas à tous les enfants en même temps, si je puis dire. Ce travail-là, cette posture, dont on oublie quand même qu'elle est singulière, parce que le même maître qui fait cela au mois de juin dans sa grande section et qui prend un C.P au mois de septembre, il ne peut pas faire d'ateliers de langage en C.P. C'est cloisonné, ce n'est pas possible. C'est devenu le propre de l'école maternelle. Du coup, ils n'ont pas tort de nous dire que l'école maternelle, c'est ça. Mais ça n'est pas que cela. Et si c'est ça, c'est pour faire quoi ? Qu'est-ce qu'ils apprennent quand ils font cela ? Donc, nous avons suscité, à certains moments, ce que j'ai appelé des solutions alternatives. C'est organiser les classes autrement, j'ai appelé cela des coins atelier, c'est animer avec des projets, des contrats, des défis, des exploits ou autres, j'ai vu des choses qui s'apparentent à cela, des usages de la pédagogie Montessori. *[Elle parle du libellé de la diapositive]*. J'ai noté : Attention à leurs possibles détournements ou effets pervers. J'ai eu un très beau message d'une directrice d'école, un courrier électronique, je ne la connais pas. Elle voulait mon avis sur la pédagogie Montessori. Parce que, dans son école, il y a deux enseignantes qui ont choisi ce qu'elle appelle la pédagogie Montessori. Et elle m'a dit qu'elle avait l'impression que ça n'avait qu'une fonction, celle de se débarrasser de la gestion de la classe. On laisse les enfants choisir, et c'est devenu, d'une certaine façon, plus confortable. Le développement sur ce qu'elle appelle la consommation, ce qu'elle appelle l'individualisation contre le collectif, l'absence de langage, qui me fait me dire que cette femme a vu beaucoup de choses et quelle peine, du coup, à le réguler au sein de son école. Et cet emprunt à la pédagogie Montessori, il faut le regarder, si ça commence à se mettre en place dans vos classes. Je ne dis pas que ce n'est pas quelque chose à travailler, à utiliser. À jet continu, il y a beaucoup de problèmes et il faut voir comment un enseignant non formé à cette pédagogie peut en utiliser la dynamique et le potentiel pour atteindre les objectifs qu'on lui demande d'atteindre aujourd'hui. Je rappelle que la pédagogie Montessori se met en place dans un cadre qui n'est pas vraiment celui d'une école. La pédagogie Montessori n'est pas faite pour cela. Elle n'est pas faite pour atteindre les objectifs tels qu'on les a aujourd'hui, et c'est quelque chose à revoir. De même, la pédagogie de l'autonomie, il y a des coins que vous utilisez comme vous voulez. Vous faites une petite croix de temps en temps. Qu'est-ce que l'on apprend quand on fonctionne comme cela ? Alors, on pourrait développer longuement, mais nous n'en avons pas le temps, ce matin. Mais je vous demande d'y faire attention. C'est-à-dire que si l'on abandonne les ateliers tels qu'ils sont habituellement conçus, on ne

les abandonne pas pour faire encore moins efficace. On les abandonne pour faire mieux. Deuxième point à l'échelle de l'école, la vigilance sur les tout-petits et la grande section. Je vais passer là un peu plus vite. Les tout-petits, c'est vraiment se soucier de ce que l'accueil que l'on fait est un accueil qui a des objectifs. Ils ne sont pas là simplement pour faire nombre. C'est ce que j'appelle sortir absolument de la logique de la variable d'ajustement. Ils ne sont pas là parce que l'on avait besoin de trois individus pour éviter la fermeture d'une classe. S'il y en a trois qui sont là, que fait-on pour eux ? Cela doit nous permettre de réguler un petit peu les choses, tout de même. Alors, la question ne se pose pas de la même façon dans du rural, avec des classes à X niveaux, ou dans des classes maternelles si je puis dire classiques. Je pense que le rural, à X niveaux, c'est un problème, et vont se mettre en place des travaux au niveau de la centrale. La première séance, ce sera vendredi, et j'y participerai. Je compte bien redire qu'il y a une problématique spécifique sur la petite enfance et à ce que l'on travail là-dessus. Je pense à des maîtres, tels que certains vus dans l'académie de Toulouse. Je pense à l'Aveyron, avec ces classes deux ans, trois ans, quatre ans, C.P, C.E.1, quelquefois, il faudrait bien être fou pour imaginer que le maître peut conduire six sections chaque jour, en donnant à chacun tout ce dont il a besoin. Mais, du coup, cela amène à s'interroger sur ce que l'on fait quand on introduit ces enfants-là, sauf les empêcher d'aller dans le privé, mais ça, c'est une raison, bon. Puisque au fond, c'est la seule. Le deuxième point, c'est l'évolution de la grande section. Ce n'est pas parce qu'on veut lutter contre l'assimilation grande section pré-C.P, qu'il faut, si je puis dire, affadir la grande section. Le gamin de l'école maternelle, dans le monde où il vit, aujourd'hui, stimulé comme il l'est, en grande section, il a acquis des pouvoirs. C'est-à-dire si l'école maternelle a bien fait son travail avant, il a envie, quoi. Il est au bord d'apprendre à lire, il est au bord d'avancer sur des choses très importantes. Il ne s'agit pas de le brider non plus. Il s'agit de faire autrement qu'on fera en C.P. Il s'agit de se donner d'autres objectifs, mais la grande section, c'est la section des grands. Il faut qu'ils se sentent grands par rapport aux moyens et aux petits. On n'y fait pas la même chose. On continue à avancer. On n'ira pas aussi loin dans toutes les sections grandes, on n'ira pas aussi loin avec tous les enfants, il faut toujours se caler sur ceux qui ont le plus de besoins et les amener au plus près de ce qui va leur permettre d'être prêts à apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire. Le plus, pour ceux qui peuvent aller plus loin, mais la préoccupation des maîtres, c'est tout de même celle-là. Rappelez-vous que l'école maternelle a d'abord été l'école des enfants des familles populaires, et qu'elle a été, je dirais presque, construite dans son essence, pour ces familles-là. Les familles qui avaient plus de moyens n'ont jamais mis leurs enfants, jusqu'aux années 50, à l'école maternelle. La finalité de l'école maternelle, c'est d'abord de travailler pour ces enfants-là, pour ces familles-là. Je dirais que, hélas pour les autres, c'est un mode de garde gratuit. *[Elle poursuit sa liste]*. Point de vigilance sur les continuités à organiser. Alors, là, je vais passer vite, mais c'est pour rappel avec vous. Continuité avec le C.P, continuité avec l'aval, ce qui vient après. En fin d'année, penser que les conseils de cycle doivent permettre ces passations d'information, penser que, peut-être, il y aurait quelque chose à discuter, à réfléchir avec les maîtres de C.P, quand vous allez travailler sur le bilan de fin de grande section d'école maternelle. Ce n'est pas une chose qui ne concerne que la grande section, cette mise en évidence des acquis et des besoins, ce travail avec les maîtres de C.P pour les acculturer petit à petit à cette évaluation positive qui a été faite durant l'école maternelle. Vous voyez un peu, l'école maternelle qui agirait bien dans le sens que j'ai dit, qui aurait bien cultivé cette estime de soi des enfants, cette confiance, comme c'était écrit dans la première vignette qui évoquait la loi, qui aurait agi avec bienveillance. Première semaine d'école maternelle, diagnostic, il n'arrivera jamais à apprendre à lire. *[Quelques réactions dans l'assistance]*. C'est-à-dire qu'il y a quelque chose, là, à travailler. C'est dire comment le cours préparatoire se vit aujourd'hui comme une classe qui continue un parcours scolaire. Le cours préparatoire ne commence pas le parcours scolaire. Cette table rase, là, où l'on fait comme s'il n'y avait rien eu avant, et en fait, on ne fait même plus maintenant comme s'il n'y avait rien eu avant, parce que l'on fait comme si, finalement, ce sont ceux qui ont le plus acquis, ou, on va dire les moyens, qui donnent le la, et ceux qui sont un peu décalés, on les déclare déjà en difficulté. Alors qu'ils sont peut-être tout simplement un peu moins matures. Mais le regard que l'on porte sur eux à ce moment-là, ce regard et cette prédiction que l'on fait quelquefois, cela peut être très dangereux pour certains enfants. Et c'est ravageur pour les parents. C'est une manière de tuer la confiance qu'ils ont dans l'école maternelle, parce que c'est une manière de dire que ce qu'on leur a dit à l'école maternelle ne vaut pas. Et qu'on leur dit là, que leur enfant, il l'est pas. Il faut faire attention à ce que l'on fait quand on fait ça, quand on est enseignant. Il faut rappeler quand même qu'il y a une chose qui s'appelle la solidarité, il y a des choses que l'on peut apparenter à la fraternité professionnelle, une solidarité, et les mêmes valeurs de temps en temps. *[Elle reprend la liste de la diapo]*. Deuxième point, la continuité avec l'amont. Alors, cela vaut pour le bon passage, si je puis dire, entre certains modes de garde et l'entrée à l'école maternelle. Comment on aménage, finalement, cet accueil au bon moment, et en sécurité pour les enfants. Alors là, j'ai écrit que c'était vraiment variable selon les contextes. Je pense que même à l'échelle d'une circonscription pour vous, ce n'est pas uniforme. Selon qu'il y a des crèches, pas de crèches, des institutions de la petite enfance, si ce sont les familles qui gardent ou pas, ce n'est pas la même chose. Et d'ailleurs, c'est un souci. Je vois bien, moi, dans certains départements, une très grande attention aux conditions d'entrée

dans l'école maternelle. Je trouve que c'est quelque chose que la circulaire de décembre 2012 sur les plus jeunes a transformé ici ou là. Cela veut dire parfois du travail avec les mairies, cela veut dire aussi une réflexion à l'échelle de l'ensemble des inspecteurs, et avec l'inspecteur d'académie, le directeur à l'académie. Mais il faut raisonner localement. Troisième point de continuité, et ça, on n'y coupera pas, et c'est un chantier qui est devant nous, je dirais depuis longtemps et que les rythmes ont bouleversé un peu, mais qu'ils n'ont pas complètement résolu, c'est la continuité de la journée à l'école. Je ne parle pas de la journée d'école, je parle de la journée dans l'école, dans les locaux scolaires. Ces enfants qui sont dans un collectif, depuis 7 heures 30 et 7 heures 45 le matin ou 7 heures 45 le matin jusqu'à 18 heures 30 le soir On a beau dire qu'on réduit la journée scolaire, oui mais on ne change rien à la journée de l'enfant. Au sens propre du terme. Qu'est-ce qui fatigue les enfants ? Ce n'est pas les nouveaux rythmes scolaires. C'est le fait qu'en ayant moins de scolaire, d'une certaine façon, et parfois plus de périscolaire, ils sont plus énervés, parce que la manière dont le périscolaire est mis en place n'est pas forcément favorable. En tout cas, avec la question de la manière dont le périscolaire fait quelque chose aux enfants, il y a des sujets à ne pas négliger sur les locaux et leur double usage. Qu'est-ce que c'est qu'utiliser la classe étant élève ? Qu'est-ce que c'est qu'utiliser la classe étant enfant ? De l'après-journée scolaire ou de l'avant-journée scolaire. Il y a les personnels au contact des enfants, et leur double rôle aussi. On voit bien que ce qui est compliqué, c'est le fait, pour les enfants, d'avoir affaire au même lieu aux mêmes personnes, qui peuvent ne pas être, finalement, en cohérence tout le temps, ou en continuité tout le temps. Ils se demandent : pourquoi la dame, qui est l'ATSEM, et que moi j'appelle Martine, elle me laisse faire des choses à tel moment et pourquoi, à d'autres moments, c'est interdit ? Pourquoi j'ai le droit de faire telle chose avec le matériel de la classe à tel moment, pourquoi à d'autres moments, c'est interdit ? Et ce n'est pas forcément au moment de la classe que c'est interdit, c'est parfois dans le périscolaire, parce qu'il ne faut pas bouleverser la classe. Enfin, dernier point, les partenariats avec les collectivités compétentes. *[Elle évoque la diapositive]*. Là, j'ai pointé trois éléments qui recourent des choses que j'ai déjà dites avant, ce qui va me permettre de passer vite, mais ça me permet de le présenter d'une autre façon. La co-construction de bonnes conditions d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans et quand j'utilise le terme de co-construction, c'est parce que je pense que l'Éducation nationale ne peut pas prétendre le faire seule, le bon accueil, la bonne scolarisation suppose des locaux, du matériel adapté, suppose, autant que faire se peut, une ATSEM volontaire et compétente. Et pas une multiplication d'ATSEM qui multiplie les identités de référence pour le tout petit enfant, ce qui ne va pas de soi. Puisque, comme c'est plus fatigant de s'occuper des petits que des grands quand on est ATSEM, dans l'équité, il est normal de faire tourner dans l'équipe. Et ça existe, qu'on réfléchisse comme ça. C'est pas neutre, ça mérite d'être réfléchi quand même. Est-ce qu'il faut faire tourner dans l'année ? Est-ce qu'il faut faire tourner, peut-être dans l'année, mais peut-être pas trop tôt pour les enfants qui ont besoin de s'habituer quand même à un pôle de référence ? Quand même, les premières semaines, si ce ne sont pas les mêmes personnes qu'ils trouvent au même moment, c'est compliqué. Mais je pourrais dire la même chose des professeurs des écoles. Quel est le rôle des temps partagés avec les tout-petits ? Cela mérite d'être bien réfléchi. Mais ça, c'est une autre affaire. *[Elle lit le libellé suivant]* . Penser une politique locale de la petite enfance avec les élus. Il n'y a pas de honte, à l'école maternelle, pour l'école maternelle, de se concevoir comme une institution d'accueil et d'éducation de la petite enfance qui est différente des autres, mais qui s'inscrit dans un paysage institutionnel qui a cette fonction-là. Le deuxième point, c'est de travailler, vous, avec les collectivités compétentes pour faire entendre que l'école maternelle du vingt-et-unième siècle a des besoins, et des besoins particuliers. Les directeurs, directrices, n'y arrivent pas toujours. Je pense en particulier au numérique. On nous dit qu'ils ont bien le temps ! Eh bien non, pas forcément. Il y a des choses qu'il est important d'avoir à l'école maternelle. Les équipements, les jeux appropriés. Et pensez aussi, avec les équipes, à travailler sur les usages réels des équipements qu'ont consenties les municipalités. Rien n'est pire, quand un maire a décidé l'équipement des écoles en T.B.I, en tablettes, tout ça, que de découvrir pour lui que les maîtres ne les utilisent pas. Là, on a une responsabilité en accompagnement de cet effort d'équipement des élus. Dernier point, l'analyse des situations. Peut-être que, chez vous, tout ce que j'ai dit est purement à re-contextualiser pour chacun d'entre vous. *[Elle lit les derniers éléments de sa liste]*. Analyse des situations, travailler avec les directeurs et les responsables territoriaux sur l'évolution des formes de présence et de responsabilité des ATSEM. Alors, on voit bien que certaines, en particulier certaines grosses municipalités, sont en train d'avoir une politique des ressources humaines qui évolue beaucoup. L'ATSEM, dans certains cas, étant qualifié plutôt sur un pôle éducatif et se voyant dispensé de tous les aspects ménage ou autres, au profit, on va dire, de sociétés privées ou d'autres personnels municipaux, d'ailleurs. Mais il y a aussi les ATSEM qui sont encore, si je puis dire, sur tous les pôles, et qui passent la serpillière et qui font le ménage, alors que les enfants sont encore là. Ça, ça pose aussi d'autres problèmes. Mais il y a des problèmes de temps de travail notamment, de ces ATSEM-là. Donc, c'est un travail que nous avons à conduire. Si le directeur ou la directrice de l'école, ou les directeurs et directrices d'écoles, ont suffisamment de poids, localement, pour convaincre, c'est leur rôle et, au contraire, il ne faut pas usurper leur place. Mais il y a des moments où l'on a besoin de les aider. Et il y a des moments un peu plus

sensibles, quand on parle avec des élus de villes un peu importantes, ce sont les désaccords qu'il peut y avoir entre directeurs ou directrices, qui ne demandent pas les mêmes choses, qui n'ont pas les mêmes types d'argumentation vis-à-vis du même responsable territorial. Et là, le responsable territorial est un peu dérouté par ça. Et je me dis qu'il y a des moments où c'est l'inspecteur qui peut aider à construire un peu d'unisson, pour que l'ensemble des directeurs et des directrices soient plus efficaces auprès des responsables territoriaux. Voilà.