

La scolarisation en petite section de maternelle

**RAPPORT N° 2017-032
MAI 2017**

Rapport à
monsieur le ministre de l'éducation nationale



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Inspection générale de l'éducation nationale

La scolarisation en petite section de maternelle

Mai 2017

Marie-Hélène LELOUP

Françoise AUDRY-ILJIC

Laurent BRISSET

Monique DUPUIS

Marie-Laure LEPETIT

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

SYNTHÈSE

La mission répond à une demande inscrite dans la lettre ministérielle définissant le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale pour l'année scolaire et universitaire 2016-2017. Elle figure sous la rubrique *études thématiques* et s'intitule *la scolarisation en petite section de maternelle*.

La loi de refondation pour l'École de la République (loi n° 2013-595) du 8 juillet 2013 donne une approche modifiée de l'identité de l'école maternelle dans deux articles, l'article L. 113-1 et l'article L. 321-2, alors que l'école maternelle n'avait pas été redéfinie depuis 1975. Au cœur de cette redéfinition est posée la recherche d'une école plus efficace mais aussi plus juste et plus équitable. L'objectif est double : promouvoir une scolarisation adaptée aux spécificités des jeunes enfants, les préparant aux apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire et diminuer les conséquences scolaires des inégalités sociales, *via* la scolarisation des enfants de moins de trois ans. À la rentrée 2015, 2 563 600 enfants étaient scolarisés dans l'enseignement préélémentaire en France métropolitaine et dans les DOM. Depuis vingt ans, quasiment tous les enfants âgés de trois ans et plus sont scolarisés. C'est pourquoi les fluctuations du nombre d'élèves de trois à cinq ans reflètent celles de la démographie. En revanche, l'évolution des effectifs d'élèves de moins de trois ans est plus fortement tributaire des politiques éducatives mises en œuvre. À la rentrée 2015, ce sont 11,5 % des enfants de deux à trois ans qui sont scolarisés, soit 93 600 enfants. En charge de la problématique de la scolarisation en petite section, la mission s'est donc intéressée aux conditions de la scolarisation des enfants entre deux et quatre ans. Elle a privilégié deux entrées, celle du pilotage et des modalités de cette scolarisation au sein des départements et des circonscriptions d'une part – le niveau académique étant peu mobilisé sur cette question, très liée à la culture des territoires et à la configuration du réseau scolaire –, celle de sa mise en œuvre au sein des classes d'autre part. Par ailleurs, pour chacune des grandes questions abordées, la mission a dressé un état des lieux des dispositifs spécifiques de scolarisation des enfants de moins de trois ans afin de mesurer la réalité de la mise en œuvre des préconisations qui ont accompagné leur création.

Les politiques de scolarisation des enfants de petite section dans les territoires

La scolarisation des enfants de moins de trois ans renvoie à des réalités contrastées sur le territoire et les objectifs assignés par les recteurs à cette scolarisation ne sont pas strictement arrêtés, traduisant des difficultés objectives des académies en la matière. En effet, la scolarisation de ces enfants implique un travail partenarial important avec les communes, des objectifs partagés, des investissements conjoints. Les fluctuations des politiques publiques sur cette question sensible ont conduit les maires à une forme de prudence. Par ailleurs, la détermination d'objectifs volontaristes se heurte à des réalités objectives : sur certains territoires qui connaissent une hausse de la démographie scolaire et qui peinent à trouver des locaux disponibles ; sur d'autres où les enfants de moins de trois ans sont dispersés sur l'ensemble du département, ce qui pose l'épineuse question des déplacements.

Les modes de scolarisation sont bien évidemment liés aux caractéristiques des territoires, tant au plan de la densité des populations qu'à celui des caractéristiques socio-économiques. La part des classes spécifiques diffère fortement selon les académies. Celles dont le nombre d'enfants de moins de trois ans est important ne les scolarisent que très peu dans des classes spécifiques. À l'opposé, un département comme celui de la Seine-Saint-Denis accueille, à la rentrée 2016, 918 enfants de moins de trois ans dans 51 dispositifs, 58 enfants seulement étant scolarisés hors dispositifs dans des

classes « ordinaires » en fonction des places disponibles. La mission a par ailleurs observé que la recommandation du rapport de 2014 sur la scolarité des enfants de moins de trois ans¹ de favoriser les classes dédiées n'a pas toujours été relayée, même quand des opportunités existaient au motif qu'il est difficile de trouver des enseignants pour exercer auprès d'enfants de deux ans, ce qui autorise à s'interroger sur la spécificité – et la qualité – de la prise en charge de ces enfants dans des classes qui en accueillent aussi de plus grands.

Le temps de scolarisation est également contrasté, d'une scolarisation à temps plein à une scolarisation effective à mi-temps, y compris quand les conditions sont réunies pour permettre une scolarisation à temps plein, ce qui n'a pas manqué d'interroger la mission.

S'agissant enfin des dispositifs dédiés à la scolarisation des enfants de moins de trois ans, la question de l'évaluation de leur impact est un angle mort du système et l'expression de la volonté politique que traduit leur implantation ne trouve pas de déclinaison au plan local et ne sert pas non plus, au sein des territoires, un discours plus général sur les enjeux de la scolarisation à l'école maternelle.

En matière d'accompagnement et de formation des enseignants, les inspecteurs rencontrés par la mission ont, par rapport à la petite section, un discours relativement homogène. Tous portent une attention particulière à l'aménagement des classes, à l'organisation du temps, au langage (du maître et des enfants) et aux traces des activités des élèves. L'impact des formations sur les pratiques de classe est sensible quand une circonscription a engagé un travail systématique auprès de l'ensemble des enseignants. Indubitablement, des progrès ont été accomplis en matière d'organisation de l'espace et du temps scolaire, dans l'accueil des enfants, dans la relation aux parents. Les formations de formateurs, quant à elles, sont trop peu développées et le niveau académique ne joue pas suffisamment son rôle en la matière.

S'agissant de la formation initiale, la place de l'école maternelle pose question et c'est là un euphémisme. Le volume horaire qui lui est consacré est difficile à apprécier car il est réparti entre différents blocs. Les modules disciplinaires intègrent la problématique de l'école maternelle mais la situation est très liée aux compétences des intervenants. À titre d'illustration, près de six heures sur vingt heures de didactique du français sont consacrées au langage oral dans telle ESPE mais *quid* de la pédagogie du langage oral à l'école maternelle et *a fortiori* en petite section ?

L'accueil et l'enseignement dans les classes

Dans les classes, la mission a pu prendre la mesure d'évolutions positives dans l'aménagement des espaces, avec une vigilance accrue des enseignants pour concevoir la classe dans la perspective d'une prise en compte accrue des besoins des jeunes enfants (besoins d'exploration, de manipulation, de mouvement, mais aussi de livres, d'images). L'organisation du temps scolaire traduit la même préoccupation avec une place de la récréation et une organisation de la sieste souvent revisitées, prenant appui sur un partenariat constructif entre la commune et l'éducation nationale, les ATSEM² étant les personnels pivots de cette réorganisation. En revanche, la place des petits dans les temps périscolaires (quand ils ne sont pas inscrits sur le temps de pause méridienne) est problématique et les jeunes enfants en sont souvent exclus. Des efforts et des progrès ont également été accomplis dans le domaine des relations avec les parents. Les équipes ont compris qu'une plus grande

¹ Rapport IGEN-IGAENR n° 2014-043 : *Scolarité des enfants de moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre*, juin 2014.

² Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

disponibilité et une bonne relation avec les parents conditionnent en partie la réussite d'une première scolarisation. Cela se voit en termes d'informations données aux parents mais aussi à certaines initiatives de plus grande ouverture de l'école.

Au plan des apprentissages, la mission s'est particulièrement intéressée à la pédagogie du langage. Si le langage est *a priori* présent dans toutes les classes, s'il est affirmé comme une préoccupation majeure des enseignants de petite section, la mission a constaté la très grande hétérogénéité des pratiques et la très grande difficulté des maîtres à expliciter leurs choix. Le langage existe mais il ne s'inscrit pas toujours dans un scénario élaboré à des fins langagières : ce n'est pas le langage qui est premier, c'est le faire, « l'activité ».

De l'analyse aux préconisations

La mission a pu prendre la mesure, lors de ses visites, d'une école maternelle en mouvement. Les enseignants apprécient la reconnaissance du rôle de l'école maternelle dans la prévention des difficultés, la prise en considération de la spécificité de leurs missions. Le programme pour l'école maternelle qui prône l'adaptation de l'école aux jeunes enfants, l'organisation de modalités spécifiques d'apprentissage, l'identité d'une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble, est largement plébiscité même s'il n'est pas toujours totalement approprié. Si l'instauration des dispositifs dédiés à la scolarisation des moins de trois ans a favorisé, dans les écoles où ils sont implantés, l'émergence d'une nouvelle réflexion sur les conditions d'une première scolarisation réussie, ils ne sont qu'une des modalités de cette scolarisation. Aujourd'hui, sur le territoire national, la réalité de ce que recouvre la scolarisation des enfants de deux-quatre ans est contrastée, entre une scolarisation aménagée dans le cadre d'un dispositif dédié et, à l'autre extrême, une scolarisation dans une classe qui accueille des enfants de deux à cinq ans, où la réponse et l'adaptation aux besoins des plus jeunes restent insuffisamment prises en compte. La focalisation sur cette classe d'âge a ainsi permis à la mission d'identifier des évolutions positives mais aussi des marges de progrès à accomplir pour faire de cette première scolarisation, quels qu'en soient les contextes de mise en œuvre, un tremplin de la réussite scolaire. Elles concernent le pilotage de la scolarisation des deux-quatre ans, l'implantation des dispositifs et la gestion des moyens, la gestion des ressources humaines, la formation des enseignants, les relations avec les parents et les partenaires. La condition première pour relever le défi d'une première scolarisation réussie ressortit de la conviction d'une nécessaire adaptation de l'école aux besoins particuliers des jeunes enfants et, *ipso facto*, du nécessaire renforcement de la professionnalité des acteurs de l'école au premier rang desquels les enseignants bien sûr, mais aussi les formateurs et les corps d'inspection. Le second facteur décisif sera celui de la convergence et de la stabilité des politiques publiques en la matière. La scolarisation des jeunes enfants mérite mieux que les partis pris de quelque nature qu'ils soient. Mais la mission rappelle aussi que toute politique publique mérite d'être évaluée, au moins à des fins de régulation. Il est dommageable, qu'en égard aux moyens consentis, l'évaluation demeure, comme il a été dit *supra*, un angle mort du système, laissée à la seule discrétion des acteurs locaux.

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. La scolarisation en petite section	2
1.1. La petite section	2
1.1.1. De quoi parle-t-on ?	2
1.1.2. Les enfants de deux à quatre ans	5
1.2. État des lieux de la scolarisation en petite section au plan national	6
2. Les politiques de scolarisation des enfants de petite section dans les territoires	7
2.1. La scolarisation des enfants de moins de trois ans, des objectifs nationaux, des réalités contrastées	7
2.2. Des modes de scolarisation liés aux territoires.....	9
2.3. Le temps scolaire préconisé	11
2.4. Les modes de recrutement, notamment sur les postes MTA.....	12
2.5. La mesure de l'impact des dispositifs MTA, une question non résolue.....	13
2.6. La scolarisation des deux-quatre ans, une absence de discours politique au niveau local	14
2.7. L'inspection en petite section, un outil pour le pilotage.....	15
2.8. Le rôle de l'inspecteur en charge de la mission spécifique école maternelle.....	20
2.9. La question de la petite section : quelle place en formation ?	21
2.9.1. La formation initiale.....	21
2.9.2. La formation continue.....	22
2.10. Les partenariats.....	26
2.10.1. La place de l'éducation nationale dans les schémas « petite enfance »	26
2.10.2. Le partenariat avec les collectivités	26
3. L'accueil et l'enseignement dans les classes	27
3.1. Ce que dit la fréquentation scolaire de la scolarisation des deux - quatre ans	27
3.2. L'aménagement des espaces : une réponse aux besoins des enfants qui se construit	29
3.3. L'organisation du temps scolaire	32

3.3.1.	<i>Le temps scolaire global.....</i>	32
3.3.2.	<i>L'emploi du temps : conception, place des cinq domaines d'apprentissage.....</i>	33
3.3.3.	<i>Le temps périscolaire et la place des petits.....</i>	34
3.4.	De la pédagogie du langage	35
3.4.1.	<i>Un enjeu prioritaire</i>	35
3.4.2.	<i>Questions de pratiques, pratiques en question.....</i>	36
3.4.3.	<i>Des gestes professionnels en construction.....</i>	39
3.5.	Le rôle de l'ATSEM.....	41
3.6.	Les relations avec les parents.....	42
3.6.1.	<i>Ce qu'en dit l'école</i>	42
3.6.2.	<i>Ce qu'en disent les parents</i>	43
Partie 4 :	Les préconisations	45
Annexes		49

Introduction

La mission répond à une demande inscrite dans la lettre ministérielle définissant le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale pour l'année scolaire et universitaire 2016-2017. Elle figure sous la rubrique *études thématiques* et s'intitule *la scolarisation en petite section de maternelle*.

Un précédent rapport conjoint des deux inspections générales (inspection générale de l'éducation nationale et inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche) portait sur la scolarité des enfants de moins de trois ans³ et énonçait dans son intitulé les enjeux du dispositif initié dans le cadre de la loi de refondation de juillet 2013 : « *Scolarité des moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre* ». Un rapport antérieur des deux inspections générales consacré à *l'école maternelle*⁴ dressait un bilan de l'école maternelle française et abordait la problématique de la scolarisation en petite section à travers différents prismes, notamment celui de l'organisation de la classe (l'espace, le temps, les formes de mise en œuvre des activités, la différenciation des pratiques tout au long du cursus) et celui de la pédagogie du langage. Le rapport pointait le manque de progressivité tout au long du cursus et une forme d'abandon des classes de petits, l'intérêt de l'institution s'étant focalisé sur la section de grands.

Aujourd'hui la question de la scolarisation en petite section s'inscrit dans une école maternelle refondée. C'est donc à l'aune de la redéfinition de l'école maternelle et des textes réglementaires qui en constituent l'ossature qu'il convient d'examiner la scolarisation en petite section.

Dans un premier temps, la mission s'est attachée à définir le périmètre, les caractéristiques et les besoins du public scolaire concerné. La thématique, très générale, a ensuite conduit la mission à investiguer différents axes de travail :

- Quelles sont les spécificités de l'accueil et de l'enseignement des enfants entre deux et quatre ans (notamment dans le domaine d'apprentissage du langage) ? La mission s'est intéressée à la spécificité des gestes professionnels des adultes exerçant dans les écoles maternelles au regard des attendus du programme pour l'école maternelle du 18 février 2015 : qualité de la réflexion sur les modalités d'accueil des enfants et de leurs parents, mise en œuvre de modalités d'apprentissage variées, place dévolue au domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », qualité et pertinence du langage adulte. « *L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrases plus adaptés, qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés* »⁵.
- La formation et l'animation pédagogique au sein des départements et des circonscriptions traitent-elles ces spécificités ?

³ Rapport IGEN - IGAENR n° 2014-043 de juin 2014.

⁴ Rapport IGEN - IGAENR n° 2011-108 d'octobre 2011.

⁵ *Annexe programme d'enseignement de l'école maternelle* – BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.

- Quelles sont les différentes modalités d'organisation de la scolarisation des deux-quatre ans en fonction des territoires (dispositifs moins de trois ans, classes mixtes deux et trois ans, classes multi-âges comportant un petit groupe d'enfants de deux ans) ?
- Comment l'organisation du temps scolaire prend-elle en compte les besoins spécifiques des enfants de cette tranche d'âge ? Qu'en est-il de l'organisation de la pause méridienne, de l'organisation des après-midi dans un temps scolaire réaménagé ?
- L'aménagement des espaces tient-il compte des caractéristiques du public scolaire ?
- Comment l'école s'organise-t-elle pour que les parents soient partie prenante de cette première scolarisation ?
- Quelle est, quatre ans après la mise en place du dispositif de scolarisation des moins de trois ans, la réalité de la mise en œuvre des préconisations qui l'accompagnaient ?

Pour chacune des grandes questions abordées, la mission a ainsi dressé un état des lieux des dispositifs spécifiques de scolarisation des moins de trois ans.

La première partie du rapport – brève – s'attache à préciser le périmètre de la mission et l'état des lieux de la scolarisation des moins de trois ans au plan national. La seconde partie traite des politiques de scolarisation des deux - quatre ans à l'échelle des territoires (départements et circonscriptions). La mission interroge ainsi la réalité du pilotage local, les modes de scolarisation des deux - quatre ans, les modalités de recrutement des enseignants pour ces classes, la formation (en lien avec les ESPE), les partenariats. La troisième partie conduit dans les classes, au plus près des élèves et des enseignants. La mission a ici privilégié quelques grands axes : la fréquentation scolaire, l'aménagement des espaces et du temps, la pédagogie du langage et les relations avec les parents. La dernière partie présente les recommandations de la mission au regard des investigations conduites.

1. La scolarisation en petite section

1.1. La petite section

1.1.1. De quoi parle-t-on ?

La loi de refondation pour l'École de la République (Loi n° 2013-595) du 8 juillet 2013 donne une approche modifiée de l'identité de l'école maternelle dans deux articles, l'article L. 113-1 et l'article L. 321-2, alors que l'école maternelle n'avait pas été redéfinie depuis 1975.

Article L. 113-1

Les classes enfantines ou les écoles maternelles sont ouvertes, en milieu rural comme en milieu urbain, aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande. Dans les classes enfantines ou les écoles maternelles, les enfants peuvent être accueillis dès l'âge de deux ans révolus dans des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge visant leur développement moteur, sensoriel et cognitif, précisées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Cet accueil donne lieu à un dialogue avec les familles. Il est organisé en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer. Dans ces classes et ces écoles, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs d'élèves pour la rentrée.

Article L. 321-2

La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités. La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.

L'État affecte le personnel enseignant nécessaire à ces activités éducatives. Des éléments de formation initiale et continue spécifiques sont dispensés à ce personnel dans les écoles mentionnées à l'article L. 721-1.

Au cœur de cette redéfinition, est posée la recherche **d'une école plus efficace**. En effet, les études⁶ montrent que les difficultés, identifiées dès le début de la scolarité, s'aggravent avec le temps. Le niveau à l'entrée au CP pèse ainsi très fortement sur les chances d'un cursus scolaire régulier et le problème s'amplifie tout au long du parcours scolaire. En conséquence, on a assisté à une interprétation maximaliste des attendus de l'école maternelle pour donner les clés de la lecture dès que possible. Or, si l'école maternelle est une école à part entière, ses élèves sont encore de jeunes enfants dont le développement intellectuel ne saurait être dissocié de leur développement relationnel, affectif, sensoriel et moteur. C'est donc par une pédagogie adaptée que l'école maternelle doit se distinguer de l'école élémentaire. Car aller très vite, trop tôt, génère de l'échec. C'est tout l'enjeu du programme de 2015 pour l'école maternelle : l'école maternelle est une école qui s'adapte aux jeunes enfants, une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage, une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble⁷. L'objectif de l'école maternelle n'est pas d'enseigner la lecture mais de « *préparer les enfants à l'apprentissage de l'écriture-lire au cycle 2* » (Programme de l'école maternelle, BO spécial n° 2 du 26 mars 2015)⁸.

⁶ L'école primaire - Bilan des résultats de l'École, 2007, Haut Conseil de l'éducation.

⁷ On lit dans le rapport annexé à la loi : « *En développant chez chacun la confiance en soi et l'envie d'apprendre, l'école maternelle doit conforter et stimuler le développement affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif des enfants et les initier aux différents moyens d'expression. Elle assure une première acquisition des principes de la vie en société et de l'égalité entre les filles et les garçons.* »

⁸ « *La prévention des difficultés scolaires y est assurée par la stimulation et la structuration du langage oral et l'initiation à la culture écrite.* », Rapport annexé à la loi.

Le rapport annexé à la loi précise ainsi :

« Les missions de l'école maternelle seront redéfinies en lui donnant une unité par la création d'un cycle unique (petite section, moyenne section et grande section). Cette redéfinition prendra effet à la rentrée 2014. Il ne s'agit pas de refermer l'école maternelle sur elle-même, mais de lui permettre de préparer progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire. »

Le deuxième objectif est la recherche **d'une école plus juste et plus équitable**. La maternelle a pour rôle de diminuer les conséquences scolaires des inégalités sociales. Parce que les écarts liés aux conditions sociales et culturelles sont déjà très forts à trois ans, le levier sur lequel agir est celui de la scolarisation des moins de trois ans. De fait, elle a pour premier objectif de prévenir la difficulté scolaire des enfants issus de secteurs socialement défavorisés⁹. Son ciblage sur les enfants des familles éloignées de l'École, de ses codes et de son langage est explicitement lié à l'objectif de performance du système éducatif et de réussite scolaire future de ces élèves.

Avec la loi de refondation, on touche donc à la fois à **la pédagogie de l'école maternelle** et à **la population scolaire** (les moins de trois ans, les enfants socialement défavorisés). On observera que, nulle part dans les textes réglementaires, n'est évoquée une « toute petite section ». La scolarisation des enfants de moins de trois ans relève de dispositifs dédiés. La classe des « petits » est bien la première strate de l'école maternelle. C'est, en soi, une classe d'accueil qui offre la première scolarisation, permet la découverte des grands domaines d'apprentissage et notamment du langage. On entendra donc dans ce rapport par petite section le bloc des deux-quatre ans. Outre la conformité aux textes réglementaires, ce choix renvoie aux caractéristiques d'une classe d'âge particulière, les programmes opérant aussi une distinction entre les enfants de deux-quatre ans et les enfants de quatre-six ans. Ainsi dans la partie « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », peut-on lire :

« Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. Après trois - quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations.

Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et

⁹ Dans le rapport annexé à la loi, on peut lire : « La scolarisation précoce d'un enfant de moins de trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle est organisée dans des conditions adaptées à ses besoins. C'est en particulier un levier essentiel pour la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés. La scolarisation des moins de trois ans est très inégale selon les territoires et elle a fortement diminué ces dernières années. La cible prioritaire des élèves défavorisés n'est pas atteinte. Pour faire de l'école maternelle un atout dans la lutte contre la difficulté scolaire, l'accueil des enfants de moins de trois ans sera privilégié dans les secteurs de l'éducation prioritaire, dans les secteurs ruraux isolés et dans les départements et régions d'outre-mer. Des moyens en enseignants seront mobilisés en priorité à cette fin dès la rentrée 2013 et tout au long de la législature. Une meilleure formation des enseignants et un partenariat avec les collectivités compétentes permettra d'améliorer l'accueil matériel, éducatif et pédagogique de ces très jeunes enfants ».

réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes ».

1.1.2. Les enfants de deux à quatre ans

Avant de rendre compte des observations que la mission a pu effectuer, rappelons ici quelques particularités du développement et de la sensibilité des enfants avant trois ans. Ces éléments seront à prendre en compte pour analyser la qualité de la scolarisation des petits d'une part, pour fonder les préconisations de la mission d'autre part. Ils sont extraits d'un rapport¹⁰ de Sylviane Giampino, psychologue pour enfants et psychanalyste, rapport remis en mai 2016 à Laurence Rossignol, ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes. N'ont été retenues ici que les particularités qui pouvaient interpeller l'école, en tant qu'institution d'accueil et d'éducation de la petite enfance.

- Les sphères de développement du petit enfant, physique, cognitif, affectif, social sont inséparables. Chaque sphère de son développement interagit sur les autres selon une dynamique en spirale entre affectivité et acquisitions, entre éducation et soin, entre corps et cognition, entre socialité et construction du soi. Pour lui, tout est langage, corps, jeu, expérience.
- Le développement du jeune enfant procède non pas de façon linéaire, par paliers mais par vagues : une acquisition se perd pour faire place à une nouvelle, puis reviendra sous une autre forme à un autre moment ou s'effacera.
- Dans le développement de l'enfant, la construction de l'extérieur précède celle du monde intérieur. C'est à partir du lien à l'autre que se dessine le soi.
- Les parents constituent le point d'origine et le port d'attache du petit enfant avant trois ans. Accueillir un jeune enfant, c'est travailler avec ses parents car il ressent les incohérences et en pâtit. Sur fond de confiance et de respect, les modes d'accueil élargissent la palette affective, culturelle et sociale des enfants.
- Le jeune enfant prend connaissance du monde par sa sensibilité, où sont liés le corporel, l'affectif, l'émotionnel et le social.
- Les trois premières années de la vie posent les fondations de la personne sans pour autant en déterminer linéairement le devenir. Il n'y a pas de trajectoire individuelle prédictible. Chaque jeune enfant a besoin d'être entouré avec précaution, bien-traitance et attention prévenante.

¹⁰ Développement du jeune enfant - Modes d'accueil - Formation des professionnels, rapport de Sylviane Giampino, remis à Laurence Rossignol, ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes, en mai 2016.

1.2. État des lieux de la scolarisation en petite section au plan national¹¹

À la rentrée 2015, 2 563 600 enfants étaient scolarisés dans l'enseignement préélémentaire en France métropolitaine et dans les DOM. Depuis vingt ans, quasiment tous les enfants âgés de trois ans et plus sont scolarisés. C'est pourquoi les fluctuations du nombre d'élèves de trois à cinq ans reflètent celles de la démographie. En revanche, l'évolution des effectifs d'élèves de moins de trois ans est plus fortement tributaire des politiques éducatives mises en œuvre. Ils étaient ainsi 11 % à être scolarisés à deux ans en 2012 contre 34,6 % en 1999.

À la rentrée 2015, ce sont 11,5 % des enfants de deux à trois ans qui sont scolarisés, soit 93 600 enfants, dont 80 % dans les écoles publiques. 17,5 % sont scolarisés dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP) et 22,2 % dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+), soit 19,3 % des enfants de moins de trois ans scolarisés en éducation prioritaire contre 9,8 % hors éducation prioritaire. Dans les zones rurales, le taux de scolarisation est moins élevé qu'au niveau national. L'objectif défini en 2015 est d'atteindre 50 % d'enfants scolarisés en REP+ et 30 % en REP. Près de la moitié des départements dépassent cet objectif de 30 % en REP, quand neuf départements ont un taux encore inférieur à 10 %, majoritairement en Île-de-France, où les départements connaissent à la fois une poussée démographique et des difficultés d'accueil liées au manque de locaux disponibles.

Une école accueillant des enfants de moins de trois ans scolarise en moyenne six enfants de cet âge. Les écarts sont marqués entre les écoles situées en éducation prioritaire en zone urbaine (douze enfants en moyenne par école), et celles situées en zone rurale (quatre enfants par école). Le nombre d'enfants de moins de trois ans scolarisés par école étant faible en moyenne, ils sont la plupart du temps scolarisés avec des plus grands, dans une classe multiniveaux.

En 2015, les classes composées uniquement d'enfants de deux à trois ans sont trois fois plus nombreuses dans le secteur public que dans le secteur privé sous contrat¹² et accueillent plus d'enfants, en moyenne dix-sept enfants de deux ans dans le public contre dix enfants dans le privé. Dans le secteur public, leur nombre ne cesse de croître depuis quatre ans, leur proportion parmi l'ensemble des classes de préélémentaire accueillant des enfants de moins de trois ans passant de 2 % en 2012 à 7 % en 2015. En éducation prioritaire, les classes spécifiques sont huit fois plus fréquentes : en 2015, 19,7 % des classes ne scolarisent que des enfants de moins de trois ans contre 2,6 % hors de l'éducation prioritaire, et ces classes accueillent en moyenne deux enfants de plus.

La part des classes spécifiques diffère fortement selon les académies. Celles dont le nombre d'enfants de moins de trois ans est important ne les scolarisent que très peu dans des classes spécifiques. Par exemple, les classes spécifiques dans les académies de Rennes et Lille ne représentent respectivement que 0,8 % et 2,3 % des classes. À l'opposé, les académies de Créteil, Versailles et Strasbourg, qui scolarisent peu d'enfants de deux ans, ont un tiers de classes spécifiques.

¹¹ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), note d'information n° 2016-19, *La scolarisation à deux ans*.

¹² À la rentrée 2016, 12,7 % des élèves sont scolarisés dans le secteur privé dans le préélémentaire et 14,4 % dans l'élémentaire.

L'organisation la plus courante (la moitié des classes) est une classe rassemblant des enfants de deux ans et des enfants de trois ans (classe dite de TPS-PS), les enfants de trois ans révolus étant majoritaires dans la classe. Les classes de ce type accueillent en moyenne vingt-trois enfants dont sept âgés de deux ans. Un quart des classes accueille des enfants de deux, trois et quatre ans (classes dites de TPS-PS-MS). Les enfants de deux ans ne sont en moyenne que quatre à être scolarisés dans ce type de classe. Une classe sur dix accueille tous les niveaux de préélémentaire (de deux à cinq ans) dont très peu d'enfants de deux ans (environ deux par classe). Enfin, les autres élèves sont scolarisés dans d'autres configurations de classes, beaucoup plus marginales.

2. Les politiques de scolarisation des enfants de petite section dans les territoires

Cette seconde partie s'intéresse à la réalité du pilotage départemental / de circonscription concernant la scolarisation des deux-quatre ans¹³.

En effet, au-delà de la détermination des priorités en carte scolaire, d'une réflexion partagée sur l'élaboration des volets départementaux du plan académique de formation (PAF), le niveau académique est peu mobilisé sur cette question, très liée à la culture des territoires et à la configuration du réseau scolaire. La mission a toutefois rencontré une chargée de mission académique sur l'école maternelle. Inspectrice de l'Éducation nationale en charge de l'école maternelle, elle a travaillé avec ses pairs dans chacun des départements de l'académie, est intervenue dans de nombreuses formations, a œuvré à l'élaboration d'outils partagés (livret d'accueil, charte pour les ATSEM¹⁴).

2.1. La scolarisation des enfants de moins de trois ans, des objectifs nationaux, des réalités contrastées

La scolarisation des enfants de moins de trois ans renvoie à des réalités contrastées sur le territoire (cf. annexe 2), réalités que la mission a pu appréhender à travers l'échantillon des académies visitées : les taux de scolarisation sont faibles dans les académies qui connaissent une pression démographique importante (3,5 % à la rentrée 2015 dans l'académie de Créteil ; 6,76 % dans l'académie d'Aix-Marseille avec de fortes disparités entre les deux départements ruraux des Alpes-de-Haute-Provence et des Hautes-Alpes qui affichent des taux respectivement à 12,76 % et 10,07 % et les départements des Bouches-du-Rhône et du Vaucluse à 6,87 % et 4,22 %). Mais il est aussi des territoires ruraux qui connaissent, en dehors de l'éducation prioritaire, des taux de scolarisation des moins de trois ans très bas (2,58 % à la rentrée 2016 pour le département du Puy-de-Dôme, hors éducation prioritaire). Les places existent mais ni les élus ni les équipes ne souhaitent particulièrement s'investir dans des classes multiniveaux, dont nous verrons qu'elles posent des problèmes de gestion spécifiques. Enfin, dans plusieurs départements a été avancé le

¹³ Pour faciliter la lecture du rapport, la mission désignera par « dispositifs MTA » les dispositifs spécifiques d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans, mis en place dans le cadre de la loi de refondation. Elle pourra, par commodité, reprendre la désignation « TPS » pour désigner les enfants de deux ans, qu'ils soient scolarisés dans des classes d'enfants de deux et trois ans ou dans des classes multi-âges. De même, on acceptera « PS » pour petite section (enfants de trois ans), « MS » pour moyenne section (enfants de quatre ans) et « GS » pour grande section (enfants de cinq ans).

¹⁴ ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

problème de la fragilisation des réseaux des assistantes maternelles concurrencées par cette scolarisation des tout petits.

Dans les départements où s'est rendue la mission, les objectifs assignés par les recteurs à la scolarisation des enfants de moins de trois ans ne sont pas strictement arrêtés. Cela ne signifie pas forcément que cet axe important de la loi de refondation a été minoré mais cela traduit les difficultés réelles des académies en la matière. En effet, la scolarisation de ces enfants implique un travail partenarial important, des objectifs partagés, des investissements conjoints. Les fluctuations des politiques publiques sur cette question sensible ont conduit les maires à une forme de prudence. Par ailleurs, la détermination d'objectifs volontaristes se heurte à des réalités objectives : sur certains territoires qui connaissent une hausse de la démographie scolaire et qui peinent à trouver des locaux disponibles ; sur d'autres où les enfants de moins de trois ans sont dispersés sur l'ensemble du département, ce qui pose l'épineuse question des déplacements.

La mission a distingué trois types de situations :

- certains départements se fondent sur les prévisions élaborées par la DEPP dans le cadre de la préparation de rentrée et traduisent la prévision en objectif à atteindre ; la prévision, qui prend en compte la réalité de la scolarisation, est singulière pour chaque territoire et peut être objectivement décrochée par rapport aux objectifs nationaux (situation du département de la Seine-Saint-Denis) ;
- d'autres départements s'inscrivent dans une culture académique ; ils tentent de se rapprocher de la moyenne académique, même si leur taux de scolarisation des moins de trois ans est supérieur à la moyenne nationale (situation du département du Calvados qui affiche un taux de scolarisation des moins de trois ans de 12,9 % à la rentrée 2016 quand le taux académique est à 16,5 %) ;
- les autres, enfin, s'efforcent de tendre vers les objectifs nationaux, même si des seuils précis n'ont pas été arrêtés au plan académique. Ainsi, en Loire-Atlantique, l'objectif est de mettre en place un dispositif spécifique de scolarisation des enfants de moins de trois ans au sein de chaque école en REP+ (21 écoles).

Nonobstant ces différences, les départements sont tous soucieux d'afficher une mobilisation des moyens alloués en faveur des dispositifs inscrits dans la loi de refondation. L'accent a d'abord été mis sur les dispositifs « Plus de maîtres que de classes » (PDMQDC), qui ont prioritairement retenu l'attention des acteurs et qui présentent l'avantage de relever de la seule décision de l'éducation nationale, l'adhésion des élus étant plus complexe à obtenir en matière de scolarisation des moins de trois ans. Par ailleurs, certains départements, héritiers d'une culture de scolarisation des enfants de deux ans, affichent d'ores et déjà des taux de scolarisation élevés. Ainsi, le département de la Manche scolarise, à la rentrée 2016, 16,26 % d'enfants de moins de trois ans dans les écoles publiques (25,68 % en REP et 48,42 % en REP+). Le taux départemental atteint 20,56 % en janvier 2017, les écoles ayant conservé, en dépit des encouragements à modifier leurs pratiques, une tradition de seconde rentrée en janvier. De même, en Loire-Atlantique, on recensait 42 % d'enfants de moins de trois ans en REP+ en septembre 2016 et 51,6 % en janvier 2017 ; dans le Cantal, où l'éducation prioritaire n'existe pas, 12 % des enfants de moins de trois ans étaient scolarisés à la rentrée 2016, puis 23,65 % en janvier 2017.

S'agissant des modes de comptabilisation des enfants de moins de trois ans, la mission a rencontré une plus grande homogénéité des situations. Hors éducation prioritaire, les enfants dits de deux ans ne sont pas comptabilisés dans les prévisions d'effectifs mais nombre de départements en tiennent compte si l'habitude de scolarisation existe (ce qui peut éviter une fermeture de classe). Des départements, qui jusque-là n'avaient pas cette tradition, initient à la rentrée 2017 une politique analogue : pas de fermeture quand l'école maternelle est au seuil, sous réserve d'un contrat d'engagement avec les élus pour scolariser des enfants de moins de trois ans (situation de la Seine-Saint-Denis). Des départements portent enfin une attention particulière aux écoles en politique de la ville hors éducation prioritaire. Le département de la Marne a ainsi classé les écoles en cinq catégories selon les professions et catégories sociales (PCS) d'appartenance des parents – de 5 (très favorisées) à 1 (REP+) – la catégorie 3 regroupant les écoles sorties d'éducation prioritaire mais ayant un profil relevant de l'éducation prioritaire. Ce type de catégorisation favorise une allocation différenciée des moyens au regard des caractéristiques des populations scolaires.

Généralement, le taux d'encadrement se situe entre quinze et vingt dans les dispositifs MTA. Il est à noter qu'en parallèle d'une politique volontariste pour scolariser les enfants de moins de trois ans des départements ont aussi révisé les taux d'encadrement pour l'ensemble de l'école maternelle (passage du seuil indicatif d'ouverture / fermeture de trente à vingt-sept hors éducation prioritaire par exemple). Dans le département de l'Aube, les classes qui scolarisent des enfants dits de deux ans sont limitées à vingt-deux.

Une certaine souplesse est par ailleurs nécessaire la première année d'implantation d'un dispositif pour en construire la dynamique : en effet, il faut vaincre l'anxiété des parents, particulièrement des mères qui souvent ne travaillent pas et peuvent avoir des réticences à confier leurs jeunes enfants à l'institution scolaire. Les dispositifs ouvrent donc souvent avec un effectif en-deçà du seuil.

L'exemple de l'école maternelle Charles Perrault à Aulnay-sous-Bois située en REP+ est, à cet égard, emblématique. La première classe, implantée en 2015, a demandé un important travail de conviction auprès des familles pour inscrire les jeunes enfants, l'effectif n'a jamais dépassé dix-sept enfants. Deux ans plus tard, une seconde classe est implantée pour répondre à la demande des familles, convaincues en grande partie par les retours positifs entendus dans le voisinage.

2.2. Des modes de scolarisation liés aux territoires

Les modes de scolarisation sont bien évidemment liés aux caractéristiques des territoires, tant au plan de la densité des populations qu'à celui des caractéristiques socio-économiques. À cet égard, les observations de la mission recoupent les analyses macroscopiques de la DEPP présentées dans la première partie de ce rapport.

Ainsi, le département de la Seine-Saint-Denis accueille, à la rentrée 2016, 918 enfants de moins de trois ans dans 51 dispositifs, 58 enfants seulement étant scolarisés hors dispositifs dans des classes « ordinaires » en fonction des places disponibles. Le mode privilégié est donc celui des dispositifs spécifiques ouverts dans le cadre de la loi de refondation. Cette disposition se vérifie dans le département des Bouches-du-Rhône : 68 classes scolarisent des enfants de moins de trois ans dont 38 cette seule classe d'âge.

Le tableau qui suit (département de la Marne) montre bien la diversité des organisations en fonction des territoires. Ainsi qu'attendu, les dispositifs dédiés à la scolarisation des moins de trois ans sont

implantés majoritairement en éducation prioritaire mais ce n'est pas une modalité exclusive de la scolarisation de cette tranche d'âge en éducation prioritaire puisqu'autant d'enfants dits de deux ans y sont scolarisés hors dispositifs. Ces dispositifs sont tous implantés en zone urbaine. 78 % des classes de deux - trois ans sont implantées en zone urbaine. Enfin, les classes multi-âges comptent en moyenne six enfants de moins de trois ans en zone urbaine et deux en zone rurale.

	Dispositifs « Moins de 3 ans »		Classes de 2 et 3 ans		Classe multi-âges (TPS / PS / MS)		Classe unique de maternelle comptant des enfants de 2 ans	
	Nb de classes	Effectifs élèves	Nb de classes	Effectifs élèves	Nb de classes	Effectifs élèves	Nb de classes	Effectifs élèves
Éducation prioritaire	11	191	23	187	0	0	1	3
Hors éducation prioritaire	4	53	27	179	13	55	7	17
Total	15	244	50	366	13	55	8	20
Zone urbaine	15	244	39	322	5	37	7	17
Zone rurale	0	0	11	44	8	18	1	3

À ces organisations, s'ajoutent des dispositifs passerelles – deux ont, par exemple, été créés dans la ville d'Aurillac – ainsi que les classes intercommunales de tout petits – les départements du Cantal et du Puy-de-Dôme les ont mises à l'étude.

La mission a observé que la recommandation du rapport de 2014 sur les MTA de favoriser les classes dédiées n'a pas toujours été relayée, même quand des opportunités existaient. Par exemple, on trouve dans telle circonscription nombre de classes de TPS-PS dans des écoles parfois voisines, ce qui aurait pu permettre de créer une ou quelques classes dédiées. Les inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (IA-DASEN) font alors parfois observer qu'il est difficile de trouver des enseignants pour exercer auprès d'enfants de deux ans, ce qui autorise à s'interroger sur la spécificité – et la qualité – de la prise en charge de ces enfants dans des classes qui en accueillent aussi de plus grands.

Zoom : note du DASEN du département de la Seine-et-Marne (académie de Créteil), relative à la scolarisation des enfants de moins de trois ans, adressée aux IEN du département (extrait)

Cette note qui rappelle les formes variées que peut revêtir cette scolarisation (classe de TPS spécifique / accueil et scolarisation dans des classes de l'école maternelle comportant un ou plusieurs autres niveaux / accueil en milieu mixte) précise ainsi s'agissant des classes à plusieurs niveaux : *« Cette solution peut être efficace si elle correspond à un projet de l'ensemble de l'école maternelle. Elle présente l'avantage de la stimulation apportée par les pairs mais constitue un cadre moins favorable à une prise en compte des besoins des jeunes enfants. »*

Cet accueil reste prioritairement destiné à un public éloigné de la culture scolaire :

– l'admission se fait dans la limite des places disponibles, une fois l'ensemble des opérations de carte scolaire effectué, sous réserve d'offrir un accueil de qualité ;

– les élèves de moins de trois ans sont accueillis dans des classes de petite, moyenne ou grande sections ;

– la répartition pédagogique doit permettre la constitution d'un groupe d'enfants significatif dans une classe bien identifiée, ils ne pourront être répartis sur l'ensemble des niveaux de l'école.

Dans l'ensemble du département, l'admission, dans la limite des places disponibles, d'enfants atteignant l'âge de trois ans au cours de cette année scolaire 2016-2017 ne peut être effective que si elle correspond à un réel projet de scolarisation pour l'école maternelle sollicitée (groupe significatif d'enfants dans la même classe et prise en compte de leurs spécificités, scolarisation de quatre années). »

A contrario, des départements ruraux ont dû renoncer, à l'épreuve du réel, à des choix d'implantation de dispositifs MTA. Ainsi, le département de la Haute-Vienne n'a pu conserver à cette rentrée scolaire les deux dispositifs implantés en milieu rural : d'une part, les difficultés à toucher un public ciblé et à avoir une cohorte cohérente sont importantes ; d'autre part du fait de l'isolement, le transport scolaire s'impose, mais il n'est pas prévu pour les enfants de moins de trois ans.

2.3. Le temps scolaire préconisé

Dans l'ensemble des académies visitées, la mission n'a pas trouvé de discours prescriptif sur le temps à assigner à la scolarisation des petits. Elle a néanmoins pu observer des organisations contrastées :

- une scolarisation à temps plein ;
- une scolarisation à mi-temps pour les enfants de moins de trois ans, du fait d'une volonté communale, les enfants dits de deux ans ne pouvant être accueillis ni par la restauration scolaire, ni à la sieste, ni durant les temps d'activités périscolaires (qui pourraient justifier un retour à l'école après la sieste) ;
- une scolarisation à mi-temps liée au choix des familles de préserver pour leur enfant un cadre plus intime pour le repas et la sieste ;
- une scolarisation à mi-temps en fonction des différents modes de garde de l'après-midi de manière à ne pas se substituer aux modes de garde existants ;
- une scolarisation à mi-temps fondée sur une tradition d'organisation, dans les classes multi-âges notamment, où la présence des petits n'est pas encouragée l'après-midi ;
- une scolarisation à mi-temps jusqu'en janvier, voire jusqu'à la rentrée des congés d'hiver dans des dispositifs MTA au motif d'une acculturation progressive à l'école et alors même que des moyens conséquents ont été mobilisés pour ces dispositifs.

La mission a également rencontré une organisation originale dans l'académie de Caen. Le dispositif MTA (vingt-deux enfants inscrits en janvier) est installé à partir de deux classes parallèles d'enfants de deux-trois ans (classe A : onze enfants de deux ans et dix-sept enfants de trois ans ; classe B : onze enfants de deux ans et dix-sept enfants de trois ans). Les lundis, mardis, jeudis et vendredis matins, les enfants de deux ans sont scolarisés dans le cadre du dispositif et pris en charge par une enseignante titulaire, exerçant à mi-temps sur le dispositif et à mi-temps (l'après-midi et un mercredi matin sur deux) en classe de petite section. En parallèle, les deux groupes d'enfants de trois ans sont donc pris en charge par deux enseignantes de petite section, dont l'une n'est présente qu'à mi-temps (les lundis, mardis, jeudis, vendredis matins et un mercredi sur deux). Les enfants de deux ans

peuvent être accueillis l'après-midi, en fonction des contraintes des parents. Ils retrouvent alors l'enseignante du dispositif en charge l'après-midi d'un groupe de petits.

Dans tous les cas, pour viser une scolarisation progressive l'après-midi, il faut le vouloir et réaliser un travail de conviction auprès de la commune et des parents si nécessaire. Nombre de parents rencontrés par la mission sont plutôt demandeurs en la matière. L'exemple de certaines classes, où la scolarisation augmente progressivement l'après-midi, tant pour les deux ans que pour les trois ans, montre que c'est possible. L'augmentation du temps de présence, notamment l'après-midi doit faire partie du projet de scolarisation (voire du projet d'école) et donc du contrat « tripartite » école - parents - commune.

Dans les classes de moins de trois ans où les enfants ne peuvent être accueillis ni à la cantine ni à la sieste, la mission ne peut qu'interroger sur le rapport coût-bénéfice d'un poste à temps complet...

2.4. Les modes de recrutement, notamment sur les postes MTA

Les modalités de recrutement des enseignants titulaires de ces postes sont également variées. On peut recenser trois types de pratiques : des postes ouverts dans le cadre du mouvement départemental sans profilage ni sélection particulière, des postes à profils, des postes dits « à avis » ouverts à un enseignant de l'école. Nonobstant le mode de sélection des enseignants, les postes peuvent être attribués à titre définitif (majorité des situations) ou à titre provisoire, l'enseignant affecté sur le dispositif conservant alors le poste dont il est titulaire.

Dans les départements où les enseignants sont recrutés sur postes profilés, un appel départemental est organisé dans le cadre du mouvement des personnels. Deux modalités sont alors possibles. Soit l'inspecteur de la circonscription d'origine donne un avis (favorable ou défavorable), soit les candidats sont entendus par une commission. Les candidats sont ensuite départagés au barème. Il n'y a pas de priorité particulière donnée à un enseignant de l'école et, réciproquement, pas d'obligation non plus pour l'école éligible à un dispositif que l'un des enseignants se porte volontaire pour exercer dans le cadre du dispositif.

Dans d'autres départements, une des conditions pour que le projet d'implantation soit retenu est qu'un enseignant titulaire de l'école soit volontaire pour la prise en charge de la classe. L'inspecteur de circonscription valide pédagogiquement ce choix. C'est un poste « à avis », qui évite l'arrivée sur le dispositif d'un enseignant qui n'a pas participé à la construction du projet, qui n'aurait pas eu l'opportunité de réfléchir à la spécificité pédagogique de cette classe.

Les départements se distinguent également par les modalités de nomination, à titre définitif ou à titre provisoire. Dans ce cas, les personnes sont nommées à titre provisoire pour trois ans et restent titulaires de leur précédent poste (dans l'école d'implantation ou en dehors de l'école d'implantation). Dans le cas d'un demi-poste attribué à un dispositif, celui-ci peut être complété par un complément de service situé à proximité si le poste d'origine de l'enseignant concerné est trop éloigné. La question posée est celle de « la lecture » de cette disposition : la prise en charge du dispositif relève-t-elle d'une mission confiée à un enseignant pour un temps déterminé ? S'agit-il d'une forme de prudence par anticipation d'un revirement politique ? En tout état de cause, il semble que cette modalité fragilise la confiance dans la pérennité du dispositif.

En dehors des dispositifs MTA, la mission a pu constater que, dans l'ensemble des départements, des professeurs des écoles stagiaires (PES) pouvaient exercer en petite section. Il est vrai que les dispositions réglementaires n'apportent pas de précision sur cette question dans un contexte où les contraintes en matière de gestion des ressources humaines sont de plus en plus fortes. À titre d'exemple, dans un des départements visités, dix-sept PES (soit près de 20 % des PES) exercent en petite section dont deux en PS, neuf en PS - MS, deux en TPS - MS, quatre en TPS - PS - MS). Ils ne bénéficient pas d'un accompagnement spécifique. Celui-ci est commun à tous les PES et repose sur une équipe composée d'un tuteur formateur de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), d'un tuteur principal professeur des écoles maître-formateur (PEMF) et d'un tuteur adjoint pour assurer le lien avec la circonscription (conseiller pédagogique de circonscription ou CPC / conseiller pédagogique départemental ou CPD). Toutefois, le tuteur adjoint a pour mission d'assurer un lien étroit avec les formateurs spécialisés (CPD maternelle quand il en existe et PEMF maternelle) pour ajuster le suivi si nécessaire. Le nombre de visites est de six au minimum. La mission considère qu'en égard à la spécificité de cette classe d'âge, l'affectation des PES en petite section n'est pas souhaitable.

2.5. La mesure de l'impact des dispositifs MTA, une question non résolue

La question de l'évaluation des dispositifs est un angle mort du système. L'académie d'Amiens prévoit de mettre en place un suivi de cohorte académique et quelques trop rares départements ont initié des démarches d'évaluation des dispositifs MTA, à l'instar du département du Calvados (cf. annexe 3). L'évaluation est réalisée au terme de trois années. Elle porte sur le fonctionnement du dispositif eu égard aux priorités de la circulaire de décembre 2012¹⁵. Elle prend en compte des éléments quantitatifs (évolution des effectifs d'enfants scolarisés dans les dispositifs, fréquentation scolaire, taux de participation des parents aux actions proposées) et qualitatifs (travail de séparation parent / enfant, rapport à l'école, adaptation réciproque de l'enfant à l'école et de l'école aux besoins de l'enfant, entrée dans le langage, motricité, travail partenarial, dynamique d'équipe, qualité du pilotage). Cette évaluation vise à réguler le fonctionnement du dispositif et sert de base au nouveau projet. La mesure de l'impact sur les enfants – au demeurant complexe – n'est pas intégrée.

Le groupe école maternelle des départements des Hautes-Alpes et des Alpes-de-Haute-Provence (académie d'Aix-Marseille) a initié une démarche très intéressante, d'observation en moyenne section (année scolaire 2015-2016) des acquis des enfants ayant bénéficié d'une scolarisation précoce en 2013-2014. L'observation a porté sur huit classes de TPS - PS ayant réalisé des projets d'accueil et de scolarisation complets (journée) et ayant accueilli au moins sept enfants de moins de trois ans. Trois classes sont en REP, une dans une école en contrat urbain de cohésion sociale (CUCS), trois en zone de revitalisation rurale, une en zone rurale. Le groupe a retenu des items correspondant aux acquis essentiels en fin de MS et pouvant être renseignés dans le cadre d'une évaluation positive (observation en situation / jeux avec objectifs ciblés). Dans le suivi, la grille distingue les enfants issus de familles fragiles pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques et ceux issus de familles « non fragiles ». Sur les trente-sept items proposés, vingt-huit portent sur les apprentissages des enfants et neuf sur l'implication des parents. L'analyse montre que la scolarisation précoce semble avoir un impact important sur les apprentissages liés aux activités physiques (tous les items sont réussis), les règles de vie (cinq items sur huit sont particulièrement réussis) et le langage oral (s'exprimer facilement dans un langage compréhensible). En revanche, six

¹⁵ Circulaire n° 2012-202 du 18 décembre 2012.

items obtiennent un faible score : ils correspondent à des tâches complexes faisant appel à des capacités cognitives de haut niveau (se représenter, anticiper, mémoriser, faire des liens...). Du côté des parents, les items les mieux « réussis » sont ceux liés à la confiance accordée à l'école et aux enseignants. Les moins « réussis » témoignent d'une participation modérée des parents aux demandes des enseignants, soit qu'ils se sentent disqualifiés au regard de la scolarité, soit qu'ils ne voient pas cette participation comme un élément favorisant la réussite scolaire et développant une ambition scolaire, soit que leur emploi ne leur permet pas de s'adapter aux rythmes scolaires.

Cette évaluation a donné lieu à des préconisations, au plan de la conduite des apprentissages et de l'accueil des parents :

- nécessité pour l'équipe pédagogique de suivre particulièrement les enfants issus des familles fragiles tout au long du cycle en indiquant dans le projet d'accueil et de scolarisation cette continuité par :
 - des situations qui favorisent les prises de parole,
 - des situations qui s'enrichissent progressivement au fil du cycle (albums écho, aménagement des coins symboliques, réseau autour d'un auteur ou d'un thème...) pour faciliter la stabilisation des connaissances et favoriser les liens,
 - davantage de différenciation des enseignements (contenus, supports différents en fonction des besoins),
 - davantage de situations d'apprentissage (spécifiques et/ou communes à toutes les classes du cycle) sollicitant la mémorisation et la remémoration pour s'assurer des acquis en langage et en mathématiques.
- poursuivre les actions sur l'accueil et l'implication des parents menées dans le cadre du dispositif d'accueil et de scolarisation (action éducative et familiale, réunions pour expliquer l'école à partir de supports visuels, activités pédagogiques complémentaires (APC) enfants / parents pour montrer des gestes autour du livre, du jeu...) tout au long du cycle ;
- organiser des actions de formation pour les enseignants afin de poursuivre la dynamique engagée.

2.6. La scolarisation des deux-quatre ans, une absence de discours politique au niveau local

Si la création de dispositifs MTA suppose la rédaction d'un projet particulier (cf. annexe 4) et a souvent conduit à l'élaboration de chartes, la mission a pu observer qu'en dehors de ces dispositifs la scolarisation en petite section ne donne pas lieu à des écrits spécifiques ni au plan académique, ni au plan départemental, ni à l'échelle des circonscriptions. L'expression de la volonté politique que traduisent ces implantations ne trouve pas de déclinaison au plan local et ne sert pas non plus, au sein des territoires, un discours plus général sur les enjeux de la scolarisation à l'école maternelle. Au mieux, des messages sont-ils relayés auprès des inspecteurs de circonscription : autoriser les rentrées échelonnées selon des projets personnalisés, veiller à la souplesse de l'accueil pour les enfants de moins de trois ans, etc. Cette absence de cadrage n'aide pas les inspecteurs, qu'il s'agisse de ceux qui voudraient avancer en s'appuyant sur une circulaire ou des autres qui oublient un peu la question. Une circulaire (académique ou départementale) aurait l'avantage de capitaliser les

avancées, d'inviter à aller plus loin, d'appuyer l'action des acteurs locaux et de reconnaître la spécificité de l'école maternelle. C'est là un élément d'une démarche globale d'impulsion en faveur de l'école maternelle que la mission a relevé dans le département de la Seine-et-Marne : une lettre de rentrée spécifique destinée aux directeurs et aux enseignants d'école maternelle est ainsi publiée chaque année dans ce département (cf. annexe 5). Elle est complétée par un courrier plus spécifique sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans à l'adresse des inspecteurs en charge d'une circonscription (cf. *supra* page 10).

Au local, la mission a rencontré des inspecteurs très vigilants dans les messages adressés aux écoles et à des équipes parfois éloignées de la compréhension des enjeux de la scolarisation des moins de trois ans. Ses objectifs ne relèvent pas seulement de la socialisation et de l'entrée dans les règles de l'école, elle est d'abord un levier au service de la construction du langage et de l'entrée dans la culture écrite.

2.7. L'inspection en petite section, un outil pour le pilotage

Les inspecteurs rencontrés par la mission ont, par rapport à la petite section, un discours relativement homogène. Tous portent une attention particulière :

- à l'aménagement des classes (renouvellement des coins-jeux, allègement des espaces) : les inspecteurs observent un meilleur investissement des espaces de jeux qui ne sont plus seulement des espaces de délestage ;
- à l'organisation du temps ;
- aux traces : les inspecteurs remarquent une évolution notable dans les travaux des élèves ; les fiches ont pratiquement disparu des pratiques pédagogiques et ils notent un développement des traces numériques, un retour à la manipulation ;
- au langage (du maître et des enfants) : il y a davantage d'attention portée aux interactions langagières.

Ces points de vigilance peuvent être précisés dans la note de service consacrée à l'inspection, dans le questionnaire préalable adressé aux enseignants ou dans les journées de formation à destination des enseignants néo-titulaires de première ou de seconde année.

Cependant des questions restent non résolues et des pratiques doivent encore évoluer :

- l'émergence d'ateliers sensori-moteurs interroge, ainsi que le fait observer cet inspecteur : « *Quelquefois, ces ateliers sont utilisés sans qu'on sache identifier les apprentissages visés. Les enfants font : quid du comprendre ? Il n'y a pas non plus beaucoup d'interactions entre enfants.* » ;
- le temps de regroupement reste trop long (la parole magistrale domine) et trop peu évolutif de la PS à la GS ;
- l'installation de parcours de motricité identiques de la petite section à la grande section n'est pas adaptée aux besoins moteurs des petits ;

- la difficulté des enseignants à appréhender la dimension temporelle des apprentissages perdure, ainsi que le fait remarquer cet inspecteur de l'académie d'Amiens : « *Est-ce qu'un enfant qui ne parle pas est en difficulté ?* ».

À l'appui de ces observations, la mission a recueilli, dans l'ensemble des circonscriptions visitées, les rapports d'inspection établis entre janvier et juin 2016 dès lors qu'ils concernaient un enseignant en charge d'un groupe de deux-quatre ans : classes de deux ans, de deux-trois ans, de trois ans, de trois-quatre ans, classes uniques de maternelle. L'analyse des rapports d'inspection atteste la prise en compte par les inspecteurs de problématiques spécifiques à la classe d'âge concernée. Le tableau suivant recense la part de thématiques spécifiques à la petite section dans le corpus analysé par la mission.

	Aménagement de la classe	Organisation de la classe (ateliers)	Pédagogie du langage	Évaluation	Référence aux documents ressources <i>Éduscol</i>	Place de l'ATSEM	Relations avec les parents
Pourcentage de traitement dans les rapports analysés	94	80	92	96	29	61	73

Au plan des contenus, les rapports font la part entre constats et conseils. Le tableau suivant synthétise, à partir d'extraits de rapports, les axes privilégiés par les inspecteurs. Les extraits choisis (indiqués en italique et issus de rapports différents) sont représentatifs de l'ensemble.

	Focales d'observation des IEN	Conseils, recommandations, axes de progrès
Aménagement	Description des espaces et des affichages (points positifs et limites).	Les conseils concernent : – l'aménagement global de la classe : <i>Revoir l'aménagement de sa classe pour créer un environnement plus riche.</i> – le lien avec une visée pédagogique : <i>Proposer un coin jeu avec des objets en double afin de provoquer et motiver l'interaction ; penser des coins jeux dans lesquels la manipulation pourra être favorisée.</i> – l'usage qui est fait des différents espaces : <i>Les différents espaces mériteraient d'être utilisés davantage au cours des activités.</i>

	Focales d'observation des IEN	Conseils, recommandations, axes de progrès
Organisation et contenu des ateliers	Description des organisations retenues assorties des intentions de l'enseignant : <i>Ateliers proposant des objectifs similaires permettant de développer des compétences complémentaires sans démultiplier les dispositifs ;</i> – ateliers du type Montessori pour favoriser l'autonomie ; – groupes différenciés pour répondre aux besoins des élèves ; – pas de groupes précis, ils se constituent en fonction des projets et les interactions permettent aux élèves de faire émerger leur projet d'action et de repérer leurs réussites et leurs progrès. Description des organisations retenues assorties des risques potentiels : – Mme X fait le choix de travailler à partir de groupes de couleurs, ce qui peut conduire à un manque de souplesse. – Chaque élève a une tâche à réaliser, ce qui laisse peu de place aux essais et à la répétition. – Le temps des rituels n'est pas adapté aux élèves de PS, il dure longtemps et ils se désintéressent. – Les activités d'apprentissage démarrent 50 minutes après le début de la classe.	Les conseils concernent : – l'organisation générale de la classe : <i>Développer des temps de jeux libres pour créer une alternance avec les activités qui sont davantage exigeantes au plan cognitif.</i> – le contenu et les objectifs des temps dévolus aux ateliers : <i>Porter une attention sur la mise en place des situations d'apprentissage proposées sous forme d'ateliers ; ne pas multiplier les objectifs d'un atelier à l'autre ; être vigilant par rapport aux enfants qui ont besoin de parler et d'entendre parler ; identifier les apprentissages liés à ces matériels (matériels utilisés pendant les ateliers d'inspiration Montessori) et instaurer un dispositif permettant aux élèves de construire progressivement les apprentissages visés, cette démarche doit prendre une forme explicite pour les élèves afin de mettre du sens sur les activités proposées.</i> – la place du travail sur fiches : <i>Veiller à ne pas donner trop de fiches aux TPS et PS, privilégier l'action et la manipulation ; trouver des situations permettant de travailler l'aisance de l'épaule, du coude, du poignet puis des doigts avant d'envisager le travail sur fiche ; le travail sur le format A3 est adapté dans la mesure où les enfants de 3 ans n'ont pas encore acquis la motricité fine qui leur permet de travailler sur petit format.</i>

	Focales d'observation des IEN	Conseils, recommandations, axes de progrès
Langage	Des observations : sur l'organisation de la classe : Pendant le passage aux toilettes, sépare la classe en deux pour un moment de langage, pour enrôler les élèves en rappelant le projet en cours ; constitue ponctuellement des groupes de besoins langagiers. sur les gestes professionnels : Ralentit son débit de parole ; utilise une syntaxe adaptée ; le lexique est adapté et la syntaxe juste ; accompagne les productions langagières, met en évidence les précisions à apporter pour que le message soit complet ; fait reformuler, préciser ; les situations que propose l'enseignante favorisent la verbalisation des stratégies. sur l'organisation du domaine d'enseignement : Des projets progressifs qui s'appuient sur des réseaux d'albums, des comptines et des activités motrices verbalisées ; l'oral est privilégié lors de séances de langage spécifiques mais aussi dans toutes les autres situations de classe.	Les conseils concernent : – la didactique du langage : <i>Approfondir les connaissances de l'enseignement du langage oral.</i> – les outils de pilotage de l'enseignement : <i>Construire une progression sur la maîtrise de la langue orale.</i> – la qualité de la parole magistrale : <i>Être plus vigilante au langage d'accompagnement de l'action qu'elle utilise.</i> – les gestes professionnels à développer : <i>Engager les élèves dans une réflexion sur les actions menées et développer ainsi le langage ; identifier un enjeu de communication authentique ; permettre aux élèves d'agir et interagir.</i> – la place du langage dans l'ensemble des situations de classe : <i>Renforcer les bains de langue dans les coins-jeux ; développer la prise en compte de l'apprentissage du langage dans les situations d'apprentissage.</i> – l'approche de l'écrit : <i>Dès la PS, il est important que les élèves soient en contact avec l'écrit ; afficher des écrits en lien avec les activités quotidiennes de la classe, des comptines, des titres d'albums ; impulser la pratique de la dictée à l'adulte.</i>

	Focales d'observation des IEN	Conseils, recommandations, axes de progrès
Évaluation	Description des outils : grilles d'observation ; cahiers de progrès recensant les compétences acquises par les élèves ; cahiers de réussites associant les élèves ; brevets de réussites.	Les conseils concernent : – les observables : <i>Construire des observables qui permettront dès la PS de mesurer les progrès effectués par les élèves.</i> – le lien entre les réalisations personnelles de l'élève et des outils souvent standardisés (cahiers de suivi des apprentissages avec des vignettes pré formatées) : <i>Poursuivre la réflexion dans le sens d'une plus grande articulation du carnet de suivi avec les réalisations et les productions réelles des élèves ; la mise en œuvre du cahier de réussites et d'un cahier de suivi seront des axes de travail à privilégier.</i> – la place des élèves dans l'évaluation : <i>Il s'agira de poursuivre la réflexion initiée afin de permettre aux enfants de devenir conscients de leurs progrès et réussites.</i> – l'usage de l'outil/les objectifs qu'on lui assigne : <i>Ce livret pourrait évoluer pour devenir un véritable cahier de suivi où il serait possible de signifier les progrès des enfants en positionnant les compétences acquises avec une couleur par période.</i>
Ressources	Constat de l'utilisation : <i>Mme X mobilise les outils disponibles sur Éduscol ;</i> <i>Elle s'appuie sur les animations pédagogiques proposées par la circonscription afin de faire évoluer ses pratiques.</i>	Invitation à consulter les ressources ministérielles.
ATSEM	Description de l'activité conduite par l'ATSEM ; complémentarité des deux adultes présents dans la classe ; valorisation des outils spécifiques créés pour faciliter la lisibilité par l'ATSEM des attendus de l'atelier qu'elle a en charge.	Néant.

	Focales d'observation des IEN	Conseils, recommandations, axes de progrès
Parents	Description des outils qui favorisent le lien école - famille (affichages, cahier de vie), des modalités de rencontre (lors de la remise des livrets), des actions conduites en direction des parents (ouverture de la classe pendant le temps d'accueil quotidien, participation à des ateliers, café des parents, manifestations type « semaine de la maternelle », moments de convivialité, valorisation des projets).	Les conseils portent sur : – les messages à faire passer concernant le temps de scolarisation : <i>Inviter les parents à scolariser les enfants l'après-midi.</i> – la nature des échanges avec les familles : <i>Accroître la communication avec les parents pour qu'ils perçoivent les compétences travaillées au cours de la période.</i> – une analyse lucide des bénéficiaires des actions engagées : <i>Ce projet école - familles peut trouver toute son utilité à condition que ce ne soient pas toujours les mêmes familles qui en bénéficient.</i>

2.8. Le rôle de l'inspecteur en charge de la mission spécifique école maternelle

La création de postes d'« IEN maternelle » visait la mise en place, au sein de chaque département, d'un pôle ressources. La circulaire de rentrée 2009, seul texte de référence dont disposent les acteurs locaux pour définir le périmètre d'intervention des inspecteurs chargés de mission préélémentaire, précisait : « *Un pôle pédagogique spécifique est créé en 2009 dans chaque département, pour mieux appuyer les équipes pédagogiques et valoriser l'action de l'école maternelle au plan local. Cent inspecteurs de l'éducation nationale viendront en appui de ces structures* ».

Aujourd'hui, le rôle de l'IEN maternelle reste dépendant de la configuration du poste : une mission assignée à un inspecteur qui a la responsabilité d'une circonscription ordinaire, un poste dédié d'IEN maternelle avec une mini-circonscription, un poste dédié sans territoire d'ancrage, mais avec d'autres missions ou dossiers. Le département de la Sarthe a fait un choix original : l'IEN maternelle n'a pas de circonscription dédiée mais un réseau pédagogique comprenant toutes les écoles disposant d'un dispositif MTA et quelques écoles à suivre particulièrement.

Dans la configuration la moins favorable (mission assignée à un IEN en charge d'une circonscription ordinaire et parfois d'autres missions), l'IEN maternelle participe (plus ou moins régulièrement) aux séminaires sur l'école maternelle organisés à l'échelle nationale et répercute les informations en conseil des inspecteurs ou en collège des inspecteurs (comme tout IEN responsable d'une mission particulière). Il a en charge l'animation du groupe départemental maternelle. Il est mobilisé dans le cadre de la construction du volet départemental du plan académique de formation. Il peut être sollicité pour des inspections en cas de problématique spécifique.

Dans la configuration la plus favorable (existence d'un poste dédié), et dans la mesure où ses autres missions ne l'accaparent pas trop (par exemple, l'IEN maternelle peut également avoir la responsabilité de la mission « maîtrise de la langue », de la mission « suivi de la mise en œuvre des

rythmes scolaires »), il a également en charge la production d'outils (on peut d'ailleurs se demander si c'est un axe pertinent quand les enseignants déclarent manquer de temps pour s'approprier les ressources du portail Éduscol, jugées très riches mais aussi trop nombreuses), l'élaboration et la conduite de formations, la mise en œuvre des politiques nationales (élaboration du cahier des charges relatif aux dispositifs MTA, réflexion sur l'implantation des dispositifs, construction des projets de scolarisation, accompagnement des classes de moins de trois ans). Il représente le DASEN dans les instances partenariales. En fonction des *habitus* mais aussi des relations qu'il a su tisser avec ses collègues, de l'impulsion donnée par le DASEN, il peut accompagner les inspecteurs de circonscription dans les évaluations d'écoles, procéder à des inspections en maternelle par délégation. Il peut enfin assurer le pilotage de la formation CAFIPEMF et diriger des mémoires avec l'ESPE pour les candidats à l'option « maternelle ». Les choix locaux conduisent, on le voit, à des organisations et à des profils de postes contrastés, de l'inspecteur en charge d'une mission de droit commun à l'IEN conseiller de l'IA-DASEN en matière de scolarisation préélémentaire. La question de l'ancrage territorial de ces inspecteurs à une mini-circonscription ne peut sans doute pas être résolue de manière homogène en fonction de la taille des départements mais c'est une option qui permettrait à ces inspecteurs de continuer à exercer leurs missions traditionnelles tout en pilotant des expérimentations, d'asseoir aussi leur légitimité auprès de leurs pairs.

2.9. La question de la petite section : quelle place en formation ?

2.9.1. La formation initiale

Dans chacune des académies de l'échantillon, la mission a rencontré un ou des responsables de l'ESPE. La place de l'école maternelle en formation initiale pose question et c'est là un euphémisme. Le volume horaire qui lui est consacré est difficile à apprécier car il est réparti entre différents blocs. À titre d'illustration, l'ESPE d'Amiens réserve, en M1, un module de 30 heures à l'école maternelle qui permet d'aborder la présentation des programmes, le domaine « explorer le monde », la place du jeu et de la manipulation, le graphisme, la motricité, les liens entre l'oral et l'écrit, la question de l'emploi du temps et des rituels, la didactique du langage. L'ESPE de Limoges offre en M1 et M2 un module « jeune enfant » de 48 heures : en première année, la réflexion est centrée sur des apports théoriques (textes officiels et histoire de la maternelle ; « qu'est-ce qu'un jeune enfant ? » ; la médiation par le jeu ; le langage ; la symbolisation ; le devenir élève ; la co-éducation) quand en deuxième année, elle se fait plus pratique (qu'est-ce qu'un apprentissage en maternelle ? sanction et gestion des comportements ; le langage et le nombre ; les modalités de travail : accueil, rituels, ateliers ; la catégorisation). Cette autre ESPE consacre 6 heures à l'école maternelle en M1 dans le cadre du bloc 4 (contexte d'exercice du métier) autour de deux questions : une journée à l'école maternelle ; devenir élève et développer l'autonomie. En M2, 18 heures sont programmées mais la liste des questionnements laisse mal augurer de leur traitement en un temps aussi court : littérature et évaluation du langage ; démarche d'investigation ; jeux et manipulation ; organisation de classe en maternelle ; comptines, rondes et jeux chantés ; développement des notions d'espace-temps à l'école maternelle ; planifier son enseignement à l'école maternelle ; l'accueil des TPS et primo-arrivants ; pratiques d'écriture inventée.

Dans toutes les ESPE, les étudiants suivent un stage de deux semaines à l'école maternelle, soit en M1, soit en M2. Il s'agit d'un stage d'observation avec quelques séances à conduire. Les stages sont assortis d'un accompagnement (préparation et exploitation du stage), réalisé par les PEMF.

Les modules disciplinaires enfin intègrent la problématique de l'école maternelle mais la situation est très liée aux compétences des intervenants. À titre d'illustration, près de six heures sur 20 heures de didactique du français sont consacrées au langage oral dans cette ESPE mais *quid* de la pédagogie du langage oral à l'école maternelle et *a fortiori* en petite section ?

Des ESPE, soucieuses de cette question, ont créé un poste de chargé de mission maternelle, ce qui a permis d'engager une réelle réflexion sur la place de l'école maternelle dans la formation des étudiants en master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (master MEEF).

**Zoom : extrait de la fiche de poste du chargé de mission maternelle
(ESPE de l'académie de Lyon)**

L'enseignant assurera un service de 384 HETD qui se répartira entre :

- la participation aux cours et actions de formations liées à la formation initiale du master MEEF et les DU, supports des parcours adaptés du premier degré (formation initiale : M1 et M2 du MEEF ; formation continue ; accompagnement des néo-titulaires) ;

- la responsabilité d'une mission spécifique concernant le développement des initiatives, partenariats et synergies relatives à l'école maternelle, premier cycle de l'école primaire.

La mission « école maternelle - petite enfance » est directement rattachée à la direction de l'ESPE.

Le chargé de mission joue dans ce cadre un rôle de coordination, d'impulsion, de facilitation des synergies dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants. Il joue notamment un rôle dans le cadre d'un « partenariat interne » concernant l'ESPE et l'éducation nationale ainsi que d'un partenariat externe concernant d'autres acteurs du monde de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance.

La présence d'enseignants - chercheurs impliqués dans les questions didactiques qui concernent l'école maternelle est évidemment une plus-value. Ainsi, à l'ESPE de Clermont-Ferrand, les interventions de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux en première année permettent de mettre en place les notions théoriques sur l'histoire de la scolarisation des tout petits, sur l'accueil des TPS, sur le langage parlé, sur le jeu. Un travail dirigé en seconde année est consacré aux moins de quatre ans : premier accueil, première inscription, place des rituels, entrée progressive dans le symbolique (cf. annexe 6).

2.9.2. La formation continue

La place de l'ESPE en formation continue est très dépendante du local. Ici, elle participe aux groupes de travail départementaux, là le recteur envisage qu'elle intervienne dans le cadre de la formation des enseignants titulaires de première et de seconde année. L'organisation de manifestations dédiées (à l'instar des « semaines académiques des maternelles », mises en place dans de nombreuses académies, ou des 24 heures de la maternelle organisées, par exemple, dans la Sarthe) fonde un partenariat dynamique. Enseignants, étudiants, formateurs ESPE se croisent et partagent des temps de formations communs (cf. annexe 7).

Dans le cadre du volet départemental du plan académique de formation, les départements définissent les formations à l'échelle du territoire. Ainsi, dans le département du Rhône, le programme pour l'école maternelle du 18 février 2015 a fait l'objet d'une présentation auprès de 1 200 enseignants en dix-huit conférences.

Les départements qui connaissent des problématiques spécifiques en matière de gestion des ressources humaines ont mis en place dans le cadre de la formation continue des formations spécifiques à destination des enseignants de TPS. C'est le cas de la Seine-Saint-Denis où l'accompagnement des enseignants de TPS se décline sous plusieurs formes.

Zoom : formation et accompagnement des enseignants de TPS dans le département de la Seine-Saint-Denis (académie de Créteil)

Formation en amont des écoles où sont implantées les TPS à la demande des circonscriptions. La formation est mise en œuvre par la mission maternelle en collaboration avec les équipes de circonscriptions.

Formation départementale obligatoire (trois temps dans l'année) des nouveaux enseignants des classes de TPS, pilotée par la mission maternelle (cette année ces formations se sont construites avec CANOPE pour y adjoindre un volet sur le numérique car chaque maître de TPS est doté d'un iPad 2).

Plateforme de mutualisation Viaéduc, animée par la mission maternelle, accessible au groupe TPS 93 ; elle est bien fréquentée.

Visite du chargé de mission maternelle à la demande des enseignants.

Temps de formation des référents maternelle annuel (dans chaque circonscription, un référent maternelle est désigné).

In fine, c'est aujourd'hui la circonscription du premier degré qui assure la formation des enseignants dans le cadre des dix-huit heures de formation en circonscription. Mais là encore, les configurations sont très différentes. La mission a pu recenser trois grandes options :

- un volume d'heures obligatoires, arrêté dans le cadre du volet départemental du plan académique de formation, pour chacun des cycles à partir de problématiques spécifiques (cette année, pour le cycle 1, l'évaluation est la thématique dominante) ;
- un volume d'heures obligatoire (souvent 9 heures) dont le contenu est déterminé par les circonscriptions (jusqu'à 15 heures dans une circonscription, le format étant celui d'une *e-action* avec mise en œuvre en classe et accompagnement à la demande par l'équipe de circonscription) ; le zoom choisi illustre la construction d'un cadre pluriannuel de formation à l'échelle d'une circonscription ;
- des parcours M@gistère, des animations à l'initiative des conseillers pédagogiques départementaux, des équipes de circonscription ou d'opérateurs divers dans lesquels les enseignants s'inscrivent librement et dont les thématiques, très variées, ne servent pas la mise en œuvre de priorités, ni ne permettent la définition d'une politique de formation à l'échelle d'un territoire et à partir d'une analyse des besoins des élèves.

Zoom : un exemple de formation en circonscription dans un cadre pluriannuel (circonscription de Châlons-Ouest, département de la Marne, académie de Reims)

2014-2015 : M@gistère aménager l'espace : 9 heures, tous les enseignants d'école maternelle

- Disposer de connaissances sur le jeune enfant et son développement
- Connaître les incidences de l'aménagement de la classe sur l'enseignement
- Organiser de manière pertinente les espaces proposés aux élèves dans le cadre d'une pédagogie adaptée, de façon progressive, de la PS à la GS

2015-2016 : M@gistère repenser et organiser le temps de l'enfant : 9 heures, tous les enseignants d'école maternelle

- Faire le point sur les pratiques et les réinterroger au regard des nouveaux programmes
- Approfondir les connaissances sur les temps d'apprentissage au cycle 1
- Réfléchir et élaborer en groupes une nouvelle organisation du temps de l'élève

2016-2017 : M@gistère enseigner et évaluer l'oral : 9 heures, tous les enseignants d'école maternelle

- Mise à jour des connaissances en ce qui concerne le langage oral, son enseignement et son apprentissage au cycle 1
- Analyse des propositions didactiques existantes et développement d'une posture réflexive vis-à-vis des pratiques d'enseignement de l'oral en maternelle
- Conception, mise en œuvre et analyse d'une séance de langage
- Construction d'outils d'évaluation de l'oral

Dès que cela est pertinent, les formations sont pensées de manière progressive, de la TPS à la GS. Ainsi, dans l'académie de Clermont-Ferrand, les formations sur les ateliers individuels autonomes, l'accueil des parents, l'oral, la progression dans le domaine du lexique, la réalisation des cahiers de progrès ont été pensées de la TPS à la GS. Dans le cadre des formations REP+, des modules spécifiques à l'école maternelle et à la problématique des moins de trois ans peuvent être déployés. Ils sont pris en charge par le pôle maternelle, selon les dynamiques locales.

Zoom : les cafés du soir (département de la Sarthe, académie de Nantes)

Le département de la Sarthe a instauré une initiative intéressante, sous le label « les cafés du soir » : les enseignants se réunissent dans une école quelques fois dans l'année. Un enseignant accueille le groupe et présente une pratique de classe, puis une thématique (à titre d'illustrations, langage et accompagnement de l'action/évaluation positive, cahiers de réussite, carnets de suivi) est abordée.

Le CPC va dans la classe dans le prolongement de la formation.

Un site de mutualisation – e-réseau M@gistère pour retrouver les cafés du soir - les 24 heures de la maternelle – est très fréquenté.

Les ATSEM et les partenaires des structures « petite enfance » sont conviés aux cafés du soir.

Les enseignants, interrogés sur les formations dont ils ont pu bénéficier depuis la rentrée 2015 (date de mise en œuvre du programme de l'école maternelle), font mention de conférences sur le nouveau programme, sur le carnet de suivi des apprentissages, de parcours M@gistère dédiés. Les formations spécifiques « petite section » sont centrées sur les dispositifs MTA, respectant en la matière les préconisations de la circulaire DGESCO de décembre 2012. Le format est souvent conçu comme suit : une première journée réunit les directeurs et les partenaires afin d'implanter les dispositifs, une seconde journée post-mouvement permet de réunir les personnels affectés, une troisième journée permet un premier retour d'expérience (quinze jours après la rentrée). Des départements vont cependant bien au-delà de ce format. Ainsi, le département de la Haute-Vienne offre, depuis la création des dispositifs, quatre journées de formation pluri-catégorielles (PE, ATSEM, directeur) par an (échanges de pratiques, mutualisations, apports sur la psychologie des jeunes enfants...). À ces journées, l'IEN maternelle a ajouté, à la rentrée 2016, cinq demi-journées centrées sur la pédagogie à l'attention des professeurs des écoles.

Quand on les questionne sur leurs besoins en matière de formation, les enseignants commencent souvent par interroger les modalités de la formation (parcours M@gistère, dont une partie s'effectue

à distance et en autonomie, ce qui les prive d'échanges qu'ils jugeaient féconds ; difficulté des créneaux horaires mobilisés pour la formation, le soir après la classe ; regret de la disparition des stages longs). Quant aux contenus des formations, les enseignants expriment des besoins sur la mise en œuvre du programme, sur l'évaluation, sur la gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les formations sur le langage en TPS, sur l'aménagement de l'espace ont été appréciées même si les contraintes matérielles locales ne favorisent pas toujours la mise en pratique.

L'impact des formations sur les pratiques de classe est sensible quand une circonscription a engagé un travail systématique auprès de l'ensemble des enseignants. Indubitablement, des progrès ont été accomplis en matière d'organisation de l'espace et du temps scolaire, dans l'accueil des enfants, dans la relation aux parents (cf. *infra*). Ainsi que l'expriment les enseignantes de cette école (académie de Clermont-Ferrand) : « *Avant ces temps de formation, c'était un enfant = une place assise. Depuis, on épure, on travaille les espaces pour avoir plus de lumière, on crée des coins* ». L'organisation de manifestations à l'échelle d'un territoire, telle la semaine de l'école maternelle, vient en appui à ces transformations en incitant par exemple à ouvrir l'école aux parents. Une autre modalité opératoire en matière de formation consiste à œuvrer au plus près des besoins exprimés par les équipes.

Zoom : six principes pour mettre en place des formations de proximité, circonscription de Clermont-Plaine, département du Puy-de-Dôme, académie de Clermont-Ferrand

- recueillir les besoins de chaque équipe d'école en accord avec le projet d'école et le référentiel de l'éducation prioritaire : chaque équipe les a formulés dans un document de cadrage conçu à cet effet par l'IEN qui les a validés ;
- trouver les intervenants (IEN maternelle, CPC, formateur REP+ 1^{er} degré, PEMF, formateur ESPE, chercheur, etc.) capables de répondre aux besoins exprimés ;
- évaluer les journées de formation ;
- concevoir et transmettre régulièrement des documents pour expliquer et informer ;
- accompagner les temps de concertation ;
- encourager les équipes à écrire sur leurs pratiques.

C'est ce pilotage de proximité qui a permis aux équipes des deux écoles visitées de monter un projet auprès du centre académique pour la recherche et le développement de l'innovation et des expérimentations (CARDIE) sur leur action concernant l'accueil des « tout petits » et « petits ». Les enseignantes rencontrées, évoquant cette expérience, ont témoigné de l'importance et de l'intérêt de cette mise en mots, qui a permis un recul réflexif.

Dans cette perspective, les évaluations d'école restent une modalité peu utilisée. Le département de la Sarthe mobilise dans ce cadre l'IEN de la circonscription, l'IEN maternelle et l'IEN ASH en fonction des caractéristiques de l'école. La restitution permet d'identifier les leviers, les axes de travail et les perspectives en matière de formation (cf. annexe 8).

La mission observe que des progrès sont encore possibles dans l'appropriation des ressources Éducol qui restent largement sous exploitées, voire inconnues. Si les enseignants qui les connaissent saluent leur richesse, ils disent manquer de temps pour les découvrir, se familiariser avec, les exploiter : cela pose la question de l'accompagnement.

Les formations de formateurs, quant à elles, sont trop peu développées et le niveau académique ne joue pas suffisamment son rôle en la matière. Citons néanmoins la création dans l'académie de Lyon d'un collectif académique « petite enfance - école maternelle », installé depuis 2014. Ce collectif

réunit l'ESPE, des représentations des trois directions des services départementaux de l'éducation nationale (IEN, CPC, CPD, directeurs d'écoles d'application (DEA), enseignants), l'École santé social sud-est (ESSE) et l'association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (AGEEM). Il a pour tâche de faire des propositions en formation initiale et continue. Cette année, il a organisé un stage académique de trois jours pour vingt formateurs et vingt enseignants. Le département du Rhône a aussi mis en place une formation de l'ensemble des IEN CCPD et des formateurs à l'évaluation. Dans ce même département, depuis 2014, le pôle départemental maternelle prépare et assure la mise à disposition de modules de formation en circonscription. Les formateurs (DEA, PEMF, CPC) sont formés à la mise en œuvre de ces modules. Sans être spécifiquement dédiées à la petite section, ces formations abordent la petite section *via* la question des espaces, de l'organisation de la journée scolaire, de la posture des enseignants. Le département de l'Oise a également initié une formation des conseillers pédagogiques sur la scolarisation des deux - quatre ans (continuité entre TPS et PS). Dans le département de la Seine-et-Marne, enfin, une politique de formation est mise en place à plusieurs niveaux : formation de formateurs, formations des référents maternelle. L'objectif est d'outiller les circonscriptions pour qu'elles impulsent et accompagnent sur leur territoire les enseignants (cf. annexe 9).

2.10. Les partenariats

2.10.1. La place de l'éducation nationale dans les schémas « petite enfance »

L'éducation nationale est souvent signataire du schéma « petite enfance », sans que l'on puisse parler de véritable partenariat. Mais des directions des services départementaux de l'éducation nationale ont aussi entrepris un travail partenarial avec la caisse d'allocations familiales (CAF) pour augmenter le nombre de moins de trois ans dans les écoles. Ainsi, dans le département de la Marne, un repérage des places vacantes a été effectué, des courriers ont été adressés aux familles. Des rencontres ont été programmées avec les maires des villes principales afin de renforcer la mobilisation en faveur de cette scolarisation. Cette volonté politique est pertinente pour autant qu'elle soit sous-tendue par une scolarisation de qualité. Il ne s'agit pas de « faire du chiffre » mais de garantir un accueil adapté des plus petits. Dans le département du Rhône, la direction des services départementaux de l'éducation nationale siège avec la CAF et la direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) dans le comité des services aux familles et à l'éducation (CSFE). Le schéma départemental et métropolitain de soutien à la parentalité, établi sous l'autorité du préfet, prévoit la communication aux familles, notamment *via* les dispositifs de garde d'enfants, des informations relatives à la scolarisation des moins de trois ans.

2.10.2. Le partenariat avec les collectivités

Une fois que la décision d'implantation d'un dispositif a été prise, c'est au niveau des circonscriptions que se nouent les partenariats avec les collectivités. Les discussions avec les élus portent sur le cahier des charges. Il est plus ou moins exigeant (cf. annexe 10). Au minimum, le maire s'engage à respecter les conditions matérielles (matériel adapté et mise à disposition d'une ATSEM). Un travail est réalisé avec les municipalités pour que l'ATSEM soit volontaire, l'exercice auprès de très jeunes enfants supposant un travail collaboratif étroit avec l'enseignant, la maîtrise de gestes professionnels spécifiques et, très simplement, l'envie de travailler avec ce public très particulier. La problématique de ces dispositifs est celle du public cible. S'ils sont majoritairement établis en éducation prioritaire où les enfants fréquentent peu les crèches, la mission a aussi observé des dispositifs avec un secteur

de recrutement élargi à plusieurs écoles, voire à la commune. Un retour sur l'école de secteur est mis en place l'année suivante. En ce cas, le risque est grand d'une dérive du dispositif au bénéfice d'enfants qui ne sont pas le cœur de cible. La mise en place d'un comité de pilotage local du dispositif, associant les élus, l'éducation nationale mais aussi la protection maternelle et infantile (PMI), le programme de réussite éducative (PRE), la CAF, les centres sociaux permettrait l'élaboration d'une politique concertée de scolarisation en faveur des enfants dont les familles sont les plus éloignées de l'école.

Au-delà des dispositifs, un travail est aussi mené avec les élus, surtout des petites communes, pour faire en sorte que l'accueil des moins de trois ans ne soit pas seulement considéré comme une variable d'ajustement et qu'il soit réellement pris en compte, notamment au niveau des espaces : élèves de PS qui doivent monter à l'étage, salle de sieste ou sanitaires éloignés...

3. L'accueil et l'enseignement dans les classes

3.1. Ce que dit la fréquentation scolaire de la scolarisation des deux - quatre ans

L'analyse des taux de fréquentation dans les classes visitées par la mission révèle des pratiques contrastées qui sont liées aux modalités d'organisation de la scolarisation mais aussi à la disponibilité des places d'accueil au dortoir. Ainsi, dans cette classe de TPS - PS de vingt-six enfants (dont dix-neuf de trois ans), le dortoir ne dispose que de quinze places. Priorité a été accordée aux enfants dont les deux parents travaillent.

Au plan méthodologique, il n'était pas possible d'établir des taux de fréquentation moyens sur la totalité des écoles visitées par la mission, eu égard à l'hétérogénéité des modalités de renseignement des données. Le tableau suivant fait donc apparaître les extrêmes relevés par la mission au moment de sa visite. Il ne s'agit que d'une photographie qui présente des biais puisqu'une situation isolée ne rend pas forcément compte du paysage global. Les situations atypiques sont signalées en gras et en italique, le taux immédiatement inférieur ou supérieur rencontré est mentionné entre parenthèses et surligné en gras et en italique. Les dispositifs MTA ont été traités indépendamment des classes ordinaires. À titre d'exemple, il convient donc de lire ainsi : en septembre, le taux de fréquentation le plus élevé concernant la scolarisation des enfants de deux ans l'après-midi s'élève à 79 % ; c'est une situation atypique, le taux suivant le plus élevé étant de 34 %.

		Matin dispositif MTA	Après-midi dispositif MTA	Matin 2 ans (hors MTA)	Après-midi 2 ans (hors MTA)	Matin 3 ans	Après-midi 3 ans
Septembre	Mini	60 % (taux suivant 87 %)	0 %	60 %	0 %	51 % (taux suivant 80 %)	0 % (taux suivants 22 % et 39 %)
	Maxi	92 %	51 %	97 %	79 % (taux suivant 34 %)	99 %	91 %
Octobre	Mini	48 % (taux suivant 81 %)	0 %	42 %	0 %	69 %	5 % (taux suivant 39 %)
	Maxi	88 %	50 %	90 %	60 % (taux suivant 50 %)	98 %	97 %
Novembre	Mini	63 %	0 %	53 %	0 %	72 %	36 %
	Maxi	85 %	59 %	90 %	60 % (taux suivant 16 %)	95 %	86 %
Décembre	Mini	48 % (taux suivant 70 %)	0 %	60 %	0 %	72 %	36 %
	Maxi	82 %	54 %	100 %	78 % (taux suivant 40 %)	100 % (taux suivant 95 %)	88 %
Janvier	Mini	66 %	0 %	51 %	0 %	74 %	35 %
	Maxi	84 %	77 %	92 %	63 %	90 %	79 %
Février	Mini	66 %	0 %	48 %	0 %	71 %	44 %
	Maxi	90,5 %	80 %	90 %	60 %	94 %	79 %

Globalement, dans les classes rurales qui scolarisent des petits-moyens, dès lors que les places de dortoir existent, les taux de fréquentation des petits sont élevés parce que, le plus souvent, ils sont dépendants des transports scolaires et donc obligés aux journées entières.

Dans les classes de deux - trois ans, le taux de fréquentation des moins de trois ans est inférieur à celui des trois ans le matin et la réalité des places disponibles au dortoir peut conduire à une fréquentation nulle pour les deux ans l'après-midi. Des écoles encouragent aussi des projets d'accueil progressivement plus longs, en accord avec chaque famille. C'est bien évidemment une démarche à promouvoir que celle de l'adaptation du temps scolaire à chaque enfant. À ce titre, l'augmentation progressive des taux de fréquentation des deux ans et des trois ans l'après-midi est un signal positif.

Dans les classes multi-niveaux (de la TPS à la GS), il n'y a visiblement pas d'incitation de l'école à la scolarisation des deux ans l'après-midi. Elle est nulle ou marginale.

Zoom MTA

Dans l'ensemble des dispositifs, la scolarisation est progressive (une heure ou une heure trente, quelques jours par semaine au début) la première semaine, voire les premières semaines en cas de difficulté d'adaptation, mais aussi parfois échelonnée.

Dans nombre de dispositifs, les enfants ne peuvent être accueillis l'après-midi qu'à compter de la rentrée de janvier, voire de la rentrée des congés d'hiver. La mission pose ici la question de la pertinence d'un cadrage aussi strict, quand les moyens humains et matériels sont disponibles. Dans d'autres dispositifs, l'accueil l'après-midi n'est pas possible.

Dans certains dispositifs, les enfants peuvent aussi rejoindre la classe après la sieste entre 15 heures et 15h15. L'intérêt de cette organisation est lié à ce qui prévu l'après-midi.

Dans les dispositifs, la question de la propreté n'est pas un obstacle à la scolarisation, ce qui n'est pas le cas dans les classes ordinaires.

3.2. L'aménagement des espaces : une réponse aux besoins des enfants qui se construit

Les recherches en écologie du développement¹⁶ ont permis d'identifier les caractéristiques d'un environnement physique, susceptible d'influer sur le développement des enfants dans leur milieu de vie. Les chercheurs ont ainsi montré les interactions entre plusieurs variables : les enfants (taille du groupe et âge), l'ensemble des adultes (nombre et positionnement) mais aussi les structures matérielles au sens large (architecture, agencement des meubles et matériels mis à disposition). L'aménagement de la classe est donc d'abord une réponse aux besoins des enfants, besoins d'exploration, de manipulation, de mouvements, mais aussi de livres, d'images. Une classe bien aménagée doit donc permettre d'exercer un certain nombre de fonctions nécessaires au développement de l'enfant. C'est évidemment d'autant plus important que les enfants sont plus petits et ne peuvent exprimer ces besoins, même si cette remarque vaut pour l'école maternelle toute entière.

Dans l'ensemble des classes maternelles, hors dispositifs MTA, la mission a pu observer des constantes : un espace dédié au regroupement, généralement matérialisé par des bancs, devant le tableau ; des tables en îlots qui permettent des travaux en ateliers ; des espaces dédiés à certaines

¹⁶ Travaux d'Alain Legendre, Anne-Marie Fontaine et Josette Serres, chargés de recherche au CNRS.

activités ; des coins jeux symboliques. Si quelques très rares classes semblent peu investies (pauvreté des coins jeux et des espaces de sollicitation, affichage peu mis en valeur), c'est précisément au plan de la variété dans les espaces dédiés que la mission a constaté des progrès sensibles. On voit réapparaître des coins déguisement, des coins dédiés aux manipulations, aux « sciences », des coins écoute, des pistes graphiques. Des enseignants sensibles à la réflexion développée dans le cadre de la scolarisation des moins de trois ans ont aussi fait évoluer l'agencement de leur classe (suppression d'armoires, de tables pour faciliter les déplacements). Cependant, contrairement à ce qui a pu être observé dans les dispositifs MTA, les coins jeux symboliques, installés dès la rentrée, sont très rarement évolutifs.

Des classes parallèles travaillent ensemble et la mission a pu observer une école où les classes de TPS-PS sont l'une en face de l'autre et où les élèves, très autonomes, se déplacent facilement et naturellement entre les deux. C'est dans les classes multi-âges que l'aménagement de l'espace est le plus complexe. Dans cette classe de vingt-cinq enfants (trois TPS, quatre PS, neuf MS et neuf GS), dix-huit tables individuelles occupent la salle. Un espace regroupement, un espace lecture, un coin chambre et un coin cuisine complètent l'équipement. Une table ovale reste à disposition des petits mais la circulation est malaisée et les besoins des plus jeunes sont difficiles à satisfaire.

S'agissant de l'affichage, dans les classes qui scolarisent les enfants de deux - trois ans, les affichages supports des activités dites rituelles sont adaptés : photos des enfants, frise de la « semaine du loup » (mascotte de la classe), chaque jour étant assorti d'une couleur, à charge pour un enfant d'habiller la mascotte de la couleur du jour ; frise des mois avec les photos des enfants dont l'anniversaire sera fêté ; représentations analogiques et symboliques du nombre (nombres de 1 à 3) ; emploi du temps de la journée présenté sous forme de frise avec des photos que l'enseignant retourne quand l'activité est passée. À noter quelques initiatives intéressantes de diaporamas à l'accueil et d'affiches avec des photos dans la classe ou le couloir qui permettent aux parents et enfants de commenter les activités montrées.

Dans les classes qui scolarisent des enfants de deux - trois - quatre ans, l'affichage est adapté aux plus grands. Il est utilisé progressivement, en milieu ou fin d'année, par les plus jeunes. On recense par exemple un alphabet, le train des jours, le calendrier du mois en cours, une frise des mois écoulés avec une photo symbole (école / pomme / arbre dénudé), une roue des anniversaires, des étiquettes avec le nom des mois, le nom des jours (étiquettes mobiles), une frise numérique jusqu'à 31, les constellations des nombres jusqu'à 10, les règles de vie, des symboles (devant / derrière / sur / sous), les mains (droite / gauche). Tous les affichages présents ne sont pas utilisés et on peut s'interroger sur la pertinence de certains affichages (constellations jusqu'à 10).

Dans les classes multi-âges, les enseignants s'efforcent de différencier les espaces. Ainsi dans cette classe maternelle unique, les élèves de GS disposent d'un affichage dédié : alphabet dans les trois écritures, calendrier du mois en cours (calendrier à double entrée), étiquettes portant le nom des jours, des mois, des nombres jusqu'à 31, frise des nombres jusqu'à 100 (avec indication du positionnement de chaque enfant dans la récitation de la comptine numérique). Ces outils sont utilisés par les grands en autonomie pour écrire la date du jour. S'y ajoute, pour la période considérée, le lexique des mots issus de l'album « roule-galette ».

Zoom MTA

Dans les dispositifs dédiés à la scolarisation des moins de trois ans, une vraie réflexion a été engagée sur l'aménagement et ces classes se distinguent par leur souci d'adaptation aux besoins de très jeunes enfants. L'espace est ouvert, les meubles sont bas, ce qui assure aux enfants la vision de l'adulte et contribue à leur sécurité affective. Les enfants peuvent aisément circuler. Le coin regroupement est confortable et accueillant avec des canapés bas. Il faut d'ailleurs noter qu'il n'est pas toujours instauré, les enfants peuvent aussi se retrouver pour de courts moments sur un tapis ou des coussins. Les classes disposent généralement d'un coin repos (des fauteuils, une tente avec des coussins où l'enfant peut s'isoler en sécurité). Du matériel mobile pour la motricité occupe une partie de la classe. Il est changé chaque semaine. Un espace sensori-moteur favorise les manipulations (bouchons à attraper avec des pinces, formes à encastrer, bac à semoule, bac à eau...). Un espace (tapis) permet de participer à plusieurs à une action.

Les coins jeux symboliques sont classiques mais ils sont évolutifs (programmation annuelle) et surtout sont le support privilégié d'activités langagières en situation. Ils ne se distinguent pas tant par la dimension organisationnelle que par l'utilisation que les enseignants en font et par leur accessibilité aux enfants.

Un local, directement attenant à la classe, à laquelle il est spécifiquement dédié peut aussi permettre des activités motrices (vélos, trottinettes, porteurs, toboggan). C'est là une configuration très favorable.

Au total, des espaces favorisent les besoins physiologiques, moteurs, relationnels, sensoriels des petits. Une réserve, toutefois : la mission a aussi observé la présence de tables à langer dans les classes, ce qui pose la question du respect de l'intimité de l'enfant.

Zoom : aménagement des espaces, document conçu par la circonscription de Vaulx-en-Velin 2 (département du Rhône, académie de Lyon) dans le cadre d'une action concernant 20 classes maternelles

Développement langagier	Développement cognitif	Développement social et affectif	Développement sensori moteur
		Espace refuge	
Espace bibliothèque			
Espace jeux symboliques et jeux d'imitation			
Espace animaux et véhicules			
	Espace construction et démolition		Espace construction et démolition
Espace expériences et manipulations			Espace expériences et manipulations
Espace de motricité			
			Espace découverte graphique
Espace jeux éducatifs			
Espace regroupement			

Les affichages ont également beaucoup évolué : si on observe dans les dispositifs des affichages classiques de l'école maternelle (réalisations plastiques collectives qui donnent à voir les productions des élèves ; photos qui rappellent le lexique travaillé ; comptines écrites et illustrées qui sont utilisées lors du regroupement ; affiches des recettes réalisées ; photocopies des albums lus), ce sont les affichages du coin regroupement qui marquent une vraie rupture. On y trouve des photos des enfants avec des bougies indiquant l'âge de chacun, des tableaux permettant de classer les étiquettes des présents et des absents. Le foisonnement d'écrits a disparu, ce qui traduit aussi une véritable évolution de ces temps de regroupement dans les dispositifs.

3.3. L'organisation du temps scolaire

3.3.1. Le temps scolaire global

L'organisation du temps scolaire est une question importante à l'école maternelle. Elle s'inscrit désormais dans un cadre réglementaire rénové par le décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 et la circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013. La mission a donc cherché à observer l'impact des nouvelles organisations sur le temps de scolarisation des petits avec la conviction, déjà portée dans le rapport n° 2011-108 d'octobre 2011 des deux inspections générales, selon laquelle « *Un usage optimal du temps de la scolarité maternelle constitue une des variables de la prévention des difficultés* ».

S'agissant du temps scolaire *stricto sensu*, la mission a pu prendre la mesure de vraies évolutions sur la place de la récréation. Désormais généralement située en milieu de matinée, elle a disparu l'après-midi dans le cadre de la nouvelle organisation du temps scolaire, quand les après-midi sont raccourcis. Dans le cadre d'après-midi de trois heures (écoles « en décret Hamon » où un après-midi est consacré aux activités périscolaires, les autres journées reposant sur un format de 6 heures), la récréation suivant immédiatement le réveil a quasiment disparu pour les classes de TPS - PS. Pour la récréation du matin, on voit l'apparition d'un intérêt pour ce temps avec la mise à disposition de matériels (vélos, porteurs, cerceaux...).

L'évolution majeure touche l'organisation du temps de sieste des petits. La mission a pu observer que de nombreuses écoles permettent un début de sieste dès la fin du repas entre 12 h 30 et 13 heures. C'est un choix organisationnel qui peut être lié à la mise en œuvre des rythmes scolaires (quand les activités périscolaires sont organisées sur le temps de pause méridienne) ou à une réflexion conduite localement dans un cadre partenarial commune - éducation nationale. Des écoles accueillent même sur ce temps dévolu à la pause méridienne des enfants qui ont déjeuné à la maison pour favoriser une mise au repos optimale. Ce choix suppose une réorganisation de la restauration scolaire et du service des ATSEM. Toutefois la mission a aussi observé des choix aberrants dans telle grosse commune où deux services de restauration sont organisés et où les petits ne sont pas toujours prioritaires pour le premier service (organisation tournante). Ils sont alors couchés vers 13 h 30 - 13 h 45. Il reste aussi des situations où les petits sont couchés au moment de la reprise avec leurs camarades qui ont déjeuné à la maison et reviennent à l'école l'après-midi. Cette organisation n'est pas la plus favorable aux petits qui, après une matinée de classe et un temps de repas collectif, manifestent des signes de fatigue. Des parents font aussi remarquer qu'ils ne peuvent pas toujours ramener leur enfant l'après-midi car celui-ci s'est endormi sitôt le repas achevé.

Le temps scolaire disponible après la sieste, même s'il est théoriquement possible, est souvent trop court pour permettre un retour à l'école des enfants qui ont déjeuné à la maison. La mission l'a toutefois observé, même si cela reste rarissime.

Le réveil est très majoritairement échelonné sauf dans quelques situations marginales pour le moins contestables. Ainsi dans cette école maternelle à deux classes, les petits sont réveillés à heure fixe pour permettre à chacune des deux enseignantes de retrouver son ATSEM après la sieste...

Zoom MTA, organisation de la rentrée

La circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012 énonce, dans son annexe, les principes de référence pour la mise en place de dispositifs d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans. « *Les horaires d'entrée et de sortie le matin et l'après-midi peuvent être assouplis par rapport à ceux des autres classes, en conservant toutefois un temps significatif de présence de chaque enfant selon une organisation régulière, négociée avec les parents qui s'engagent à la respecter.* » En règle générale la rentrée est échelonnée et les parents restent en classe autant que nécessaire.

Cette école du département de la Seine-Saint-Denis organise trois semaines d'adaptation. En semaine 1, les enfants et les parents sont accueillis en deux demi-classes le matin ; en semaine 2, la classe entière est accueillie avec une forte présence des parents ; en semaine 3, le dispositif est poursuivi et un temps de rencontre est programmé avec chaque famille pour définir un premier emploi du temps qui corresponde aux besoins de son enfant. Un document type – projet individuel d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans accueillis en toute petite section – est établi pour chaque enfant (cf. annexe 11).

3.3.2. L'emploi du temps : conception, place des cinq domaines d'apprentissage

L'emploi du temps tel qu'il est affiché reste un outil peu lisible dans les classes visitées. Il est majoritairement fondé sur des dispositifs organisationnels. En dehors des activités physiques qui sont explicitement mentionnées dans les emplois du temps, les autres domaines d'apprentissage sont rarement évoqués en tant que tels. Fleurissent les temps d'accueil, de regroupement, d'ateliers qui ne permettent pas de comprendre comment la classe est conçue. Dans le domaine des activités physiques, nombre d'emplois du temps ne fonctionnent pas sur le principe de la séquence mais du changement d'activité (danse, parcours, atelier cirque...) tous les jours. Cette conception, souvent liée à l'organisation des espaces au sein de l'école (installation d'un parcours tel jour), ne permet pas pour les petits une pratique suffisante de l'activité. Pour parler de son activité, il faut en effet avoir éprouvé de multiples tentatives. Il s'agit donc de penser un temps d'activité suffisant pour multiplier les tentatives, les incorporer. Il s'agit ensuite de permettre un temps d'exploration motrice longue et de penser le temps d'activités sur un nombre suffisant de séances.

Dans les classes de deux - trois ans, l'emploi du temps est stable et l'observation *in situ* permet de recenser, dans une matinée (hors temps d'accueil), deux temps d'ateliers qui mobilisent des domaines d'apprentissage différents, un temps d'activités physiques et un temps de regroupement dédié aux activités dites rituelles. Ces activités peuvent être organisées par demi-groupe, l'ATSEM se chargeant d'accompagner une partie de la classe aux toilettes. Dans certaines classes, deux temps courts de regroupement sont programmés, en début et en fin de matinée.

Dans les classes multi-âges, la problématique des petits est appréhendée de manière contrastée. Dans cette classe de petits - moyens du département de la Marne, la classe est organisée en trois groupes de couleurs : deux groupes de petits (qui ne sont pas des groupes de niveaux), un groupe de moyens. Un groupe est pris en charge par l'enseignante, un groupe est pris en charge par l'ATSEM, un groupe fonctionne en autonomie, avec alternance sur les trois ateliers du matin. Chaque groupe est donc pris en charge de manière spécifique par l'enseignante, quotidiennement. En fonction des difficultés observées, un « rebrassage » est effectué en cours de semaine entre les deux groupes de petits. Les modalités de groupement ne sont donc pas figées et les enfants ont l'occasion de travailler dans des configurations différentes. *A contrario*, dans une autre classe multi-âges (de la TPS à la GS), les petits ne bénéficient de la présence spécifique de l'enseignante qu'une quinzaine de minutes. Ils

sont pris en charge le reste du temps par l'ATSEM dans une salle attenante à la salle de classe (hors temps d'accueil où l'enseignante privilégie ces enfants et hors temps de regroupement et d'activités physiques où la classe est réunie).

Zoom MTA

Des dispositifs organisent des emplois du temps par période (3/4 des dispositifs), avec introduction progressive de temps de regroupement et d'ateliers dirigés. Les récréations soit sont décalées, soit ont lieu dans un espace destiné à ces enfants pour leur permettre d'évoluer en sécurité. Certains dispositifs ne proposent la récréation que tardivement dans l'année quand les enseignants perçoivent que les enfants sont prêts et en ont envie. À partir du mois de mars, un temps commun peut être prévu avec les autres classes. L'observation *in situ* permet aussi de recenser, dans une matinée, hors temps d'accueil, deux temps d'activités dédiées, un temps de motricité et un voire deux regroupement(s) court(s). L'observation montre une prise en compte de l'ensemble des domaines d'apprentissage. Le temps dédié à l'accueil, s'il est sensiblement plus long dans les dispositifs, est déjà pensé comme un temps d'apprentissage. Ainsi dans cette classe, l'enseignante propose à un enfant d'habiller l'ours de la classe. C'est un moment de langage en situation duelle. Puis elle prend appui sur l'activité spontanée des enfants dans les coins jeux pour organiser des scénarii propices au développement du langage en situation. Dans le coin chambre, elle remplit d'eau la baignoire et trois enfants sont mobilisés autour de la toilette du bébé ; l'enseignante dit ce qu'il faut faire, commente « *il faut que tu savonnes son dos ; tu lui as rincé la tête ?* ». À proximité immédiate, deux autres enfants observent la scène avec intérêt. Puis, dans le coin cuisine, « *tu me prépares le petit déjeuner ?* ». Dans cet autre dispositif d'une école REP+ de Limoges, foisonnant de vie dès le temps d'accueil, la maîtresse multiplie les temps individuels avec chacun des enfants pour parler avec eux, pour consoler aussi quand les pleurs se font entendre, pour offrir un temps de musique avec des instruments. Les enfants sont habitués à entrer en contact avec les adultes et viennent vers ceux qui, ce matin-là, sont en observation dans leur classe pour les faire entrer dans leur scénario (« *Assieds-toi, là !* », dit ce petit garçon aux inspectrices en leur donnant des petites voitures). Le temps long dévolu à l'accueil s'avère riche d'événements et d'interactions langagières. Ce peut être aussi le temps où l'on commente le cahier de vie.

Certaines observations *a contrario* n'ont pas manqué d'interroger la mission. Dans un dispositif, du matériel est mis à disposition des enfants mais sans intention pédagogique décelable. Ainsi, lors de la séance d'activités physiques, les enfants disposent de balançoires, d'une planche inclinée, utilisent l'espalier avec l'aide de l'éducatrice de jeunes enfants (EJE). Mais rapidement, ils se désintéressent et vont chercher d'autres matériels (cerceaux, plots...) sans intervention, ni médiation de l'enseignante. *In fine*, la séance n'aura fait l'objet d'aucune présentation, d'aucune mise en scène.

3.3.3. Le temps périscolaire et la place des petits

S'agissant des temps périscolaires, la mission a pu observer plusieurs organisations.

Des écoles connaissent une organisation du temps différenciée pour les enfants de maternelle et d'élémentaire. Ainsi, dans cette école du département du Calvados, la pause méridienne est allongée pour les classes maternelles. La classe reprend à 14 h 15 pour se terminer à 16 h 30, le temps périscolaire s'inscrivant de 13 h 30 à 14 h 15. En élémentaire, la classe se déroule de 13 h 15 à 15 h 30 et le périscolaire de 15 h 30 à 16 h 30. L'organisation est optimale pour les petits. La ville du Mans, dans le cadre de la réflexion liée à la mise en œuvre des rythmes scolaires, a mis en place une organisation similaire. Le temps de pause méridienne, trop long, ne donnait pas satisfaction. La sieste a donc été positionnée à 13 heures. Afin de préserver une continuité des

intervenants dans la prise en charge des petits, les ATSEM assurent l'encadrement du déjeuner et de la sieste. Cette nouvelle organisation a emporté l'adhésion de l'ensemble des acteurs.

Dans cette autre école « en décret Hamon », les activités périscolaires ont lieu le jeudi après-midi. La sieste est obligatoire pour les petits (cette disposition a fait l'objet de nombreuses discussions avec les parents qui contestaient devoir payer un temps d'activités périscolaires alors que leur enfant dormait). Ils sont ensuite confiés aux ATSEM pour des activités de cuisine ou de bricolage (changement périodique).

Quand le temps périscolaire est situé après la classe et est indifférencié pour l'école maternelle et l'école élémentaire, soit les deux ans en sont exclus par principe, soit leurs parents les reprennent par choix. Mais des communes ont aussi consenti un investissement important pour favoriser la prise en charge la plus adaptée possible des plus petits. Ainsi à Saint-Ouen (circonscription de Saint-Ouen, département de la Seine-Saint-Denis, académie de Créteil), six à sept enfants, inscrits dans le dispositif MTA de l'école primaire PEF, sont concernés par le périscolaire (cela représente un tiers des enfants du dispositif). Ils sont accueillis dans le centre de loisirs dont les locaux sont intégrés dans le même bâtiment que celui de l'école. Ils bénéficient d'une salle de jeux dédiée et de la présence de deux animatrices dont l'animatrice qui suit la classe. Pour ménager les transitions, l'enseignante accompagne l'entrée dans le périscolaire jusqu'en décembre.

3.4. De la pédagogie du langage

3.4.1. Un enjeu prioritaire

Dans toutes les classes visitées, la mission s'est particulièrement intéressée à la pédagogie du langage. Premier constat, si le langage est *a priori* présent dans toutes les classes, s'il est affirmé comme une préoccupation majeure des enseignants de petite section, la mission a constaté la très grande difficulté des maîtres à conceptualiser leur travail, à expliciter leurs choix et même à les mettre en mots. La mission a pu observer que les outils de programmation, quand ils existent, ne sont pas toujours une aide suffisante pour l'enseignant : une fois les compétences déclinées par période, manque le croisement avec les situations d'apprentissage qui permettraient de travailler les compétences. Les outils ont de fait un caractère formel et sont interchangeables d'une classe à l'autre. Les progressions ne sont pas non plus clairement pensées. Enfin, la difficulté des enseignants tient à ce que la mesure des progrès est différée. Ces enseignantes expérimentées de l'académie de Clermont-Ferrand l'expriment fort bien : « *c'est la période 5 qui permet de mesurer tous les progrès des élèves et les effets de l'enseignement mis en place depuis le début de l'année* ». Il faut avoir réalisé une année complète dans ce niveau pour bien prendre la mesure des contraintes et des conditions de réussite de cette première scolarisation, dans le domaine langagier et dans l'ensemble des domaines d'apprentissage.

Une enseignante d'une classe de deux - trois ans dit ici son insatisfaction : « *On a des petits moments individuels et informels avec les enfants mais les séances qu'on prépare ne sont pas satisfaisantes. Du point de vue de l'enfant, c'est toujours quelque chose qui est plaqué. Quand on écoute l'enfant qui joue avec le petit copain, c'est beaucoup plus intéressant, le langage est plus riche.* » Le propos interroge le contenu ainsi que la manière dont sont conduites les activités de langage. De fait, le langage s'acquiert dans toutes les situations : aussi bien au sein d'une activité de langage spécifiquement dédiée qu'au sein du travail « au fil de l'eau » à travers tous les moments scolaires, récréation comprise. Le développement du langage, c'est-à-dire le développement de la faculté de

l'enfant à s'exprimer, à interagir et comprendre dans des situations précises, ainsi que l'acquisition de la langue ne peuvent se faire que dans la relation au monde environnant et à autrui : les aspects interactifs, développés dans un climat de confiance, en sont la condition. C'est pourquoi l'apprentissage se fait sur la base de l'adulte (ou d'un enfant plus âgé et plus expert) qui parle avec l'enfant ; c'est avant tout dans la communication qui va s'établir entre l'adulte et l'enfant que sera le fondement de l'apprentissage. De manière à capter l'attention de l'enfant, l'enseignant doit proposer de petits scénarii qui constitueront un cadre où viendront, dans un second temps, se greffer des comportements verbaux. Il appartient donc à l'école de construire ces scénarii à partir desquels les enfants vont élaborer des scripts (la mise en mémoire des situations va favoriser l'anticipation, la planification) puis vont fixer des mots. À l'école maternelle, trois types de situations peuvent être recensés qui sont autant de supports à des interactions langagières : des situations de la vie quotidienne ; des situations pédagogiques régulières constitutives du fonctionnement de la classe ; des situations ancrées dans les différents domaines d'apprentissage qui vont permettre à l'enfant de fixer un vocabulaire plus spécifique. Tous les enseignants produisent beaucoup de langage dans toutes les situations de classe, utilisent des comptines (les comptines privilégiées sont fondées sur une gestuelle qui facilite la mémorisation, qui permet d'enrôler l'enfant par son côté ludique), chantent des chansons, lisent des albums. Quand on les interroge sur leurs critères de sélection, les enseignants mentionnent l'accessibilité aux enfants, la qualité des illustrations, la présence d'un schéma répétitif qui facilite la mémorisation. L'entrée lexicale est également un critère de choix : il s'agit d'enrichir le vocabulaire des enfants à partir d'une thématique. L'enjeu majeur à travers les albums est aussi de permettre aux enfants de reconnaître, de cultiver des émotions, de construire là encore des scripts qui vont favoriser une meilleure compréhension du monde.

3.4.2. Questions de pratiques, pratiques en question

Au total, la mission a pu observer trois grandes tendances dans la conception et l'organisation des séances de langage, liées pour partie aux modes de scolarisation.

Dans les classes multiniveaux, les enseignants évoquent l'importance du langage en situation pour les petits. Mais elle n'est réelle que si la classe est pensée pour que les petits puissent bénéficier d'espace-temps dédiés. Or, dans ces classes, l'organisation est d'abord pensée pour les plus grands. Le temps de regroupement collectif est peu adapté aux petits (appel, comptage des présents, date), l'organisation de la classe ne ménage pas toujours un temps privilégié avec l'enseignant (15 minutes dans une matinée dans cette école rurale) et surtout les intentions didactiques qui président à ces temps peuvent être totalement déconnectées des préoccupations des petits. Comme l'espace n'est pas pensé de manière spécifique pour des petits, les activités revêtent une forme très scolaire. Mais c'est aussi la prédominance de questions fermées qui mérite d'être interrogée. Ainsi, au travers de cette séance de langage (observation de photographies réalisées lors d'une sortie) autour du TBI : « *Comment ça s'appelle ? Qu'est-ce qu'il fait cuire ? Qu'est-ce qu'il utilise ? C'est le même nom qu'un instrument de musique* » (c'est le mot « piano » qui est attendu...), l'expression des enfants est enfermée dans un questionnement très serré. Au mieux, le mot attendu est produit, quand l'enfant n'est pas invité à compléter le début du mot donné par l'enseignant.

Dans les classes de deux - trois ans, les activités langagières sont programmées dans le cadre des activités rituelles, des lectures d'albums, de projets d'apprentissage. Ainsi, dans cette classe, les activités langagières sont fondées sur des projets par période, une programmation thématique est établie avec le lexique mobilisé. Sur la période 3, le projet est de cuisiner une galette, de construire des châteaux, d'écouter et raconter des histoires de reines et de rois. À partir de ce projet,

l'enseignante décline les activités dans les différents domaines d'apprentissage. Les jeux sont aussi le support d'activités langagières riches : période 2, memory autour du thème de Noël ; période 3, jeu de numération autour des rois et des reines ; période 4, memory autour des animaux de la ferme ; période 5, jeu de l'oie sur le thème de la mer. L'espace dédié aux « sciences » évolue au cours de l'année et permet la construction d'un lexique en situation : élever des poissons (périodes 1 à 3) ; élever des escargots (périodes 4 et 5). Les fonctions de l'écrit sont appréhendées à travers un projet de correspondance avec une autre école. Des ateliers de langage sont aussi organisés à partir du lutin de la classe, de photographies. Les modalités d'organisation, les supports sont variés en fonction des intentions.

**Zoom : des livres photos à regarder en classe et à la maison, école maternelle Voltaire,
La Chapelle-Saint-Luc (circonscription de La Chapelle-Saint-Luc, département de l'Aube,
académie de Reims)**

Dans cette classe de deux - trois ans, des albums photos sont conçus par l'enseignant à partir des projets de la classe. Réalisés en double exemplaire, ils sont utilisés en classe lors d'ateliers langage ; les enfants les emportent aussi à la maison pour pouvoir les commenter avec leurs parents. Au moment de la visite de la mission, la classe dispose d'une collection d'une vingtaine d'albums photos.

Dans la classe, il y a / Ce matin, on fait de la compote avec T'choupi / Coin marron / Parcours en salle de jeu / Quel est ce cri ? / On a fait des gâteaux / Clic, clac pâte à sel / Deux souris vertes / En attendant Noël à l'école / La moufle / J'aime la galette / Que fait ma main ? / Trotro fait des crêpes / Ma vie vue d'ici / Mes animaux préférés / Sur la route des crocodiles / Le printemps des animaux / Loulou est venu chez moi.

Dans d'autres classes enfin, les intentions sont beaucoup plus difficiles à déceler. Le langage existe mais il ne s'inscrit pas dans un scénario élaboré à des fins langagières. Ce n'est pas le langage qui est premier, c'est le faire, « l'activité ». Dans quelques rares classes, la mission a même pu observer une communication essentiellement fondée sur le respect des consignes et les rappels à l'ordre (bienveillants au demeurant), avec peu de sollicitations de la parole enfantine.

La mission a aussi rencontré un contexte très favorable où les équipes bénéficient de la présence de chercheurs. Ainsi, dans l'académie de Clermont-Ferrand, l'équipe de l'école Daudet (circonscription de Clermont-Plaine) suit depuis deux ans le protocole de Sylvie Cèbe, protocoles ou scenarii sur la compréhension, fondé sur la lecture d'albums. Les enseignants sont formés par leurs collègues, de l'école maternelle Diderot, suivis depuis trois ans par la chercheuse, engagés dans la formation de leurs pairs. Le projet vise à favoriser la structuration des activités langagières, la multiplication des situations d'échanges culturels grâce à la connaissance d'un corpus commun. La période 2 (période de visite de la mission) est consacrée à l'histoire de *Machin*¹⁷, album de P. Servant, illustré par C. Bonbon, publié chez Didier Jeunesse. Dans le déroulement du protocole, les élèves sont arrivés au moment où ils rejouent eux-mêmes l'histoire du *Machin*, un bout de tissu que l'on met en guise de chapeau, de cape, de jupe... en fonction du personnage - animal que l'on joue. Regroupés dans le coin réservé au travail collectif, les enfants choisissent l'étiquette correspondant au personnage - animal qu'ils vont jouer, puis, avec l'aide de la maîtresse, chacun joue son rôle. La séance sera l'objet d'un travail important sur le lexique et donnera lieu à de nombreuses interactions entre élèves et avec l'enseignante. À chaque période correspondent son album et le protocole / scénario qui l'accompagne. Avant chaque nouveau protocole, les équipes des deux écoles se rencontrent à des fins de formation. À la fin de chaque période, l'équipe fait remonter à la chercheuse son bilan.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=jagH56X-tg0> Le *Machin* est raconté par une classe.

Dans l'académie de Lyon (département du Rhône), un projet langage fait l'objet d'une expérimentation dans une vingtaine de classes maternelles (le tiers des classes maternelles de la circonscription de Vaulx-en-Velin 2). Il prend appui sur les outils pédagogiques (programmes *Parler et Parler Bambin*) publiés par l'éditeur grenoblois La Cigale. Les outils ont été conçus à la suite d'un programme de recherche, mené à l'initiative du centre communal d'action sociale (CCAS) de la ville de Grenoble, par Michel Zorman, une équipe de chercheurs du laboratoire Cogni-Sciences et des professionnels de la petite enfance. L'action vise à réduire le déficit langagier par un développement intensif des compétences langagières, à raison d'une à deux séances quotidiennes. Des ateliers sont ciblés sur des compétences clés selon les niveaux (stimulations langagières, lectures partagées, mémoire et attention, flexibilité catégorielle, compréhension, phonologie, principe alphabétique). Cet apprentissage, mené en petits groupes de niveaux, met en œuvre des séances ludiques mais structurées à travers des activités simples, progressives et répétitives touchant l'enseignement du vocabulaire et l'acquisition de la compréhension. Il s'agit de multiplier les interactions, favoriser la concentration et la prise de parole des élèves dans des groupes homogènes lors de séances quotidiennes. Le protocole prévoit une évaluation diagnostique pour chaque niveau et pour chaque domaine langagier. La mise en œuvre, telle que la mission a pu l'observer, est très organisée : groupe langage le matin avec les enfants de trois ans (jusqu'en décembre, construire des phrases simples) puis avec les enfants de deux ans à partir d'imagiers et l'après-midi à nouveau avec les trois ans. L'adulte parle, puis l'enfant : on répète, on pose des questions, on fait reformuler. Le projet est accompagné par la municipalité qui finance le matériel et une partie de la formation. L'engagement des enseignants dans un projet de ce type est un facteur indéniable de dynamique professionnelle. Reste que les points de vigilance, mentionnés dans le *rapport Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs PARLER et ROLL*¹⁸, demeurent d'actualité. On retiendra en particulier concernant les petits la nécessaire conciliation entre les outils constitutifs du protocole à expérimenter et les situations langagières ancrées aux différents domaines d'apprentissage, fondées sur l'agir et le réussir de l'enfant en situation.

La mission a par ailleurs observé une pratique qui se développe, les ateliers individuels autonomes de manipulation. Cette pratique, qui consiste à proposer de façon quotidienne des activités individuelles de manipulation inspirées des pratiques de la pédagogie Montessori dans différents domaines d'apprentissage, fleurit à l'école maternelle. « *L'élève choisit chaque jour un ou plusieurs ateliers qu'il réalise en connaissant précisément les critères de réussite. Cette pratique a pour but de rendre autonomes les élèves, à la fois dans la gestion de leur atelier mais aussi dans l'avancée de leur réussite. L'enseignant circule dans la classe en observant la pratique de ses élèves* » (relevé dans un projet accompagné par le CARDIE). La mission observe qu'il existe des écarts de l'intention à la réalisation. Sur l'ensemble des classes observées dans lesquelles ces ateliers sont intégrés à la pratique, la présentation individuelle des ateliers, assortie des défis à réaliser qui seront autant d'enjeux d'apprentissage, n'est pas toujours effective et beaucoup de manipulations tournent à vide. Le langage qui devrait accompagner l'action est trop rarement mobilisé (l'organisation rend difficile le suivi de chaque enfant) et la mesure des progrès reste souvent aléatoire. Si cette disposition favorise une forme d'individualisation des apprentissages, elle suppose des modalités de pilotage rigoureuses : une programmation des ateliers mis à disposition, une présentation individuelle ou par tout petits groupes et réitérée autant que nécessaire des activités et des apprentissages visés, une mise en œuvre pour un petit nombre d'élèves de manière à soutenir par le langage les essais des enfants, un tableau d'observation permettant de relever les réussites confirmées par plusieurs

¹⁸ Rapport IGEN n° 2012-129, novembre 2012.

essais. Autrement dit, il s'agit de promouvoir un emprunt raisonné à la pédagogie d'inspiration montessorienne qui concilie les bénéfices attendus des ateliers individuels autonomes de manipulation mais aussi l'atteinte des objectifs de l'école maternelle notamment dans le domaine du langage.

3.4.3. Des gestes professionnels en construction

Dans le domaine de l'oral, la mission a observé des postures professionnelles qui traduisent une véritable attention portée au domaine du langage : bienveillance à l'égard des productions langagières des enfants, soutien et étayage adaptés. Les enseignants adoptent un comportement plus individualisé dans leur rapport à chaque enfant, tant verbalement que corporellement (se mettre à hauteur de l'enfant, le regarder, ...), tentent de décoder les essais de l'enfant, reformulent et font reformuler. Ces postures professionnelles sont fondamentales, qui permettent au petit enfant d'entendre du langage qui lui est personnellement adressé, d'occuper un statut de locuteur. Dans une classe multi-âges d'une école rurale du département du Cantal, tout au long du temps d'accueil, l'enseignante, expérimentée, passe d'un coin à l'autre pour parler *avec* chacun des enfants : elle invite une petite fille à lui expliquer comment elle s'y est prise pour faire la purée qu'elle lui sert (*« Qu'est-ce que tu me montres ? Qu'est-ce que tu as fait ? Avec quoi tu l'as fait ? Est-ce que je peux manger autre chose ? »*), elle offre un câlin à une autre enfant qui en éprouve soudainement le besoin en lui disant les mots qu'il faut pour l'apaiser, elle demande au groupe de petits garçons rassemblés autour d'une table ronde de lui *« raconter ce qui se passe au Playmobile ce matin »* et, quand l'un d'entre eux explique qu'il a reconstitué le zoo de Beauval que la classe a visité la semaine passée, elle lui demande de lui *« raconter ce qu'il a mis dedans »* etc. Les enfants de cette classe font preuve de spontanéité et sont véritablement à l'aise. En même temps qu'elle échange avec chacun des élèves, l'enseignante prend des notes sur leurs réussites ainsi que des photographies : ce moment est tout à la fois temps d'échanges, d'observation et d'évaluation au fil de l'eau.

Mais la question posée est celle de l'articulation de ces gestes professionnels avec l'organisation de la classe et les activités proposées qui peuvent être plus ou moins porteuses. Ainsi, dans une classe de deux - trois ans, lors des ateliers, les activités sont individuelles : réalisation d'empreintes de la main à la peinture (avec l'ATSEM), pâte à modeler (en autonomie), graphisme (avec l'enseignante), et ne favorisent pas les interactions. Seul l'atelier de « délestage » (jeu de construction) voit le développement d'interactions langagières entre les enfants : ils jouent à deux, entrent dans un projet partagé, coopèrent. De même, lors de cette séance de danse, les incitations à parler sont assez éloignées des possibilités des enfants : *« Qu'est-ce que vous avez ressenti ? »* Au final, le souci langagier parasite l'activité physique (cinq minutes de pratique effective sur une séance de trente minutes) et les enfants n'ont pas un temps de pratique suffisant pour permettre une mise en mots fondée sur une activité intégrée. Redisons-le ici : il s'agit de penser des activités qui vont permettre aux enfants de construire une séquence d'actions à partir desquelles va pouvoir s'ancrer un récit.

Zoom MTA

Deux logiques sont à l'œuvre dans les dispositifs observés par la mission.

Un sixième environ des dispositifs observés fonctionnent « sans boussole ». Il n'y a pas de programmation des activités langagières. L'adaptation se fait en fonction de chaque enfant. C'est le langage du quotidien, le langage en situation qui est mobilisé. Du matériel est mis à disposition pendant le temps d'ateliers (petits ours, perles...) mais les enfants manipulent sans qu'aucune intention langagière n'apparaisse. L'enseignante régule les conflits, les comportements mais ne formule aucune proposition pour utiliser le matériel, conduire à des usages langagiers. La mission interroge ici la conception même du dispositif.

Pour la très grande majorité des dispositifs, les activités langagières sont programmées dans le cadre de projets d'apprentissage : en prenant appui sur les coins jeux ; à partir d'albums et de comptines ; à partir de projets spécifiques (ateliers cuisine, sorties) ; en accompagnement du quotidien. Les séances de langage s'étirent sur une longue période, les enfants peuvent y revenir. La mission a observé là une forte caractéristique des dispositifs : les progrès sont permis par la répétition des situations dans lesquelles les enfants entrent à leur rythme. Au quotidien, les enseignants organisent la classe pour permettre le développement de conduites langagières, à partir de situations prototypiques reconduites autant que nécessaire.

Une programmation des comptines est établie pour l'année. Le répertoire est fondé sur des comptines courtes, associant gestuelle et langage, des comptines issues du patrimoine. Sur les deux premières périodes, treize comptines ont été proposées dans ce dispositif : Petit escargot, Pomme de reinette, Petites mains, Que fait ma main ? Ainsi font, font, font..., Les petits poissons, Moustache, moustachu, Monsieur pouce, Meunier tu dors, Enroulez le fil, Flic, flac, floc, Père Noël où es-tu ? Le petit sapin. Les albums proposés aux enfants sont des récits simples, qui font référence à la mascotte de la classe, au thème de la période, des albums qui permettent de théâtraliser. Dans ce dispositif, l'observation du temps de classe montre un choix d'albums adaptés, bien connus des enfants qui anticipent et reprennent les formulettes au fur et à mesure du déroulement du récit. C'est un vrai moment de jubilation collective auquel la mission a pu assister à partir des albums « Caca boudin » et « Va-t'en grand monstre vert ». La reprise de textes connus favorise les conduites d'anticipation, de remémoration. Elle permet la construction d'un patrimoine actif que les enfants pourront mobiliser ultérieurement. Elle favorise aussi le plaisir de la fréquentation des textes.

Zoom : une programmation langagière fondée sur des journées à thèmes (deux par semaine) avec valorisation d'un coin jeu ou d'un espace dédié (école maternelle Saint Exupéry, Les Noës-près-Troyes, circonscription de La Chapelle-Saint-Luc, département de l'Aube, académie de Reims)

Septembre : jeux de construction/ peinture collective / circuits/ encres collectives

Octobre : à table / les rouleaux / les bébés / emboitements

Novembre : le orange / bouteilles sensorielles / allo docteur/ à table / outils scripteurs / encres / le rouge

Décembre : les rouleaux / les petits vétérinaires / surprise

Janvier : le bleu / peinture propre / couronnes précieuses / le bain des bébés/ allo docteur / ballons sensoriels / la table des rois / les petits vétérinaires

Février : le rose / peinture aluminium / caisse découverte / le bain des bébés

La mission a pu assister à une séance sur le thème « des petits vétérinaires ». Une vraie mise en scène préside à la séance de langage. Les enfants mettent une blouse, un masque, des gants. Chacun choisit un animal (nombreuses peluches, animaux en plastique de toutes tailles dans la classe), qu'il s'agit de nommer, pour lequel il faut décrire « les symptômes » (Il a mal au ventre ; il saigne), arrêter un traitement. Les enfants ont à disposition du matériel varié : pansements, bandages, petits ciseaux... L'enseignante et l'ATSEM questionnent, relancent, apportent le vocabulaire. Pour chacune des thématiques, des scénarii sont envisagés, le lexique à acquérir est défini. La reprise régulière des

thématiques permet une appropriation progressive du lexique. Les enfants entrent tous dans le jeu, sans que l'adulte ait besoin de les y inviter.

Des enseignants, sensibles à cette nécessité d'une reprise régulière du langage, ont mis en place des dispositifs très individualisés, qui permettent aussi de fonder une évaluation fine des progrès des enfants.

**Zoom : « mon album photo », école maternelle Arche Guédon, Torcy,
département de la Seine-et-Marne, académie de Créteil**

À partir de photographies prises lors d'activités, l'enfant est invité à s'exprimer. L'enseignante note mot pour mot le propos de l'enfant puis reprend par écrit le discours de l'enfant en y apportant des améliorations ciblées juste au-dessus de son niveau de langage. Elle échange avec l'enfant en regardant l'album pour qu'il s'approprie les propositions.

Exemple 1 : Almamy (17/10) : chaussures (montre) ; vélo (montre) ; Moussa (montre).

Proposition : c'est moi Almamy ; je suis sur un vélo ; là, c'est Moussa.

Almamy (30/01) : là, c'est Moussa et là, c'est moi ; je roule le vélo.

Proposition : c'est moi et derrière c'est Moussa ; je roule sur le vélo.

Exemple 2 : Anna (07/12) : ça, c'est laver les poupées. J'ai mis du savon, frotté les mains. J'ai pris du savon dans ma main.

Proposition : j'ai lavé les poupées. Pour laver les poupées, j'ai pris du savon, j'ai frotté les poupées.

Anna 30/01 : je lave la poupée avec du savon, faut frotter.

Proposition : je lave la poupée et je frotte avec du savon.

Anna (15/03) : je lave la poupée parce qu'elle est toute sale ; elle a roulé dans l'herbe ; avec du savon.

Proposition : je lave la poupée avec du savon parce qu'elle est très sale car elle a glissé sur l'herbe avec Lulu.

3.5. Le rôle de l'ATSEM

Dans l'ensemble des classes observées, les ATSEM sont des acteurs à part entière de la scolarisation des petits. Ils apprécient l'évolution de leurs missions et la reconnaissance dont ils bénéficient. Ainsi, dans la circonscription du Mans, ils ont des temps de formation communs avec les enseignants sur la scolarisation des moins de trois ans, sont conviés lors de l'opération des « 24 heures de la maternelle » ou dans le dispositif du « café du soir », espace de formation et de mutualisation des pratiques, évoqué *supra*. Dans un seul contexte (circonscription rurale, secteur très défavorisé), la mission a rencontré des personnels communaux non qualifiés (sans que cela n'enlève rien à l'attention qu'ils portent aux enfants), dont le recrutement vise à favoriser l'emploi local. Outre les missions d'accompagnement des enfants pour le passage aux toilettes, l'habillage et le déshabillage au moment des récréations, la préparation matérielle des activités, les ATSEM sont souvent présents dans les classes en permanence et prennent en charge des groupes d'enfants pendant les temps d'ateliers, assistent l'enseignant pendant le temps d'activités physiques. Dans des conditions de fonctionnement optimales, le plan de travail est préparé par l'enseignant (organisation, préparation, consignes, points de vigilance). L'ATSEM peut aussi contribuer au repérage des réussites des élèves (grille d'observation à renseigner ou échanges informels avec l'enseignant à l'issue du temps d'activité) Une relation de confiance réciproque est essentielle. Cependant, la qualité de leur présence auprès des enfants est parfois discutable. Si la plupart d'entre eux font montre d'une présence discrète mais efficace, d'un langage adapté, savent s'adresser à chacun des enfants,

valoriser les réalisations, d'autres sont omniprésents, font à la place des enfants et ne se privent pas de commentaires parfois peu amènes. Ainsi, dans cette classe de PS - MS, l'ATSEM encadre des groupes, montre ce qui est attendu (« *Je veux des toits comme ça.* »), accompagne l'enfant dans son geste (*tenue des crosses de hockey*), s'adresse personnellement aux enfants, remobilise sur la tâche (« *Tu n'as pas fini.* »), réprimande (« *Tu veux être puni, Alexandre ? Alors tu arrêtes d'écrire sur la feuille des copines.* »), commente (« *Lui, il fait n'importe quoi.* »).

Les espaces de formation communs enseignants / ATSEM sont des dispositifs propices à la construction d'une culture commune.

Zoom MTA

Des dispositifs prennent appui sur trois adultes : l'enseignante, une éducatrice pour jeunes enfants et une ATSEM. L'observation de la classe a pu révéler une forme de perméabilité des rôles qui interroge, non pas dans la relation aux enfants mais dans la place dévolue à chacun et dans le pilotage du dispositif.

3.6. Les relations avec les parents

3.6.1. Ce qu'en dit l'école

Des efforts et progrès ont été accomplis en ce domaine. Les équipes ont compris qu'une plus grande disponibilité et une bonne relation avec les parents conditionnent en partie la réussite d'une première scolarisation. Cela se voit en termes d'informations données aux parents mais aussi à certaines initiatives de plus grande ouverture de l'école.

Dès lors que l'inscription en mairie est effective, les parents prennent rendez-vous à l'école. Ce premier rendez-vous permet généralement une visite de l'école et la remise de documents : présentation de l'école, règlement intérieur, programmes, vacances scolaires... La plupart des écoles organisent dès le mois de juin une pré-rentree pour les futurs élèves de la classe de PS, accompagnés de leurs parents. Des activités sont proposées aux enfants : peinture, lecture d'une histoire, comptine.

La traditionnelle réunion de rentrée peut avoir lieu avant la rentrée pour les nouvelles familles (première scolarisation), le soir de la rentrée ou durant le mois de septembre pour tous les parents.

La rentrée peut être progressive, parfois échelonnée la première semaine pour pouvoir consacrer un temps individualisé à l'accueil de chaque enfant (cette pratique n'est pas généralisée).

Les parents qui accompagnent leur enfant au quotidien peuvent échanger avec les enseignants. Par ailleurs, les parents sont destinataires des travaux réalisés par leurs enfants (cahier de l'élève rassemblant les productions, photographies de l'élève en classe). Le retour vers les familles est hebdomadaire ou périodique (avant les congés en général). Les classes qui disposent d'un environnement numérique de travail (ENT) l'ouvrent aux parents. Le cahier de vie de la classe est ainsi consultable sur l'ENT.

Les temps d'observation en classe se développent. Nombre d'enseignants ont fait part de réticences initiales sur un projet souvent porté par un directeur ou par l'inspecteur, mais se déclarent ensuite

satisfaits d'une expérience qui favorise la reconnaissance de leur professionnalité (60 à 70 % de participation des parents pour une initiative récente à Vaulx-en-Velin). L'ouverture de la classe, au moment de l'accueil, est également plus grande, avec dans certains cas une invitation de l'enseignant à participer (lire un livre, commenter des photos) avec son enfant, voire avec d'autres.

Des rencontres individuelles (deux par an généralement) sont organisées à destination des parents de petite section en prenant appui sur le carnet de suivi des apprentissages.

L'extrait suivant (rapport d'inspection d'une professeure des écoles dont la classe a été observée – académie de Clermont-Ferrand –) synthétise bien l'ensemble des attendus d'une relation école - parents construite et sereine.

« Les relations avec les parents sont nombreuses et bien structurées.

- échanges quotidiens rassurants, possibilité de rester un moment avec leur enfant en début d'année, ou dans le cours de l'année pendant l'accueil si le besoin s'en fait sentir,*
- réunion d'information collective en début d'année,*
- accueil des nouveaux enfants et de leurs parents en fin d'année précédente, les enfants restent un petit temps, découvrent la classe.*
- les parents sont présents « à l'école » lors de manifestations telles que la fête du jeu ou le bal d'enfants, pour être associés à des projets culturels ou de découverte du patrimoine,*
- on fait assister les parents à un moment de vie de classe,*
- une rencontre individuelle en fin d'année avec les parents pour dresser bilans et perspectives pour leur enfant,*
- communication écrite : cahier de l'enfant, cahier de liaison, affichage, photo. »*

Il faut également noter le développement d'initiatives, type café des parents : des réunions entre parents sont organisées périodiquement, le soir après la classe, sur des thèmes comme la jalousie, le comportement, etc., avec souvent un invité (un psychologue scolaire, une assistante sociale...). Il semble cependant difficile de renouveler les thèmes et la participation plafonne. Mais les parents qui y participent apprécient, car on leur donne des conseils et les échanges entre parents leur permettent de relativiser certaines situations rencontrées.

**Zoom : le salon des familles, école Arche Guédon, circonscription de Torcy,
département de la Seine-et-Marne, académie de Créteil**

Tous les mardis matin depuis la rentrée de janvier, un salon des familles, animé par l'éducatrice de jeunes enfants qui accompagne le dispositif MTA, est ouvert aux parents du dispositif et de la classe de petite section. En fonction des thématiques, un intervenant peut être pressenti. Chaque semaine, ce sont entre cinq et dix parents qui sont présents. Les échanges sont ainsi facilités. Pour le second trimestre, les thématiques suivantes ont été abordées : la propreté, le sommeil, accompagner son enfant dans la réussite scolaire, l'alimentation, les colères, les interdits, les accidents domestiques, les écrans.

3.6.2. Ce qu'en disent les parents

Les parents soulignent tous la qualité du contact avec l'enseignant, sa disponibilité. La communication directe reste privilégiée. Les parents se disent bien informés, on répond à leurs questions, ils peuvent entrer dans la classe... Dans la relation aux familles, on note que l'emploi de la photographie a toute son importance : elle assure une bonne représentation des tâches conduites en classe et des réalisations effectuées. Deux dispositions sont particulièrement appréciées des

parents : la possibilité de venir observer un moment de classe et l'ouverture de l'ENT. Quand les parents sont invités à assister à un moment de classe, ils font part de leur satisfaction et de leur étonnement : « *Les enfants écoutent, ils participent au rangement, ils font plein de choses.* » Pour organiser ces rencontres, des écoles prennent appui sur une « Semaine des parents à l'école ». Quant à l'ENT, il est plébiscité : « *Sur l'ENT, on voit les enfants au travail, les photos légendées, l'enfant se voit et peut parler sur ce qu'il a fait.* »

S'agissant de l'organisation de la rentrée, on observe que, dans certaines classes « ordinaires », le passage de la rentrée reste un moment difficile pour les enfants et les parents. Beaucoup de cris, d'enfants qui ont peur. Des parents suggèrent la mise en place d'une rentrée à horaires différés pour que les petits ne soient pas tous accueillis à la même heure.

Les parents consultés sur l'organisation de la sieste regrettent les réveils imposés quand ils perdurent. « *Des enfants ont besoin de plus de sommeil que d'autres. Il faudrait pouvoir laisser dormir chacun à son rythme. Le mercredi après-midi, ils dorment jusqu'à quatre heures. Les quinze premiers jours sont très durs, il faudrait pouvoir aménager le rythme de la sieste sur la durée.* »

L'organisation des temps périscolaires est diversement appréciée. Les parents ne savent pas vraiment ce que leur enfant y fait. Les activités proposées n'ont pas toujours fait l'objet d'une présentation. Des parents apprécient que, sur ce temps, les classes soient mélangées : les petits peuvent retrouver les plus grands, agir avec les plus grands.

Zoom MTA

La problématique de la relation de l'école avec les parents est une préoccupation majeure des dispositifs de scolarisation des moins de trois ans et, objectivement, ces dispositifs ont favorisé l'émergence d'une culture de la co-éducation jusque-là insuffisamment appropriée par l'école maternelle française.

Les parents sont complètement partie prenante du projet de scolarisation : en début d'année, ils participent de la période d'adaptation de leur enfant à l'école. Cela implique une forte disponibilité de leur part. Des dispositifs initient des rencontres toutes les trois semaines en première période, dans le cadre du projet individuel d'accueil et de scolarisation. Au-delà, de cette période sensible, le temps d'accueil quotidien est très largement ouvert aux parents et nombre de dispositifs instaurent des matinées ouvertes aux parents par petits groupes et sur inscription.

Des manifestations sont aussi organisées : visionnage d'un film sur les premières semaines de classe, petit déjeuner ou goûter avec les parents. Des parents participent régulièrement à l'organisation d'ateliers : ateliers cuisine par exemple. Les enfants ramènent aussi à la maison la mascotte de la classe et les parents sont invités à remplir son « carnet de voyages ». Un enregistrement des comptines et des histoires est également transmis.

Les parents apprécient le cadre sécurisant dans lequel évoluent leurs enfants : le dortoir est dédié aux seuls tout petits, la mise à la sieste peut se faire par paliers. Quand le périscolaire est ouvert aux tout petits, les parents apprécient la permanence des adultes qui les prennent en charge.

Les entretiens, réalisés avec les parents, tant des classes « ordinaires » que des dispositifs, attestent le regard très positif que les parents portent sur la scolarisation de leur enfant. Tous relèvent chez leur enfant des progrès notables :

- l'autonomie est plus grande (enfants qui veulent s'habiller seuls, se chausser seuls) ;

- l'apprentissage de la propreté est accéléré car les enfants veulent faire comme leurs petits camarades ;
- les enfants ont intégré des rituels (rangement), les pratiques de jeu au sein de la fratrie sont plus calmes, les enfants sont aussi plus sociables (*« Au parc, il joue avec les autres enfants. »*) ;
- le vocabulaire des enfants s'est considérablement enrichi, des phrases apparaissent là où il n'y avait encore que des mots-phrases ; les enfants chantent les comptines apprises à l'école, connaissent des histoires ;
- la motricité est plus développée.

La mission a constaté auprès de l'ensemble des parents qu'elle a pu rencontrer l'expression d'une très grande satisfaction et d'une très grande confiance dans l'école, dans les enseignants et personnels qui ont la responsabilité de l'accueil et de la scolarisation des petits de deux à quatre ans. Ainsi que l'expriment ces mamans, entendues dans l'académie de Clermont-Ferrand : *« On ne pensait pas que l'école maternelle, c'était cela ! »* ; *« On ne pensait pas que l'école maternelle avait à ce point changé. »*

Partie 4 : Les préconisations

La mission a pu prendre la mesure, lors de ses visites, d'une école maternelle en mouvement. Les enseignants apprécient la reconnaissance du rôle de l'école maternelle dans la prévention des difficultés, la prise en considération de la spécificité de leurs missions. Le programme pour l'école maternelle qui prône l'adaptation de l'école aux jeunes enfants, l'organisation de modalités spécifiques d'apprentissage, l'identité d'une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble, est largement plébiscité même s'il n'est pas toujours totalement approprié. Si l'instauration des dispositifs dédiés à la scolarisation des moins de trois ans a favorisé, dans les écoles où ils sont implantés, l'émergence d'une nouvelle réflexion sur les conditions d'une première scolarisation réussie, ils ne sont qu'une des modalités de cette scolarisation. Aujourd'hui, sur le territoire national, la réalité de ce que recouvre la scolarisation des enfants de deux-quatre ans est contrastée. La focalisation sur cette classe d'âge a permis à la mission d'identifier des évolutions positives mais aussi des marges de progrès à accomplir pour faire de cette première scolarisation, quels qu'en soient les contextes de mise en œuvre, un tremplin de la réussite scolaire. La condition première pour relever ce défi ressortit de la conviction d'une nécessaire adaptation de l'école aux besoins particuliers des jeunes enfants et, en conséquence, du nécessaire renforcement de la professionnalité des acteurs de l'école au premier rang desquels les enseignants bien sûr, mais aussi les formateurs et les corps d'inspection. Le second facteur décisif sera celui de la convergence et de la stabilité des politiques publiques en la matière. La scolarisation des jeunes enfants mérite mieux que les partis pris de quelque nature qu'ils soient. Mais la mission rappelle aussi que toute politique publique mérite d'être évaluée, au moins à des fins de régulation.

Les préconisations de la mission s'organisent en sept axes.

1) Le pilotage de la scolarisation des deux-quatre ans

Porter au niveau académique des objectifs clairs (quantitatifs et qualitatifs) en matière de scolarisation des moins de trois ans.

Réaliser un état des lieux de la scolarisation des deux-quatre ans à l'échelle académique, périodiquement réactualisé, et discuté en comité de direction académique puis en conseil d'IEN dans chaque département.

Promouvoir la scolarisation à l'école maternelle (expliquer les enjeux et les pratiques) par une manifestation académique et des traductions départementales annuelles.

Dès que la taille du département le permet, créer un poste dédié d'IEN maternelle avec des écoles de rattachement et établir une lettre de mission pour cet IEN.

2) L'implantation des dispositifs « Moins de trois ans » et la gestion des moyens

Dans les zones rurales, prendre appui sur le développement des conventions ruralité, sur le développement des établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) pour construire, en partenariat avec les collectivités, des pôles de scolarisation des deux-quatre ans, au sein de classes maternelles rénovées, répondant à des critères de qualité (équipement, personnel communal...).

Dans le cadre d'une politique différenciée de l'allocation des moyens, veiller à la situation des écoles hors éducation prioritaire qui relèvent de la politique de la ville : implantation de dispositifs MTA ; révision des taux d'encadrement.

Tenir compte des contraintes locales dans l'affectation des emplois : si les contingences matérielles ne permettent pas un accueil des enfants de deux ans à la journée, privilégier l'attribution d'un demi-emploi.

En REP+, voire en REP, dans le cas d'une scolarisation effective des enfants de moins de trois ans uniquement le matin, si la taille de l'école le justifie, compléter ce demi-emploi par un demi-emploi « Plus de maîtres que de classes », consacré au développement des compétences langagières des enfants de MS et GS, et fondé sur un cadre d'usage organisé.

3) La gestion des ressources humaines

Privilégier, au sein des dispositifs MTA, le recrutement sur poste à profil des enseignants et des ATSEM (réflexion à initier avec la commune).

Ne pas affecter de professeurs des écoles stagiaires sur des classes de petite section, ce qui suppose d'impulser, au niveau des instances départementales et au sein des écoles, une réflexion sur la répartition des classes, fondée sur l'intérêt bien compris des élèves et des enseignants.

4) La formation

Développer, au sein des ESPE, des compétences sur l'école maternelle et les spécificités du public des deux-quatre ans.

Prendre appui sur le niveau académique et le réseau des « IEN maternelle » pour construire des formations de formateurs en y associant les ESPE.

Dans le cadre des 18 heures d'animation pédagogique et formation continue en circonscription, favoriser l'appropriation auprès des enseignants, des ressources d'accompagnement des programmes, disponibles sur Éduscol.

Dans le cadre du dispositif « parcours professionnels, rémunérations, carrières » (PPCR), renforcer les démarches d'accompagnement collectif négociées avec les acteurs et à même de créer une dynamique, les échanges de pratiques entre enseignants chargés de la scolarisation des deux-quatre ans, entre enseignants en charge d'un dispositif MTA.

Porter une attention particulière à la didactique de la langue orale et à l'entrée dans l'écrit qui restent des domaines où les pratiques pâttissent d'une absence de repères théoriques et d'un répertoire insuffisant de scénarii pédagogiques pertinents.

Poursuivre le déploiement de formations conjointes interprofessionnelles.

5) Les relations avec les parents

Diffuser, auprès des équipes qui ne sont pas encore engagées dans cette dynamique, les pratiques efficaces en matière de relations avec les parents (notamment tous les dispositifs d'ouverture de l'école).

Prendre appui sur les dispositifs MTA pour généraliser les pratiques d'association des parents à l'élaboration du premier projet de scolarisation de leur enfant.

Mobiliser les ressources numériques (environnement numérique de travail notamment) pour développer un nouveau vecteur de communication avec les familles.

Dans le contexte de la nouvelle organisation du temps scolaire et de l'importance d'une appréhension globale des temps de l'enfant, associer aux réunions de rentrée un élu ou un personnel municipal qui pourrait présenter aux parents les principes et l'organisation des temps périscolaires.

6) Les relations avec les partenaires

Mettre en place, dans un cadre partenarial, des comités de pilotage locaux des dispositifs MTA : modalités de repérage des publics cibles et critères de sélection, suivi et évaluation croisée des dispositifs.

Hors de ces dispositifs, engager la mise en œuvre d'une « démarche qualité » sur la scolarisation des moins de trois ans : elle n'est pas une variable d'ajustement de la carte scolaire, elle suppose des moyens spécifiques, le développement d'une vraie professionnalité des enseignants et des personnels qui exercent auprès de ce public. Elle appelle un engagement conjoint de la collectivité et de l'éducation nationale autour de quelques principes structurants.

Dans le cadre de cette « démarche qualité », concevoir une organisation des temps scolaire et périscolaire qui prenne en compte les besoins des enfants.

Dans les classes primaires scolarisant des enfants de préélémentaire et d'élémentaire, n'accepter la scolarisation des enfants de trois ans ou moins que sur dérogation du DASEN et sous réserve d'un projet conjoint de l'école et de la commune.

7) L'évaluation

Construire au niveau national un protocole de suivi et d'évaluation des dispositifs MTA ; le CNESCO, en lien avec la DEPP, pourrait être mobilisé à cet effet.

Initier au niveau académique un suivi de cohortes des enfants bénéficiaires d'un dispositif MTA.

Mettre à disposition des écoles des indicateurs pour évaluer au niveau local l'impact de la scolarisation des moins de trois ans.



Marie-Hélène LELOUP



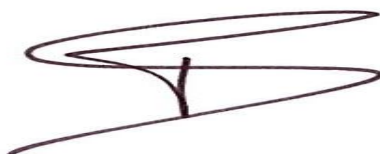
Françoise AUDRY-ILJIC



Laurent BRISSET



Monique DUPUIS



Marie-Laure LEPETIT

Annexes

Annexe 1 :	Liste des personnes rencontrées	51
Annexe 2 :	Bilan de la rentrée scolaire – premier degré public – 2015-2016 – la scolarisation des enfants de deux ans : DGESCO.....	53
Annexe 3 :	Grille d'évaluation pour les dispositifs MTA : académie de Caen, département du Calvados	54
Annexe 4 :	Trame de projet de création d'un dispositif MTA : académie de Clermont-Ferrand, département du Puy-de-Dôme	58
Annexe 5 :	Lettre de rentrée école maternelle, académie de Créteil, département de la Seine-et-Marne	65
Annexe 6 :	TD « les moins de quatre ans » : ESPE de Clermont-Ferrand	67
Annexe 7 :	Semaine académique des maternelles : académie de Lyon.....	68
Annexe 8 :	Évaluation d'école – document de restitution – académie de Nantes, département de la Sarthe.....	70
Annexe 9 :	Échéancier des formations de formateurs 2016-2017, académie de Créteil, département de la Seine-et-Marne	81
Annexe 10 :	Cahier des charges de la scolarisation des moins de trois ans : académie de Créteil, département de la Seine-Saint-Denis	83
Annexe 11 :	Projet individuel d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans : académie de Créteil, département de la Seine-Saint-Denis, circonscription de Saint-Ouen, école Samira Bellil	89

Liste des personnes rencontrées

Dans chacune des académies visitées, la mission a eu un entretien avec :

- un ou plusieurs responsable (s) de l'ESPE ;
- le DASEN du département concerné et ses collaborateurs ;
- l'IEN et l'équipe de circonscription dans laquelle les visites se sont déroulées ;
- l'enseignant de la classe visitée ;
- un groupe de parents d'élèves de la classe.

Académie	Département	Circonscription	Établissement
Aix-Marseille	Bouches-du-Rhône	Vitrolles	École Georges Lapierre Vitrolles
			École Rose Val Plan Marseille
Amiens	Aisne	Guise	École Alavoine Bohain en Vermandois
			École des vieux tilleuls Bohain en Vermandois
	Somme	Beauvais	École Launay Beauvais
			École Paul Bert Beauvais
Caen	Calvados	Caen rive droite	École Reine Mathilde Caen
			École Vieira da Silva Caen
	Manche	Saint-Lô 3	École primaire de Moon-sur-Elle
			École Les Palliers Saint-Lô
Clermont-Ferrand	Cantal	Saint-Flour	École d'Andelat
			École de Bresselette
	Puy-de-Dôme	Clermont-Plaine	École Charles Perrault Clermont-Ferrand
			École Alphonse Daudet Clermont-Ferrand
Créteil	Seine-et-Marne	Torcy	École de l'Arche Guédon Torcy
		Le Mée-sur-Seine	École Jean Giono Le Mée-sur-Seine
	Seine-Saint-Denis	Saint-Ouen	École Samira Bellil L'Ile-Saint-Denis
			École primaire PEF Saint-Ouen
Limoges	Corrèze	Malemort	École Jules Ferry Malemort
	Haute-Vienne	Limoges	École Joliot Curie Limoges
		Saint Martin de Teressus	École de Saint Martin de Teressus

Académie	Département	Circonscription	Établissement
Lyon	Ain	Bourg-en-Bresse 2	École Louis Parant Bourg-en-Bresse
			École primaire de Certines
	Rhône	Vaulx-en-Velin 2	École Le Chat Perché Vaulx-en-Velin
			École Makarenko Vaulx-en-Velin
Nantes	Loire-Atlantique	Guérande- Herbignac	École Dumont d'Urville Le Croisic
			École Les Petits Herbets - Missillac
	Sarthe	Le Mans	École Henri Wallon Le Mans
			École Sonia Delaunay Le Mans
Reims	Aube	La Chapelle Saint Luc	École Saint Exupéry Les Noës-près-Troyes
			École Voltaire La Chapelle-Saint-Luc
	Marne	Châlons-en- Champagne ouest	École Mont-Saint- Michel - Châlons en Champagne
			École maternelle Le Mesnil-sur-Oger

T 5		La scolarisation des enfants de 2 ans														
1er degré Enseignements public & privé		Evolution du taux de scolarisation des 2 ans (Pu+Pr) de 2002 à 2015														
Académies		RS 2002	RS 2003	RS 2004	RS 2005	RS 2006	RS 2007	RS 2008	RS 2009	RS 2010	RS 2011	RS 2012	RS 2013	RS 2014	RS 2015	Effectifs scolarisés à 2 ans RS 2015
Aix-Marseille		23,00	19,30	16,70	17,60	15,60	13,70	11,02	10,20	8,22	6,56	6,42	6,75	7,35	6,76	2 450
Amiens		30,10	27,80	20,80	20,00	19,30	18,19	15,64	13,25	12,02	10,62	10,23	12,86	13,32	13,08	3 168
Besançon		30,60	27,70	24,30	23,30	21,10	19,97	17,76	15,08	13,92	12,06	11,42	12,62	11,68	11,46	1 556
Bordeaux		28,70	25,20	21,40	20,70	19,50	16,93	14,69	12,62	11,75	9,58	8,99	9,74	9,13	8,83	3 098
Caen		37,00	34,70	30,40	29,00	27,10	24,84	21,27	17,27	16,74	14,66	14,89	16,10	16,59	16,63	2 585
Clermont-Ferrand		46,60	44,30	42,40	41,40	35,90	31,56	26,13	21,74	19,50	17,64	17,08	17,60	16,65	17,34	2 354
Corse		18,20	14,60	15,40	14,30	13,80	14,63	11,68	7,90	11,20	9,44	5,89	8,02	7,71	7,71	236
Créteil		16,00	12,60	11,10	10,10	9,00	7,82	4,98	4,37	3,27	2,73	2,55	3,56	3,61	3,50	2 336
Dijon		29,30	29,60	27,50	24,90	23,10	21,35	20,23	15,98	16,82	14,18	12,74	14,51	13,71	14,62	2 489
Grenoble		19,40	17,40	16,00	14,70	14,30	12,99	11,52	9,48	7,70	6,32	6,07	6,86	6,63	7,02	2 827
Lille		62,00	59,50	56,60	57,00	54,90	53,09	50,92	42,23	41,31	34,63	32,32	32,85	31,96	31,01	16 992
Limoges		36,80	29,90	26,40	26,60	25,10	22,75	18,08	14,19	14,65	12,66	13,78	13,91	13,23	14,07	959
Lyon		44,30	42,30	38,90	36,50	32,70	28,09	22,40	18,63	16,19	13,30	13,30	13,65	13,61	13,60	5 722
Montpellier		35,90	33,20	27,80	26,90	24,20	21,92	17,69	15,42	12,72	11,39	10,28	10,67	10,11	10,11	3 131
Nancy-Metz		34,00	31,30	28,00	23,10	22,30	21,08	19,01	15,17	13,80	11,56	11,48	11,44	11,12	11,26	2 870
Nantes		46,10	44,70	40,60	35,60	33,50	30,96	27,03	22,17	18,96	16,10	14,48	15,78	16,12	14,98	6 714
Nice		12,20	11,90	11,20	10,50	11,00	11,58	9,78	7,85	6,47	5,08	5,17	5,72	6,30	5,15	1 177
Orléans-Tours		24,40	21,40	17,70	15,50	13,80	11,78	9,93	8,03	6,87	5,96	5,48	7,18	7,39	8,06	2 372
Paris		8,00	6,30	5,50	5,30	6,20	5,77	4,92	4,28	3,16	2,80	3,07	3,59	3,75	3,61	929
Poitiers		42,00	35,00	30,70	28,10	24,60	22,82	16,64	12,54	11,59	9,51	9,02	10,43	10,14	9,91	1 813
Reims		42,10	38,00	35,90	31,90	27,20	24,96	21,92	16,56	16,49	14,66	13,43	14,48	13,76	13,53	2 079
Rennes		59,30	57,90	56,80	55,40	54,60	50,35	44,74	39,34	36,98	33,24	33,34	31,73	31,84	30,88	11 175
Rouen		21,50	18,80	16,30	16,50	14,40	13,13	11,75	10,17	9,59	7,40	7,37	7,53	6,89	6,26	1 440
Strasbourg		15,00	13,00	12,90	8,00	7,70	7,85	6,29	5,77	5,36	4,62	4,50	5,58	5,91	5,61	1 216
Toulouse		43,40	37,80	32,00	30,00	28,50	26,19	22,47	17,84	14,54	13,07	13,35	13,00	12,10	11,85	3 851
Versailles		16,10	13,60	13,20	12,70	11,50	9,14	7,32	4,99	4,40	3,92	3,35	4,61	4,63	4,59	3 692
France métropolitaine		31,90	29,20	26,50	25,00	23,40	21,32	18,41	15,39	13,80	11,74	11,18	11,94	11,77	11,50	89 231
Guadeloupe		18,70	16,70	14,00	14,50	13,30	15,19	15,42	19,02	12,65	6,61	8,75	11,99	17,25	19,50	1 082
Guyane		2,30	1,80	1,40	2,20	3,40	1,22	1,35	1,01	0,79	1,21	1,59	2,80	3,92	4,42	270
La Réunion		14,90	15,60	7,80	6,60	6,90	7,46	5,58	4,37	4,09	3,93	2,80	7,68	10,54	10,95	1 416
Martinique		32,70	31,90	28,60	25,60	30,00	26,47	22,92	25,14	22,98	22,39	20,67	24,02	29,79	33,95	1 307
DOM hors Mayotte		17,00	16,60	11,50	10,70	11,50	11,19	9,62	9,55	8,24	7,06	6,68	10,00	13,16	14,33	4 075
France métropolitaine + DOM hors Mayotte		28,70	28,70	25,90	24,40	22,90	20,91	18,06	15,18	13,58	11,56	11,02	11,87	11,82	11,60	93 306

Source: MENESR DEPP/
Enquête dans les écoles
publiques et privées de
l'enseignement
préélémentaire et élémentaire
- 2015-2016

Grille d'évaluation pour les dispositifs MTA

Nous vous renvoyons à l'annexe de la circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012 pour procéder à l'évaluation du dispositif qui arrive à terme.

[Circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012](#)

À partir du projet initial vous mesurerez les résultats en vérifiant :

- Si les objectifs ont été atteints
- Si les actions ont été conduites
- Si ces résultats justifient la reconduction, l'abandon ou des amendements.

La grille qui suit (à titre indicatif) servira de guide à l'équipe pour analyser les résultats et construire l'évaluation du projet avant la réécriture du nouveau projet MTA (2015/2016).

Ecole :

Circonscription :

Pourquoi un accueil des enfants de moins de trois ans dans un dispositif spécifique ?

RAPPEL DES OBJECTIFS GENERAUX DU PROJET :

-

RAPPEL DES OBJECTIFS SPECIFIQUES

- Pour les élèves
- Pour les parents
- Pour l'équipe enseignante
- Pour le travail avec les partenaires

Grille d'évaluation pour les dispositifs MTA

Aspects quantitatifs				
Evolution des effectifs d'enfants scolarisés dans les dispositifs (même temporairement)	2012	2013	2014	2015
Evolution des effectifs d'enfants de moins de trois ans scolarisés hors dispositifs (même temporairement)	2012	2013	2014	2015
Assiduité scolaire				
Pourcentage moyen d'élèves fréquentant le dispositif	Plein temps	mi-temps	Temps partiel	autre
Taux d'implication des parents .respect du contrat .suivi du contrat				
Taux de participation des parents aux actions proposées : Café parents, ateliers parents...				
Autre				

Grille d'évaluation pour les dispositifs MTA

Aspects qualitatifs			
	Côté enfant	Côté parent	Côté équipe d'école
La séparation			
Rapport à l'école (bienveillance)			
Adaptation aux attentes de l'école. -cadre scolaire -forme scolaire -temps scolaire			
Adaptation aux besoins de l'enfant. -cadre scolaire -forme scolaire -temps scolaire			
Devenir élève			
Devenir parent d'élève			
Réponse aux besoins d'accompagnement éducatifs (accompagnement à la parentalité etc.)			
L'entrée dans le langage/la découverte de l'écrit			
Motricité			
Pilotage départemental (formation, instances...)			
Pilotage des directeurs			
Dynamique en équipe d'école			
Dynamique inter catégorielle			
Dynamique au sein du réseau d'enseignants MTA			
Pilotage de la collectivité territoriale			
Travail partenariat			

Grille d'évaluation pour les dispositifs MTA

Les pratiques pédagogiques			
Autre			

Projet d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans

- *L'accueil en maternelle des enfants de moins de trois ans est un aspect essentiel de la priorité donnée au primaire dans le cadre de la refondation de l'école. La scolarisation d'un enfant avant ses trois ans constitue une toute première étape de son parcours scolaire et permet de compenser les inégalités précoces. C'est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle correspond à ses besoins et se déroule dans des conditions adaptées.*
- *L'école maternelle n'entre pas en concurrence avec les autres structures d'accueil de la petite enfance, elle possède des objectifs spécifiques. C'est une école qui vise des apprentissages sur le plan langagier, moteur, affectif à travers une pédagogie reposant sur le jeu, l'action et l'expérimentation.*
- *L'accueil des très jeunes doit répondre à l'exigence d'un véritable projet qui implique l'ensemble de l'équipe pédagogique.*

BO N° 3 du 15 janvier 2013 - **Accueil en école maternelle**
Scolarisation des enfants de moins de trois ans
Circulaire n°2012-202 du 18-12-2012

10 principes

pour la mise en place de dispositifs d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans

(extrait de la circulaire n°2012-202 du 18-12-2012)



1 • La scolarisation des enfants de moins de trois ans concerne les enfants dès l'âge de deux ans, ce qui peut conduire à un accueil différé au-delà de la rentrée scolaire en fonction de la date anniversaire de l'enfant.

2 • La scolarisation des enfants de moins de trois ans nécessite un local adapté, ou une adaptation des locaux et un équipement en matériel spécifique, définis en accord avec la collectivité compétente.

3 • La structure mise en place accueille prioritairement des enfants du secteur de l'école où elle est implantée.

4 • Le projet pédagogique et éducatif est inscrit au projet d'école. Lorsqu'un dispositif d'accueil est implanté hors des locaux d'une école maternelle, il est inscrit au projet de l'école de laquelle il dépend.

5 • Le projet pédagogique est présenté aux parents. Dans les secteurs les plus défavorisés, un travail avec les partenaires locaux concernés est déterminant.

6 • Le projet pédagogique et éducatif prévoit explicitement les modalités d'accueil et de participation des parents à la scolarité de leur enfant.

7 • Les horaires d'entrée et de sortie le matin et l'après-midi peuvent être assouplis par rapport à ceux des autres classes, en conservant toutefois un temps significatif de présence de chaque enfant selon une organisation régulière, négociée avec les parents qui s'engagent à la respecter.

8 • Dans les écoles qui les scolarisent, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs de rentrée (scolarisation précoce développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales et de montagne).

10 • Les formateurs, et notamment les conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées par ces dispositifs, suivront une formation adaptée au niveau départemental ou académique pour faciliter l'accompagnement des équipes dans la définition et la mise en œuvre de leur projet.

9 • Les enseignants qui exercent dans ces structures reçoivent une formation dont certaines actions peuvent être communes avec les personnels des collectivités territoriales. Ces formations concernent l'ensemble des membres de l'équipe d'école pour maîtriser les connaissances et compétences spécifiques à la scolarisation des moins de trois ans.

Circonscription :**École :****Année 201 / 201****ANALYSE DU CONTEXTE****Caractéristiques de l'école et de son environnement**

(population scolaire, secteur et hors secteur, proximité de structures petite enfance..., RRS / REP+ / autre situation)

Locaux de la structure

(surface du local, accessibilité, proximité avec salle de repos, salle de motricité, sanitaires, espace extérieur adapté)

Nombre, qualité et qualifications des adultes chargés d'encadrer les enfants dans la classe des moins de 3 ans

(ATSEM, EVS, assistant pédagogique...)

Partenaires

impliqués ou sollicités (collectivité territoriale, CAF, relais assistantes maternelles, MAM, crèche...)

Formation

(identifier les personnes ressources et les besoins)

CADRE PÉDAGOGIQUE

Espace (aménagement des différents locaux et matériel spécifique)	
Temps (organisation de la journée et de la semaine scolaire, articulation des différents temps de l'enfant au cours d'une journée de classe, souplesse dans le temps d'accueil)	
Moyens humains (ATSEM affectée à la classe et temps de présence, rôle auprès des enfants et de l'enseignant(e))	
Objectifs spécifiques poursuivis L'équipe sera avant tout guidée par le souci de donner envie de découvrir le monde de l'école : ▪ pour les élèves, éprouver du plaisir et développer la curiosité grâce aux activités proposées, ▪ Pour les familles, éprouver du plaisir à accompagner leur enfant grâce à l'accueil, l'enseignement et le suivi mis en œuvre.	Les objectifs seront complétés et affinés par l'enseignant(e) de la classe. Les principaux domaines retenus sont les suivants. ➤ Accepter la séparation de la famille. ➤ Vivre à côté, puis avec les autres : adultes, enfants. ➤ Communiquer avec les autres : adultes, enfants de la classe et des autres classes. ➤ Développer le langage dans toutes activités proposées. ➤ Devenir autonome dans les différents moments et activités de la journée. ➤ Grandir et devenir progressivement "élève" dans les 5 grands domaines d'apprentissages de l'école maternelle : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; agir, s'exprimer comprendre au travers des activités physiques ; agir, s'exprimer comprendre au travers des activités artistiques ; construire les premiers outils pour structurer sa pensée ; explorer le monde.

MODALITÉS DE SCOLARISATION	Information et communication du projet à tous les partenaires (définition des étapes utiles, calendrier de mise en œuvre)	
	Organisation du premier contact avec l'école et la rentrée (modalités d'entrée progressive à l'école)	
	Relations et communication (école/familles/assistantes maternelles, participation des parents et des assistantes maternelles)	

MODALITÉS DE CONCERTATION	Avec les parents, les assistantes maternelles	
	Avec l'équipe (PE, ATSEM, EVS, assistant pédagogique...)	
	Avec les autres partenaires (collectivité, structure petite enfance...)	

ÉVALUATION DU DISPOSITIF D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS	Critères d'évaluation	
	Fonctionnement	
	Modalités de communication	
	Modalités d'intégration progressive des élèves	
	Fréquentation et régularité de la présence	
	Implication des parents et présence dans les différents temps de rencontre proposés	
	Plaisir de venir à l'école et motivation	
	Autre	



Melun, lundi 29 août 2016

Madame l'inspectrice d'académie,
Directrice des services départementaux de
l'éducation nationale de Seine et Marne

à

Mesdames et Messieurs les directeurs d'école
maternelle
Mesdames et Messieurs les enseignants

s/c de
Mesdames les inspectrices, Messieurs les
inspecteurs de l'éducation nationale

Mesdames et Messieurs les enseignants,

L'école maternelle joue un rôle essentiel dans la lutte contre les inégalités et l'accès à des apprentissages durables et je vous remercie, en ce début d'année scolaire, du travail individuel et collectif que vous réalisez au quotidien.

Le programme de l'école maternelle, cycle des apprentissages premiers, est mis en œuvre depuis la rentrée 2015, l'appropriation des ressources d'accompagnement en ligne sur Eduscol doit se poursuivre pour vous aider dans la conduite des apprentissages des élèves :

<http://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html>

La réflexion et l'élaboration de nouveaux emplois du temps dans chaque classe et école doit permettre de reconsidérer l'équilibre journalier et hebdomadaire entre les différents domaines d'enseignement et de tirer profit du temps offert par la cinquième matinée.

L'évaluation régulière des acquis des élèves constitue un levier majeur de la réussite de chacun. A l'école maternelle, elle nécessite de la souplesse dans sa mise en œuvre pour tenir compte des différences d'âge et de maturité entre les enfants au sein d'une même classe et permettre que chacun progresse et se développe harmonieusement.

Le carnet de suivi des apprentissages, de la responsabilité de l'équipe de cycle 1 est désormais obligatoire, son format est laissé à votre appréciation et vous avez engagé très positivement la réflexion dès l'année scolaire 2015/2016.

La fiche nationale de synthèse des acquis des élèves est normalisée selon un modèle national, c'est un support de communication pour la liaison GS/CP et avec les parents. Etablir le lien entre le carnet de suivi et la synthèse des acquis des élèves est une réflexion nouvelle, sans antériorité qu'il vous faut conduire cette année.

Inspectrice de
l'Education nationale
scolarisation en
maternelle

Affaire suivie par
Annette Breilloux

Téléphone
01 64 41 27 63
Fax
01 64 37 26 77

Courriel
Ce.77maternelle@ac-
creteil.fr

Cité administrative
20 quai Hyppolite Rossignol
77010 Melun cedex



J'ai donc souhaité que la formation des équipes enseignantes dans chaque circonscription soit prioritairement consacrée à cette problématique d'évaluation par l'observation, et à l'accompagnement pédagogique de votre réflexion. Je vous rappelle la publication des observables dans chaque domaine d'apprentissage sur Eduscol en fin d'année scolaire 2015/2016. <http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>

La mise en œuvre du Parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC), parcours éducatif qui articule trois dimensions fondamentales de l'éducation artistique et culturelle ; les connaissances acquises par les élèves, les pratiques expérimentées et les rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, engage également l'école maternelle. Les conseillers départementaux arts plastiques et musique, en collaboration avec la mission départementale maternelle, ont élaboré un outil simple de suivi permettant de garder trace et de s'assurer d'expériences diversifiées et élargies. Il sera présenté dans chaque circonscription en réunion de directeurs et permettra d'assurer un parcours clair et lisible par tous. Cet outil, comme d'autres documents d'actualité, est en ligne sur le site de la DSDEN 77/Ecoles/Mission Maternelle.

Une « quinzaine des arts », proposée pour le département **du 2 mai au 17 mai 2017**, sera un temps fort du PEAC. Elle permettra de programmer localement des rencontres, des pratiques, d'associer les familles et les partenaires à cette démarche artistique (littérature, arts plastiques, musique, école et cinéma, danse et théâtre, spectacle du vivant) et visera à garder trace de ces rencontres. Pour valoriser cette quinzaine artistique une rencontre départementale se tiendra **le mercredi 17 mai 2017** à Pontault-Combault.

Le contexte de menace terroriste exige la mise en œuvre de mesures particulières de sécurité des établissements. Ces nouvelles mesures portent sur la prévention des risques, j'attire votre attention sur le guide :

Annexe sur les spécificités liées aux élèves les plus jeunes
http://www.education.gouv.fr/cid85267/consignes-de-securite-applicables-dans-les-etablissements-relevant-du-ministere.html#Des_guides_pour_accompagner_la_communaute_educative

Ce document se concentre sur la conduite à tenir pour apprendre à « se cacher » (se taire et se cacher) par des entraînements progressifs et réguliers fondés sur le jeu. Des ressources en littérature jeunesse sont indiquées et des pistes d'utilisation de certains albums vont être mises en ligne sur le site Mission maternelle de la DSDEN 77.

J'ai bien conscience du caractère particulier de cette rentrée et vous assure de mon soutien, ainsi que de celui de mes collaborateurs, pour cette année scolaire,

Je vous remercie pour votre engagement permanent auprès de nos plus jeunes élèves.

L'inspectrice d'académie
Directrice des services départementaux
de l'éducation nationale de Seine et
Marne
Patricia GALEAZZI

La petite section et toute petite section¹

Est-ce une bonne idée d'envoyer des enfants de deux ans à l'école ?

À quelles conditions matérielles peut-on accueillir des tout-petits dans une école maternelle ?

Quel est le rôle spécifique de l'ATSEM en TPS ?

Quelles structures permettent de faire le lien entre les services de la Petite enfance et l'école maternelle ?

Dans une école maternelle est-il préférable de privilégier la classe de TPS « pure » ou la classe à double ou triple cours ?

Les besoins d'un enfant de moins de trois ans

- Physiologiques
- Psychologiques
- Cognitifs / en termes d'apprentissages

Ce qu'il faut apprendre pour enseigner en TPS

- Apprendre à observer les enfants
- Apprendre à renoncer à une « posture de contrôle »
- Apprendre à renoncer à une progression linéaire des apprentissages
- Apprendre à parler aux tout petits / à faire parler les tout petits
- Apprendre à accueillir l'enfant
- Apprendre à décliner un même dispositif pédagogique
- Apprendre à faire apprendre de l'expérience sensible
- Apprendre à faire passer du cas particulier au général
- Apprendre à ne pas aller trop vite vers des représentations conventionnelles et abstraites

Motricité et langage en TPS

¹ Document synthétique réalisé à partir du document source de Martine Ponsonnier, DEA et Evald Maillet pour donner à voir le programme du TD

RHÔNE (Pour tous renseignements : site « Maternelle DSDEN 69 »)Lundi **16 Janvier****18h****CINÉMA**

« L'odyssée de l'empathie » de Michel Meignant

Cinéma Le Scénario / 14 place Charles-Ottina / 69800 Saint-Priest

Lundi **23 Janvier****18h****CINÉMA**

« Ma vie de Courgette » de Claude Barras

Ciné Caluire / 36 avenue Général de Gaulle / 69300 Caluire-et-Cuire

Pour les séances de cinéma, entrée libre sur inscription : site « Maternelle DSDEN 69 »

Au siège académique de l'ESPE et dans les sites

(Pour tous renseignements, contacter S. Greusard, Chargée mission maternelle : severine.greusard@univ-lyon1.fr)

RHÔNE : ESPE de l'académie de Lyon / Siège académique / 5 rue Anselme / 69004 LyonMardi **17** et Jeudi **19 Janvier****16h-18h**

Ateliers « partenaires de l'école maternelle »

Présentation de ressources et d'outils, exemples d'usage possibles en classe

(ATD Quart Monde, Canopé, Souris verte, OCCE)

Mercredi **18 Janvier****12h-14h**

« Ré-crétions » : Littérature Jeunesse autour du « Vivre ensemble »

Marie-Odile Derrien, bibliothécaire

Mercredi **18 Janvier****16h-19h****CONFÉRENCE**

« Ces enfants qui bougent tout le temps »

Céline Thévenon, neuropsychologue

Mercredi **25 Janvier****14h-17h****CONFÉRENCE**

« Neurosciences et Petite Enfance »

Josette Serres, docteure en psychologie du développement

Du **16** au **27 Janvier**

« Brigades d'intervention musicale », formateurs Musique et étudiants, AGEEM

Du **16** au **27 Janvier****BU Education**

Tables thématiques d'ouvrages sur la maternelle

AIN : ESPE de l'académie de Lyon / Site de l'Ain / 40 rue du Général Deslestraint / 01000 Bourg-en-BresseMardi **24 Janvier****CONFÉRENCE**

Stage maternelle partie 2 « Bien vivre à l'école maternelle pour l'enseignant et l'élève »

Stéphane Kus, chargé d'étude au Centre Alain-Savary - IFé, animateur du réseau national de lutte

contre les discriminations à l'école « La violence à l'école maternelle »

Vendredi **27 Janvier****CONFÉRENCE**

Stage maternelle partie 2 « Bien vivre à l'école maternelle pour l'enseignant et l'élève »

Joël Janiaud, formateur « Ateliers à visée philosophique à l'école maternelle »

Du **16** au **27 Janvier****BU Education**

Tables thématiques d'ouvrages sur la maternelle

LOIRE : ESPE de l'académie de Lyon / Site de la Loire / 90 rue de la Richelandière / 42000 Saint-EtienneDu **16** au **27 Janvier****Exposition****BU Education**

« Le Jeu à l'école maternelle », Association ELHA (Ecole de la Loire d'hier et d'aujourd'hui)

Tables thématiques d'ouvrages sur la maternelle

Lundi **23 Janvier****13h30-15h30****CONFÉRENCE**

« Observer et accompagner les situations d'autonomie en grande section »

Raphaëlle Raab, docteure en sciences de l'Education ESPE Université Lyon 1, Laboratoire ECP

Mercredi **25 Janvier****10h-12h****CONFÉRENCE**

« Observer enseigner évaluer à l'école maternelle »

Patricia Pichon, inspectrice maternelle Loire

Semaines de la maternelledu 16 au 27
janvier 2017

AFFICHE BRUNO THERY

Semaines de la maternelle

AIN (Pour tous renseignements : site « Maternelle DSDEN 01 »)

Mercredi 18 Janvier

« Peut-on repenser l'éducation à la lumière des recherches récentes en neurosciences affectives ? »

Catherine Guégen, Pédiatre spécialisée dans l'accompagnement à la parentalité

(Partenariat AGEEM, Canopé, DSDEN CAF, Conseil Départemental)

Espace Salvart / Château de Salvart / 01340 Attignat

Mercredi 25 Janvier

« Estime de soi, estime des autres »

Christian Staquet, Formateur en accueil et pédagogie coopérative

(Partenariat Canopé, DSDEN, CAF, Conseil Départemental) / Salle des fêtes de Peronnas 01

PRATIQUES EN PARTAGES

Mardi 17 Janvier

Pôle Côtière Dombes Jassans / Ecole maternelle Saint-Exupéry / 01120 Montluel

Pôle Ambérieux Beley / Ecole La Rodette / 01300 Beley

Jeudi 19 Janvier

Pôle Côtière Dombes Jassans / Ecole maternelle Corbettes / 01600 Trévoux

Pôle Gex Oyonnax Bellegarde / Ecole du Bois des Pesses / 01200 Bellegarde-sur-Valserine

Pôle Bourg 2, Bourg 3, Bresse / Ecole maternelle du Pelloux / 01000 Bourg-en-Bresse

Mardi 24 Janvier

Pôle Côtière Dombes Jassans / Ecole maternelle / Villars les Dombes

LE NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE : Canopé Ain

Mardi 17 janvier 12h-14h Numéri-café, la programmation avec des classes de maternelle (robots bluebot...)
Vendredi 20 janvier 12h-14h Ludi-café, présentation de jeux de société accessibles aux élèves de maternelle,
Mardi 24 janvier 12h-14h Ludi-café, présentation de jeux de société accessibles aux élèves de maternelle,
Vendredi 27 janvier 12h-14h Numéri-café, la programmation avec des classes de maternelle (robots bluebot...)

Mardi 24 Janvier

Jeux de société pour la maternelle et ressources TICE sur la programmation

Film : « L'odyssée de l'empathie » de Michel Meignant

EXPOSITION

« Histoire de l'école maternelle »

16 au 27 Janvier 2017 à la Galerie de l'ESPE (5 rue anselme / 69004 Lyon)

(Tous les jours entre 12h et 14h et les mardis et jeudis de 16h à 18h)

Proposée par l'Association ELHA (Ecole de la Loire d'hier et d'aujourd'hui)

INVITATION

vendredi 27 janvier à 12h, autour d'un verre qui clôturera cette exposition et cet événement.

CONFÉRENCE DE CLÔTURE

« Observer, interpréter, évaluer les apprentissages en maternelle »

Vendredi 27 Janvier 2017 de 9h à 12h (Amphi Kergomard/ESPE Lyon)

9h : Accueil autour d'un café

9h30 : Ouverture par Madame Françoise Moulin Civil,

Rectrice de la région académique Auvergne-Rhône-Alpes,

rectrice de l'académie de Lyon,

Chancelière des universités

et Alain Mogniotte,

directeur de l'ESPE de l'académie de Lyon

10h-12h : Conférence **Martine Grouthier**,
IEN maternelle Vaucluse

LOIRE (Pour tous renseignements : site « Maternelle DSDEN 42 »)

Mercredi 25 Janvier

« La bienveillance, pourquoi ? Pour quoi ? »

Julien Masson, Enseignant Université ESPE Université Lyon 1,

Laboratoire Education, Culture, Politiques (ECP)

Table ronde : AGEEM, Pôle Départemental Ecole maternelle

Jeudi 26 Janvier

Découverte de l'exposition « Clock »

Centre culturel « La Rotonde » / 158 Cours Fauriel / 42023 Saint-Etienne / Entrée libre

« Dans et hors l'école : adopter les bons rythmes et mettre en synergie les différents temps de l'enfant »

Claire Leconte, Professeur Emérite de Psychologie de l'Éducation - Université de Lille 3

École nationale supérieure des mines de Saint-Étienne / 158 Cours Fauriel / 42023 Saint-Etienne / Amphi F1

PRATIQUES EN PARTAGES

Lundi 23 Janvier

Pôle Ovides / Ecole maternelle « Soleil » / 16 rue du Monteil / 42000 Saint-Etienne

Mardi 24 Janvier

Pôle Beaulieu / Ecole maternelle « Debussy » / 9 rue Jean Rivaud / 42400 Saint-Chamond

Jeudi 26 Janvier

Pôle Montbrison / Ecole maternelle « Brillié » / 4 place Bouvier / 42600 Montbrison

Pôle Roanne / Ecole maternelle / 9 rue Ledru Rollin / 42120 Le Coteau

LE NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE : Canopé Loire

Vendredi 20 janvier 12h-14h Réaliser une création numérique avec Book creator (ou Com-Phone)
Mardi 24 janvier 12h-14h valoriser son activité et communiquer en direction des parents avec Facebook
Vendredi 27 janvier 12h-14h Réaliser un film en stop motion à l'école maternelle

Vendredi 20 Janvier

« L'odyssée de l'empathie » de Michel Meignant, en partenariat avec la municipalité

Cinémathèque de Saint-Etienne / 20-24 rue Jo Gouttebarger / 42000 Saint-Étienne

Mercredi 25 Janvier

« Ma vie de courgette » de Claude Barras

Ciné Lumière Saint-Chamond / 54 boulevard Waldeck Rousseau / 42400 Saint-Chamond

Pour les séances de cinéma, entrée libre sur inscription : site « Maternelle DSDEN 42 »

RHÔNE (Pour tous renseignements : site « Maternelle DSDEN 69 »)

Jeudi 19 Janvier

« Vivre et partager les émotions pour plus de plaisir en maternelle »

Béatrice Fornari, CPD Maternelle Rhône. DSDEN du Rhône / 21 rue Jaboulay / 69309 Lyon / Grande salle

Jeudi 26 Janvier

« Scolariser les enfants de moins de 3 ans »

Pour le lieu voir : site « Maternelle DSDEN 69 »

PRATIQUES EN PARTAGES

Lundi 23 Janvier

Pôle Nord / Maternelle Condorcet / 176 rue Jules Ferry / 69400 Villefranche

Mardi 24 Janvier

Pôle Val de Saône / Maternelle Angelina Courcelles / rue des Frères Bertrand / 69120 Vaulx-en-Velin

Pôle Est / Maternelle Fournier / 24 avenue Paul Santy / 69008 Lyon

Pôle Est / Maternelle Charles Peguy / 48 rue Joseph Chapelle / 69008 Lyon

Pôle Ouest / Maternelle Paul Gauguin / 4 rue Gabriel Cordier / 69520 Grigny

Jeudi 26 Janvier

Pôle Ouest / Maternelle de Brindas / 6 montée du Clos / 69126 Brindas

Pôle Est / Maternelle Michel Servet / 6 rue Alsace Lorraine / 69001 Lyon

Mercredi 18 Janvier

LE NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE : Canopé Rhône

Outils numériques en maternelle

(Inscription : <http://www.crdp-lyon.fr/inscriptions-en-ligne/animations-pedagogiques/animation-760>)

ESPE académie de Lyon / 5 rue Anselme / 69004 Lyon

Evaluation de l'école Henri Wallon - le Mans



Martine Le Cossec, IEN ASH

Marie-Hélène Oger, IEN Maternelle

Bernadette Poirier, IEN Le Mans Est

1er et 2 mars 2016

Évaluation d'école – Le contexte

L'évaluation d'école s'appuie sur les éléments positifs qui constituent des leviers et vise à déterminer des pistes de travail qui seront accompagnées.

Dans la continuité du travail instauré au sein du Rep + Costa Gavras, 3 axes ont été dégagés :

Les 3 axes du référentiel de compétences Rep +

Axe 1 - Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.

Axe 2 - Conforter une école bienveillante et exigeante

Axe 3 - Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire

Les leviers

- Un climat de l'école serein bienveillant et serein
- Une attention portée à la communication avec les familles (24 heures de la maternelle, participation au « temps des parents » du réseau, mise en œuvre du café des parents, réflexion sur l'accueil des parents dans le cadre de la première scolarisation)
- Une école accueillante avec des affichages dès l'entrée qui mettent en valeur les apprentissages des enfants dans les différents domaines d'apprentissage
- Des aménagements des classes qui permettent la mise en place d'enseignements adaptés aux jeunes enfants
- Sur le plan professionnel, une volonté de toute l'équipe y compris des Atsems de progresser et de se former avec une prise en compte effective des conseils prodigués. Un binôme enseignant/Atsem qui fonctionne dans la confiance entre adulte et la bienveillance avec les enfants

Les axes de travail

L'oral et l'écrit

- Langage en contexte et hors contexte
 - Le langage d'accompagnement de l'action : l'adulte accompagnateur de l'action utilise la situation pour donner du sens aux mots en utilisant un langage riche et adapté (syntaxe et vocabulaire)
 - C'est parce qu'il entend des structures syntaxiques précises que l'enfant pourra les réinvestir plus tard (respecter l'usage des pronoms personnels définis : je , tu, nous, vous , ils, elles)
 - Le langage en situation doit être réinvesti à partir des traces ou de nouvelles situations dans de nouveaux contextes
- Développer le langage pour communiquer (Cf. atelier Péroz). Allonger le temps de parole
- Eveil à la diversité linguistique par des jeux, des comptines...) ou des histoires connues proposées dans une langue étrangère (associer les parents éventuellement à ce travail)

Les axes de travail

***L'oral et l'écrit** : pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique)*

- Place de la conscience phonologique: celle-ci n'est qu'un élément de l'entrée dans l'écrit. Il faut aussi commencer à faire produire aux enfants des écrits et en découvrir le fonctionnement. Ils doivent découvrir la relation entre les lettres et les sons et commencer à pratiquer des activités de productions d'écrits avec l'aide d'un adulte (sans enseignements systématiques)
- Parallèlement, dès la moyenne section, commencer à initier les enfants aux tracés de l'écriture toujours avec l'aide de l'adulte. Une grande vigilance est à apporter sur la posture et la tenue de l'outil des enfants
- Poursuivre dès la petite section le travail engagé sur la correspondance entre les trois écritures (cursive, script, capitales)

Les axes de travail

Les liaisons petite enfance, école maternelle, grande section/cours préparatoire

- Le travail engagé avec les structures petite enfance est à poursuivre en développant les actions et/ou les dispositifs passerelles
- La liaison GS/CP est à dynamiser, en s'appuyant sur :
 - Le suivi et l'évaluation des apprentissages des élèves et la synthèse des acquis des élèves en fin de maternelle
 - Les résultats du bilan de santé des élèves de grande section et les résultats des évaluations départementales organisées pour les élèves de cours préparatoire
- La liaison entre le dispositif SAS et les classes est lui aussi à réfléchir pour permettre aux enfants d'être plus intégrés dans les différentes classes de l'école

Les axes de travail

Le suivi et l'évaluation des apprentissages à l'école maternelle

- Approfondir le travail engagé sur cette question en vous appuyant sur les documents et exemples en ligne sur le site Eduscol
<http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-evaluation-ecole-maternelle.html#lien2>
- Transformer les cahiers (de vie, de traces écrites) en cahiers de réussite (portfolio) à personnaliser pour chaque enfant
- Réfléchir au carnet de suivi en lien avec le cahier de réussite

Les axes de travail

RASED

- Solliciter et développer les observations des maîtres E et G en classe
- Ne pas se limiter à la formulation de demandes d'aide

Les axes de travail

Accompagnement des élèves en situation de handicap : AVS/AESH

- Une AVS a pu être observée dans sa fonction auprès de 3 élèves différents. A chaque fois, elle a agi en conformité avec ses missions.
- Les GEVA-Sco mériteront d'être actualisés car 2 au moins ne correspondent pas aux potentialités observées chez les fillettes accompagnées.
- À noter que le support attribué au titre du DSAS entre dans le nombre d'AVS de l'école et que c'est la directrice qui doit organiser le service de la personne au regard des inclusions des élèves du DSAS

FORMATIONS

Accompagner l' équipe enseignante à court terme pour :

- Favoriser les situations qui permettent de développer le langage oral des enfants en contexte et hors contexte
- Mettre en oeuvre dans les classes des activités de production d'écrits avec l'aide d'un adulte
- Améliorer le geste d'écriture des enfants (posture et geste graphique)

Accompagner l'équipe enseignante à moyen terme pour :

- Mettre en œuvre un carnet de réussite dans le cadre de l'évaluation et des acquis des élèves
- Réaménager les espaces de l'école y compris les espaces extérieurs
- Redynamiser les liaisons petite enfance/école maternelle et GS/CP

Répondre aux demandes de formation des Atsem sur les gestes professionnels et le handicap

 académie Créteil direction des services départementaux de l'éducation nationale Seine-et-Marne	Année scolaire 2016/2017 Échéancier des rencontres Maternelle Formateurs et personnes ressources	 MATERNELLE 77
---	---	--

Formations à destination de tous les Formateurs

Mardi 27 septembre 2016 9h/12h	Formateurs nouvellement nommés en circonscription : L'école Maternelle : priorités, perspectives, outils et ressources, échanges Annette Breilloux IEN Maternelle MC Goarin Langou CPD Maternelle	IA Bat C 7 ^{ème} 702
Mercredi 12 octobre 2016 9h00-12h00	Journée d'étude Maternelle en partenariat avec ESPE Viviane Bouysse : les modalités spécifiques d'apprentissage, la mise en œuvre des programmes...	ESPE Bonneuil <u>Sur inscription</u>
Mercredi 9 novembre 2016 9h/17h Préparation de la formation académique à déployer en circonscription (2 ½ journées)	9h00- 12h00 Les modalités spécifiques d'apprentissage : apprendre en jouant, en s'exerçant, en résolvant des problèmes, en mémorisant Annette Breilloux IEN Maternelle - GD maternelle 14h00 -17h00 Conférence de Madame Fontaine Anne Marie : L'observation professionnelle des jeunes enfants Maître de conférence Psychologie du développement Formateur secteur petite enfance CNFPT	Lycée J. Amyot Melun
Date au second trimestre 9h00 12h00	Conférence : Catherine Dolto Comment communiquer sur des sujets délicats avec des jeunes enfants ? Les mots et les images qui font peur (dernier album publié dans la collection Mine de rien) Ressources littérature jeunesse : Sensibiliser, conduire des débats argumentés avec la GS (la peur, la méchanceté, la violence, la mort...) Pistes par rapport aux ouvrages	Lycée de Tournan
11 Mai 2017 9h00 /12h00	Le jeune enfant à l'école maternelle Comment organiser et conduire une classe de TPS/PS ? Comment améliorer l'accueil des jeunes enfants ? Apports théoriques, le développement de l'enfant, Viviane Bouysse Inspectrice Générale	Lycée de Tournan

Réunions spécifiques Personnes ressources Maternelle

Lundi 19 septembre 2016 13h30/16h30	Parcours Education Artistique et Culturel à l'école maternelle Projet départemental quinzaine des Arts Perspectives de l'année	Salle de réunion Melun 4 rue G.Houdart
Mardi 15 novembre 2016 13h30/16h30	L'évaluation à la maternelle : de l'observation instrumentée au carnet de suivi Document ressources : des propositions d'observables d'indicateurs de progrès <i>Pistes de formation et d'accompagnement (propositions, mutualisation ...) , des situations pour observer les élèves</i>	Circonscription de Meaux Villenoy Cité administrative Meaux Salle de réunion
Date au second trimestre 14h00/17h00	Ressources littérature jeunesse : Comment communiquer sur des sujets délicats avec des jeunes enfants Sensibiliser, conduire des débats argumentés avec la GS (la peur, la méchanceté, la violence, la mort...) <i>Pistes de formation et d'accompagnement (propositions, mutualisation ...) , présentation d' ouvrages</i>	Lycée de Tournan ?
Mardi 14 mars 2017 13h30/16h30	La synthèse des acquis des élèves en fin de GS, la continuité avec le cycle 2 <i>Pistes de formation et d'accompagnement (propositions, mutualisation ...), échanges sur les mises en œuvre observées sur le terrain</i> Projet départemental quinzaine des Arts <i>Perspectives/ manifestations locales et journée départementale du Mercredi 17 mai 2017</i>	Melun
11 mai 2017 14h00/17h00	Le jeune enfant à l'école maternelle Comment organiser et conduire une classe de TPS/PS ? Comment améliorer l'accueil des jeunes enfants ? <i>Pistes de formation et d'accompagnement (propositions, mutualisation ...)</i>	Lycée de Tournan

Annette Breilloux IEN maternelle CT DSDEN 77
Conseil IEN du 14/09/2016



Scolarisation des enfants de moins de 3 ans en Seine-Saint-Denis

Cahier des charges



SOMMAIRE

I. Intérêt de la scolarisation des enfants de moins de trois ans	1
II. Besoins spécifiques des tout petits	1
III. Conditions d'une scolarisation réussie	1
A. Les locaux :	1
B. Le matériel	2
C. Le personnel d'encadrement	2
D. Formation des personnels	2
IV. Les modalités de l'accueil	3
A. La structure	3
B. L'organisation	3
Encart synthèse	4

I. Intérêt de la scolarisation des enfants de moins de trois ans

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, à travers le projet de loi sur la refondation de l'École et le projet de circulaire relative à la scolarisation des enfants de moins de trois en maternelle, réaffirme l'intérêt de cette scolarisation lorsqu'elle correspond « aux besoins de l'enfant et se déroule dans des conditions adaptées ». Elle favorise particulièrement la réussite scolaire lorsqu'elle touche des enfants dont les parents « sont éloignés de la culture scolaire ».

Ouvrir l'école maternelle aux enfants de moins de trois ans permet de compenser les inégalités précoces, cette scolarisation étant prédictive de réussite scolaire (corrélation forte entre la première scolarisation précoce et un taux d'accès au CE2 sans maintien).

L'école maternelle n'entre pas en concurrence avec les autres structures d'accueil de la petite enfance, elle possède des objectifs spécifiques. C'est une école qui vise des apprentissages dans le domaine du langage, de la motricité et de l'éveil au monde environnant à travers une pédagogie qui lui est propre et qui repose sur le jeu, l'action et l'expérimentation.

A deux ans, la socialisation n'est pas acquise, ils ne doivent donc pas être privés des temps où ils s'isolent et qui sont nécessaires à leur maturation, mais ils doivent aussi s'engager dans une vie collective qui suppose acceptation d'autrui et coopération.

Un accueil réussi des tout-petits nécessite une collaboration avec la collectivité territoriale. Il doit également être le projet de toute l'équipe pédagogique et donc faire partie intégrante du projet d'école.

II. Besoins spécifiques des tout petits

L'ouverture de l'école aux tout petits, pour être réalisée dans les meilleures conditions, doit appréhender au plus près les préoccupations des enfants (peur de l'inconnu, angoisse de la séparation) ainsi que leurs besoins (physiologiques, psychologiques et éducatifs...).

- **Besoins physiologiques**

La propreté ne doit pas être forcée, l'école doit pouvoir remédier aux accidents en cours de journée.

Le repos est nécessaire et individualisé, un enfant fatigué en cours de journée doit pouvoir se reposer quelle que soit l'heure. Cela suppose que l'école soit équipée à cet effet.

L'alimentation, des collations équilibrées peuvent leur être nécessaires en milieu de matinée, cela suppose une réflexion avec les familles et la commune.

- **Besoins éducatifs**

La fonction dominante en dehors de la fonction affective est la fonction motrice. C'est l'âge du « faire », la pensée procède de l'action (Piaget). L'équipe éducative de l'école doit également réfléchir à une pédagogie spécifique et adaptée aux besoins de l'enfant.

- **Besoins psychologiques**

Les besoins de l'enfant sont d'ordre affectif (besoins d'être en sécurité avec un adulte proche donc un encadrement suffisant et attentif) et moteur (adaptation des locaux et matériel adéquat).

III. Conditions d'une scolarisation réussie

Pour réussir l'accueil des tout petits, il s'agit de bâtir un véritable projet. A partir d'un état des lieux de l'école (ressources en salle, matériel, en encadrement...) la réflexion avec les collectivités territoriales portera sur les points suivants.

A. Les locaux

- **Salle de classe**

La salle de classe doit être adaptée aux besoins de mouvements des tout petits.

La salle la plus spacieuse sera réservée (éviter les escaliers). Elle doit posséder de grands « coins » jeux, des espaces activité, un point d'eau à hauteur d'enfants et un coin repos. Par ailleurs, un dortoir jouxte la salle de classe.

- Salle de repos

Elle jouxte la salle de classe et compte un lit par enfant. Il conviendra de rendre le lieu accueillant (mobiles, matériel pour musique douce, casiers à doudou...).

- Salle de propreté

Les toilettes sont à proximité de la salle de classe, les passages collectifs aux toilettes sont à proscrire. Il conviendra de prévoir la pose de quelques cuvettes plus petites, d'abaisser quelques lavabos, de prévoir des estrades. Cette salle peut aussi devenir le lieu privilégié pour les jeux d'eau, de transvasements. La propreté des toilettes sera régulièrement contrôlée.

- Salle de motricité ou de jeux

Cette salle doit permettre aux enfants de pousser, tirer, sauter, grimper, s'équilibrer, lancer. Elle sera dotée de gros matériels (cages, toboggan, gros cubes), d'objets pour déambuler (porteurs), de gros ballons mous... Des aménagements plus spécifiques pourront être pensés dans le cadre du projet d'école (poutre basse, pas japonais, pont de singe, plan incliné...).

- Les espaces extérieurs

Les espaces extérieurs sont à utiliser comme des extensions de la salle de classe pour que les enfants aient de vraies activités motrices. Ces espaces sont recouverts d'enrobé (sécurité) et permettent l'utilisation de tricycles, de chariots, de trotteurs... Des petits espaces « refuge » peuvent être aménagés pour développer des jeux symboliques mais aussi se reposer, s'isoler.

B. Le matériel

Le mobilier doit être adapté à la taille des enfants en évitant l'encombrement. Il est inutile de disposer d'une table par élève. Les blocs de mousse transformables selon les besoins en banquette, couchette sont intéressants.

L'aménagement de l'espace classe comprendra au moins les éléments suivants : une grande table pour l'atelier dirigé et des chaises adaptées, un vaste espace de regroupement confortable, des coins activités et jeux aménagés.

L'espace classe est organisé de manière à prévoir plusieurs coins évolutifs durant l'année, qu'il convient d'aménager :

- un coin- coussins (certains ont besoin d'un moment de repos vers 10H30/11h) ;
- des coins jeux : construction, cuisine, poupée, tables de manipulation (bac à semoule, à graines ...) ;
- des coins activités : peinture, graphisme, lecture (coin « douillet »). Dans cet espace lecture, les enfants auront plaisir à feuilleter des livres, écouter des histoires, découvrir des imagiers... On aura besoin d'enrichir le fond de livres plus adapté aux tout petits : livres cartonnés, de découverte tactile, textes faisant référence à la vie quotidienne, à des personnages familiers... ;
- un coin regroupement vaste et aménagé.

C. Le personnel d'encadrement

Le taux d'encadrement doit être identique à une section de grands à la crèche, soit un adulte pour douze enfants. Chaque classe est dotée d'un emploi d'enseignant et d'un emploi d'ATSEM à temps plein.

Un enseignant volontaire est désigné pour prendre en charge les tout petits (cette classe ou ce groupe ne peut être confié à un enseignant débutant, on évitera également la prise en charge par un directeur avec une décharge à temps partiel).

Une ATSEM volontaire est identifiée pour cet accompagnement spécifique. Sa présence doit être privilégiée dans la classe des tout petits ce qui implique un fonctionnement rigoureux de l'école.

D. La formation des personnels

Le projet d'accueil des tout petits doit être accompagné par l'équipe de circonscription en ce qui concerne la formation des maîtres en charge de ces sections. Une action de formation départementale sera proposée également aux maîtres de TPS.

Le rôle spécifique de l'ATSEM auprès des enfants de deux ans doit également faire l'objet d'informations précises.

IV. Les modalités de l'accueil

A. La structure

L'accueil des TPS est le projet de toute l'école. Il est à privilégier dans les écoles maternelles situées en zone d'éducation prioritaire. Toute école qui fait le projet d'un accueil spécifique d'au moins 24 élèves de moins de trois ans, peut ensuite donner à son projet les trois formes suivantes.

1. Classe homogène tout petits

Avantage : l'organisation matérielle est bien adaptée aux besoins des élèves.

Inconvénient : il y a moins de stimulation au niveau du langage.

2. Classe hétérogène

Les tout petits sont accueillis dans les classes de moyennes ou de grandes sections.

Avantages : les élèves sont très stimulés, leur adaptation est plus aisée, l'enseignant est plus disponible du fait de la meilleure autonomie des plus grands.

Inconvénient : la différence d'âge des élèves entraîne des difficultés à s'adresser à tous en même temps et de la même manière.

3. La création d'une structure passerelle (classe ou autre dispositif) peut être envisagée. Elle donne lieu à l'établissement d'une convention entre la commune et l'éducation nationale. Sur ce projet particulier, la présence d'une éducatrice de jeunes enfants est à prévoir.

Il n'en demeure pas moins, comme par le passé, que l'accueil des élèves de moins de trois ans reste possible dans la limite des places disponibles une fois que l'ensemble des opérations de rentrée est effectué. Cet accueil n'appelle pas de projet spécifique.

B. L'organisation

1. Admission des élèves

Le directeur adapte l'admission de ces jeunes élèves à l'école selon la date de naissance et la maturité de l'enfant.

Afin d'éviter les ruptures et de faciliter l'adaptation des tout petits à l'école, il conviendra de développer les relations de confiance avec les familles, en favorisant notamment les relations avec les structures d'accueil de la petite enfance et la PMI.

L'admission est le premier accueil de l'enfant et de sa famille, c'est un temps déterminant dans la relation qu'ils établiront avec l'école. L'entretien relatif à l'admission permet de présenter le dispositif de rentrée échelonnée. La notion de régularité dans la fréquentation scolaire de l'enfant sera évoquée.

Lors de cet entretien, il est intéressant de :

- prévoir un coin pour que l'enfant ne s'impatiente pas et qu'il perçoive que l'école est un lieu où il pourra agir (jeux de construction, livres, peluches) ;
- prévoir pour les familles non francophones la collaboration des femmes-relais ou de parents d'élèves de la même nationalité.

Un temps d'adaptation courant juin permettra aux parents et aux enfants de se familiariser avec les espaces, la gestion du temps, les activités de l'école maternelle et de mieux comprendre les enjeux de la scolarisation précoce de l'enfant.

Ces deux moments de rencontre devront permettre à la famille de devenir le médiateur de l'école auprès de l'enfant et de faire « mûrir » le projet d'aller à l'école en échangeant à partir des expériences communes.

2. Accueil et rentrée échelonnée

La première rentrée scolaire pour le tout petit est souvent synonyme de première séparation du milieu familial. Il perd ses repères habituels et découvre de nouveaux espaces, une nouvelle organisation du temps, d'autres enfants et des adultes différents. Autant d'éléments qui vont le déstabiliser, générer angoisse, stress et provoquer les pleurs. Un des enjeux de la rentrée sera de gérer au mieux cette séparation.

Si la régularité de la fréquentation scolaire est essentielle, une modulation des temps de fréquentation peut être définie selon les besoins spécifiques des élèves lors de la première semaine, à terme une fréquentation complète sera l'objectif à atteindre.

Un exemple de rentrée échelonnée :

La première semaine, la classe est divisée en deux groupes (une douzaine d'enfants par groupe) accueillis par demi-matinée (8h30 à 10h, puis 10h15 à 11h45). Il convient de réserver entre les deux groupes un temps suffisant pour permettre à l'enseignant et à l'ATSEM de ranger, de préparer la classe pour l'arrivée du second groupe.

Même de courte durée, la fréquentation devra être régulière afin de garantir la meilleure adaptation.

Après quelques jours, lorsque l'enfant a acquis la certitude que l'on vient le rechercher à l'école, lorsqu'il a pris des repères et qu'il trouve de l'intérêt dans les activités proposées, il est alors en mesure de s'adapter aux horaires de l'école. Néanmoins, il conviendra d'individualiser les temps de présence et d'accepter que des parents continuent après la semaine d'adaptation à ne scolariser l'enfant que sur de courtes durées mais régulièrement. A terme, l'ensemble de la classe est scolarisé sur la journée.

Le projet d'accueil des enfants de moins de trois ans est présenté au conseil d'école. Il est transmis pour le 15 février à la direction académique sous couvert de l'IEN qui émet un avis.

Les projets d'accueil des écoles situées dans un secteur défavorisé seront validés en priorité.

Les projets retenus font l'objet d'une attribution d'emploi.

L'IEN en charge de la mission maternelle est le référent du dispositif (aide à la mise en œuvre, suivi, formation) : Annie Talamoni 06 88 86 89 70 – ce.93ien-maternelle@ac-creteil.fr

Un travail d'évaluation permettra de renforcer encore les pratiques pédagogiques de ce type de classe.

Projet pédagogique et éducatif de scolarisation des enfants de moins de trois ans

École maternelle Samira Bellil Île Saint Denis

ACCUEILLIR LES ENFANTS ET LEURS PARENTS A L'ÉCOLE : rentrée 2016

Périodes	Dispositif
Période 5 : mai	Une note d'information concernant le dispositif d'accueil TPS est diffusée auprès des familles d'enfants nés en 2014. Une commission d'admission regroupant des représentants de la municipalité (service scolaire, du PRE), de la PMI et les directions d'école maternelle se réunit afin d'étudier les candidatures. Chaque famille reçoit un courrier annonçant le résultat de la commission. Les familles sont invitées à participer à une réunion de présentation du dispositif fin juin. A cette occasion le film documentaire « Dis maîtresse » de Jean-Paul Julliard sera projeté. L'équipe éducative (enseignante, Atsem, directrice) sera présente afin de se présenter et de répondre à l'ensemble des questionnements des familles.
Période 5 : juin	Après l'inscription administrative par le maire, les parents sont reçus individuellement par la directrice de l'école. Le projet pédagogique et éducatif leur est expliqué, une visite des locaux est organisée. Le projet individuel d'accueil de l'enfant est élaboré en concertation avec les parents, « projet partagé » entre les parents et l'école qui s'engagent à le respecter.
Période 1 : septembre	En veillant au maintien de la qualité d'accueil, l'admission des enfants de « moins de trois ans » sera échelonnée au fil de l'année scolaire, après leur date d'anniversaire (2 ans avant le 31 décembre de l'année scolaire en cours) et au plus tard au retour des congés de printemps. Le temps de rentrée au sein de l'école se déroulera plus tardivement que les autres classes afin que les enfants de moins de trois soient accueillis dans un climat serein et apaisé. Cette rentrée différée permettra à l'enseignante et à l'atsem de participer à l'accueil des enfants de petite section.

Proposition d'organisation de la période 1 :

Organisation de la rentrée des TPS une semaine après la rentrée des classes.

Mise en place de 3 semaines d'adaptation :

- S1 accueil des enfants et des parents en 2 demi- classes le matin
- S2 accueil de la classe entière avec forte présence des parents
- S3 poursuite du dispositif. Rencontre individuelle de chaque famille afin de définir un premier emploi du temps qui réponde aux besoins de chaque enfant. Ce temps de rencontre se tiendra le même jour que la réunion de rentrée de l'école maternelle afin d'inclure totalement la TPS au sein de la structure.

Des horaires d'entrées-sorties et d'accueil assouplis

Les horaires d'entrée et de sortie le matin seront assouplis par rapport à ceux des autres classes. Il conviendra d'individualiser les temps de présence en fonction des besoins spécifiques des enfants et d'accepter que certains enfants ne soient scolarisés au début que sur de courtes durées, **mais quotidiennement et régulièrement** (en fonction du projet contractualisé avec les parents).

La séparation parents-enfant, étape sensible, nécessite une attention toute particulière de la part de l'école. L'accueil quotidien du matin des enfants de « moins de trois ans » peut se caractériser par un

échelonnement des arrivées. Dans les premières semaines de la rentrée de l'enfant à l'école, l'accueil des enfants est organisé avec la présence des parents, présence quotidienne sur un temps décroissant. L'enfant et les parents doivent toujours pouvoir se séparer en confiance.

Communication aux parents

Périodes	Dispositif
Période 1 : 3 semaines après la rentrée	Réunion individuelle : faire état de l'adaptation de l'enfant (support photo et/ou film)
Périodes 3 et 5	Entretien individuel et consultation des productions des élèves diaporama
Tout au long de l'année	Communication sous formes d'affichages Cahier de vie Participation aux différents temps forts de l'école

FONCTIONNEMENT D'ÉCOLE : DISPOSITIONS SPÉCIFIQUES

Entrées et sorties	Horaires de l'école	8h20 - 12h00	
	Horaires d'accueil TPS	De 8h35 à 9h15	
	Rôle des adultes : Atsem, enseignante	Atsem : accueille les enfants, raccompagne les parents après la fermeture des portes. Enseignante : accueille les enfants dans la classe.	
Récréation	Période 1	Période 2, 3	Période 4
	Récréation dans le jardin du centre de loisir ou dans la cour sans présence des autres. Les récréations ne sont pas fixées à un moment précis de l'emploi du temps. Elles sont placées majoritairement en milieu de matinée mais peuvent être ajustées en fonction des besoins des élèves.	Récréation commune avec les PS.	Récréations qui peuvent être de temps en temps prévues avec d'autres classes.

FONCTIONNEMENT DE CLASSE : OBJECTIFS

Période 1	Période 2	Période 3
Accueil et intégration	Adaptation à l'école et à son fonctionnement	Entrée dans des apprentissages structurés
Que l'enfant se sente bien à l'école, qu'il accepte la séparation ; qu'il apprenne progressivement à connaître et reconnaître les lieux ou les personnes ; qu'il participe aux activités de jeux et de manipulation proposées.	Que l'enfant apprenne petit à petit à s'intégrer à des activités collectives ; qu'il intègre le rythme des activités proposées à l'emploi du temps ; qu'il comprenne une consigne simple.	Que l'enfant s'inscrive dans des activités collectives et en petit groupe ; qu'il s'intéresse et participe ; qu'il réponde à des consignes qui lui demandent de réfléchir pour agir.

Projet individuel d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de 3 ans
accueillis en Toute Petite Section

Nom :	Prénom :
Né(e) le :	Renseignements particuliers :

Coordonnées de la mère	Coordonnées du père
Nom : _____	Nom : _____
Prénom : _____	Prénom : _____
Numéro : _____	Numéro : _____
Coordonnées d'une personne pouvant être contactée à tout instant	
Lien avec l'enfant : _____	Nom : _____
	Prénom : _____
	Numéro : _____

Date de rentrée de l'enfant : lundi 5 septembre à 9h00

Première période d'observation du 05/09/2016 au 24/09/2016

	Heure d'arrivée	Heure de départ
Semaine du 12 au 16 septembre		
Semaine du 19 au 23 septembre		
Semaine du 26 au 30 septembre		

Date de la réunion de la famille à l'école : Samedi 25 septembre

Propositions d'aménagement à l'issue des 3 premières semaines :

1- Aménagement de la scolarisation

- Prolongement des modalités actuelles pour ____ semaine(s)
- Augmentation du temps de scolarisation
- Diminution du temps de scolarisation pour ____ semaine(s)
- Temps d'accueil limité au temps de présence du parent pour ____ semaine(s)
- Report de la scolarisation à la date du _____

2- Modalités

Horaires de fréquentation de l'enfant	
Heure du départ du parent	
Remarques	

Date de la prochaine réunion de la famille à l'école : _____

Propositions d'aménagement :

1- Aménagement de la scolarisation

- Prolongement des modalités actuelles pour ____ semaine(s)
- Augmentation du temps de scolarisation
- Diminution du temps de scolarisation pour ____ semaine(s)
- Temps d'accueil limité au temps de présence du parent pour ____ semaine(s)
- Report de la scolarisation à la date du _____

2- Modalités

Horaires de fréquentation de l'enfant	
Heure du départ du parent	
Remarques	

Date de la prochaine réunion de la famille à l'école : _____