

Inspection générale de l'éducation
nationale

Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche

Scolarité des enfants de moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre

Rapport à

monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la
recherche



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Scolarité des enfants de moins de trois ans :
une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration
de la qualité à poursuivre**

Juin 2014

Gilles Pétreault

*Inspecteur général
de l'éducation nationale*

Marc Buissart

*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Groupe de travail

Jean-Pierre Bellier, Laurent Brisset,
Philippe Claus, Michèle Jeanne-Rose, Yannick Tenne

RÉSUMÉ

Un accroissement des effectifs

Après une longue période de réduction du nombre d'enfants de deux à trois ans à l'école, l'une des priorités de la refondation de l'école consiste à développer la scolarisation de ces jeunes enfants pour des publics prioritaires en cherchant à la fois à accroître les effectifs et à réunir des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à cet âge.

À la rentrée 2013, les effectifs au niveau national augmentent de 6 100 élèves. Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans passe alors de 11 % en 2012 à 11,8 % en 2013. La progression est plus importante en éducation prioritaire (+ 2,9 %) où le taux s'établit à 20,4 % pour un objectif national de 30 %. Des conditions locales parfois peu favorables font que certaines académies ont encore des taux inférieurs à 10 % en secteur prioritaire.

Avec 397,5 emplois nouveaux identifiés à la carte scolaire de la rentrée 2013, le nombre d'élèves par poste créé s'élève à 15,3. En mobilisant de la même manière pour les années à venir les 3 000 emplois prévus, 45 900 enfants de plus seraient accueillis. Le nombre reste réduit lorsqu'un poste est ouvert ou maintenu par la comptabilisation d'un groupe dans une classe multiniveaux, et la création d'une classe spécifique concerne rarement plus de 20 élèves. Ces emplois ont été principalement utilisés pour ouvrir des classes spécifiques et un nombre limité de dispositifs partenariaux ; les groupes absorbent 28 % des créations. Avec 262,25 postes prévus à la rentrée 2014, les créations d'emplois marquent le pas.

L'implantation des emplois dans des secteurs défavorisés s'accompagne presque partout d'une information réduite aux vecteurs usuels de communication et de critères d'inscription privilégiant les plus âgés. Les moyens pour s'adresser aux publics qui devraient bénéficier de cette scolarisation sont rarement mobilisés. Les modalités de certaines classes passerelles (sensibilisation des publics, propositions d'admission) ont été utilisées dans de nouveaux dispositifs : des avancées locales sont possibles pour mieux cibler les inscriptions. Un accord national actualisé avec le ministère chargé de la famille les encouragerait.

Les admissions à l'école font souvent l'objet de rentrées successives entre septembre et janvier ; elles sont rarement acceptées plus tard dans l'année scolaire. La question de la propreté a été abordée dans les instructions et formations. Elle est diversement prise en compte et doit continuer de constituer dans les écoles un thème de travail reposant sur la construction d'un dialogue confiant avec les parents.

Une qualité éducative et pédagogique étroitement liée aux compétences des collectivités

La réponse aux besoins des très jeunes enfants demande des équipements spécifiques, des aménagements de l'espace, des matériels adaptés ainsi qu'un déroulement de la journée qui leur permette de bien vivre à l'école tout en faisant des apprentissages. Adapter la réponse scolaire usuelle engage la collectivité territoriale à supporter des dépenses d'investissement et de fonctionnement pour des locaux, des équipements et des emplois.

Dans certains départements, l'élaboration de cahiers des charges a permis de porter une attention soutenue aux espaces et aux conditions d'accueil des enfants ainsi qu'aux modalités

du fonctionnement pédagogique des classes. Les budgets de fonctionnement, d'équipement, ou de rénovation des locaux ont été parfois considérables. Pour les élus, l'ouverture d'une classe pour les moins de trois ans est perçue comme un investissement supérieur à celui des autres classes. En cas de maintiens d'emplois, classes ou de groupes, les efforts sont moindres et parfois inexistantes. Des aménagements déterminants pour la qualité éducative et pédagogique sont à encourager.

La fréquentation est très bonne le matin et parfois inexistante l'après-midi. La scolarisation durant la seule matinée est générale : des refus d'accès à la restauration, des difficultés d'organisation de la sieste, ou les choix de certaines familles favorisent cette pratique. De très bonnes conditions matérielles et éducatives existent parfois, permettant très vite aux enfants de d'être présents toute la journée. Lorsque les organisations locales sont peu abouties et trop contraignantes, les inscrits ne fréquentent pas l'école l'après-midi : les responsables locaux sont alors fondés à s'interroger sur à l'attribution d'emplois à temps complet.

La présence généralement continue des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles sur le temps scolaire, voire périscolaire, leur donne une place privilégiée. Leurs fonctions sont centrées sur l'éducation et l'aide pédagogique ; ils participent au dialogue avec les parents. Un travail étroit avec l'enseignant est essentiel pour parvenir à une complémentarité efficace. Les rapports des inspecteurs identifient trop peu leur rôle dans la classe et celui de l'enseignant dans l'organisation. Des exigences pour leur recrutement lors des créations de classes ont souvent été formulées : le volontariat est assez général et les agents sont de plus en plus choisis sur profil. Leur présence lors de formations organisées par l'éducation nationale a été très appréciée, mais très peu ont pu bénéficier d'une formation spécifique auparavant. Une réflexion est à conduire avec les associations d'élus en lien avec le centre national de formation des personnels territoriaux.

Les partenariats entre l'école et la petite enfance sont intégrés au fonctionnement des dispositifs passerelles et fréquemment formalisés par la signature d'une convention entre le DASEN et le maire pour préciser les rôles et responsabilités de chacun dans la mise en œuvre du dispositif, les modalités de pilotage, de régulation ainsi que d'évaluation. Les partenaires occupent une place importante pour repérer les bénéficiaires des dispositifs de scolarisation. Si une méfiance signalée depuis longtemps peut encore exister, de nombreuses initiatives renforcent les coopérations locales. Ces partenariats locaux sont le plus souvent liés à l'engagement de quelques personnes ; ils sont plus durables lorsqu'ils sont relayés au niveau départemental et stabilisés par la signature d'une convention.

Les élus rencontrés dressent un bilan positif d'une scolarisation qui s'intègre bien aux politiques municipales en faveur des quartiers les plus défavorisés. Ils s'interrogent sur le coût d'une montée en charge et souhaitent que l'État soit constant dans la conduite de cette politique. L'implantation d'une classe spécifique ou d'un dispositif partenarial n'est possible que si les élus sont convaincus, engagés et associés dès le départ au projet.

Des parents mieux pris en considération

Les très nombreux parents rencontrés montrent qu'ils attendent un bénéfice de la scolarisation précoce et manifestent une réelle satisfaction. Leurs attentes portent sur la socialisation et les

besoins d'apprentissage (autonomie, langage, nouveaux centres d'intérêt, préparation aux apprentissages futurs) ; la vie quotidienne des familles est également facilitée (certitude du mode de garde, budgets familiaux, accès à une vie sociale plus ouverte). Dans les quartiers prioritaires, les attentes sont fortes pour l'apprentissage du langage, surtout parmi les familles immigrées quand elles ont le sentiment de parler peu ou mal le français. Les parents sont aussi très présents dans les activités organisées dans la classe.

L'arrivée à l'école est bien préparée et les premiers mois de l'année scolaire sont conçus pour bien gérer la séparation entre famille et enfant : des actions sont engagées de façon précoce, les relations sont très individualisées. L'organisation du temps des enfants en début d'année peut connaître des aménagements importants dans les classes spécifiques avec des rentrées échelonnées, des temps d'accueil le matin en présence de parents dans la classe, d'horaires individuels assouplis.

Les parents ont aussi souvent une place reconnue et effective dans le fonctionnement de la classe à de multiples occasions. Leur information constitue un objectif reconnu ; les réalisations dans les écoles à cette fin sont intéressantes. La coopération des parents pour élaborer le projet de scolarisation semble exceptionnelle ; si les familles sont informées à ce sujet, elles ne sont pas associées.

Des initiatives sont également prises afin de favoriser l'accompagnement à la parentalité, souvent en partenariat. Dans les rapports d'inspection des enseignants, les analyses portant sur les familles et leur relation avec l'école, sur le rôle des parents dans l'accompagnement de leurs enfants ou la coéducation ne sont qu'exceptionnellement présentes.

Une recherche des meilleures modalités éducatives et pédagogiques

De nombreuses conditions sont à réunir pour offrir un milieu de vie propice aux apprentissages ; il convient de réexaminer l'usage des ressources communes de l'école. Pour les locaux, des efforts réels ont été réalisés, mais des réflexions ont souvent porté sur une seule salle ; le potentiel existant n'a alors pas été exploité. L'organisation du temps méridien et du début de l'après-midi a un impact sur l'accès aux locaux et les services des personnels. L'implication du directeur d'école pour donner une place reconnue à la scolarisation des moins de trois ans à partir d'une réflexion pédagogique concertée est essentielle.

Les espaces d'apprentissage doivent garantir la sécurité physique, psychologique et affective des enfants, répondre à un besoin de mouvement, proposer des activités sensori-motrices et multiplier les sollicitations cognitives et langagières ; la présence d'espaces de repli ainsi que l'adéquation des matériels pour assurer des apprentissages en sécurité sont nécessaires. La qualité des projets de classe se traduit dans l'organisation de l'espace et dans la conception des situations. L'extérieur est souvent limité à une cour de récréation trop peu exploitée.

Les types d'activités prennent des formes trop scolaires : elles concernent presque toujours l'ensemble de la classe autour de l'enseignant dans une alternance de temps organisés et de moments plus libres. Certaines classes ont pu faire de l'accueil un vrai temps d'activité. Les rituels sont souvent calqués sur ceux des plus grands. Les ateliers concernent aussi les moins de trois ans notamment dans les classes multiniveaux ; ils sont alors presque toujours placés sous la responsabilité de l'agent territorial.

Les principaux domaines abordés portent sur le langage, sur l'apprentissage du vivre ensemble ainsi que sur l'amélioration des capacités motrices avec des objets et des jeux. Entretenir l'envie de venir à l'école et favoriser l'acquisition d'une posture d'élève figurent également parmi les priorités. Bon nombre d'enseignants effectuent un travail de reformulation et invitent à verbaliser les actions conduites par les élèves. Certains agents territoriaux effectuent ici un travail de grande qualité.

Pour la motricité, quelques visites font état d'activité à tout instant dans la classe. En général, le passage en salle de motricité est quotidien. Les activités sont organisées en atelier, en parcours ou autour d'un espace à investir et elles se révèlent souvent trop exigeantes pour l'âge des enfants. L'apprentissage de la vie à l'école est souvent mis en relation avec le « *devenir élève* » et la mise en œuvre pour les tout petits apparaît souvent peu adaptée.

À travers quelques grands domaines d'apprentissage bien identifiés, il s'agit d'aider les enfants à construire des compétences globales. Les objectifs sont très ouverts et les interventions des enseignants ne doivent pas viser un seul résultat spécifique au terme d'un échange. Pour être réceptif aux apports des enfants et accompagner un processus auquel donner sens, les attitudes, la manière d'être et de faire de l'enseignant sont essentiels. La formation doit comporter l'acquisition de gestes professionnels adaptés aux tout petits.

Un pilotage actif à ouvrir aux partenariats

La mise en œuvre s'est effectuée à partir d'un ensemble de mesures cohérentes et précoces au niveau national. Un texte interministériel permettrait de rappeler des accords déjà anciens pour dynamiser les partenariats, synchroniser les agendas et faciliter le travail local.

Les inspecteurs chargés d'accompagner les écoles maternelles ont joué ici un rôle central. Ils ont défini les conditions matérielles et organisationnelles, conçu puis diffusé des références et assuré un suivi de la mise en œuvre. Une coopération continue entre l'inspecteur chargé des écoles maternelles et les inspecteurs de circonscription est déterminante ; des procédures locales claires pourraient rendre les relations plus efficaces.

Les procédures de recrutement d'enseignants sur poste à profil ont été adaptées aux contextes départementaux ; les emplois de directeur ont été diversement traités tandis que, faute d'attractivité suffisante de l'implantation ou de la fonction, des postes assez nombreux ont été pourvus en fin de mouvement.

La très grande majorité des départements a su faire face à la nécessité d'accompagner plus particulièrement de nouveaux sites d'implantation ; tous ont organisé des animations pédagogiques. Trois thèmes principaux émergent : les rythmes des enfants, la place des parents et les partenariats. Des temps de formation communs aux ATSEM et aux enseignants ont été souvent mis en place ; ils sont fortement appréciés.

Les formations cherchent aussi à engager un travail de fond sur les apprentissages pour que ces enseignants développent des pratiques professionnelles bien centrées sur les tout petits. Il s'agit d'éviter un transfert de pratiques scolaires vers les moins de trois ans. L'accompagnement sur site constitue ici une modalité prometteuse. En dehors de ces formations spécifiques organisées cette année, peu de choses existent.

Pour améliorer des pratiques en situation, les besoins en formateurs sont d'autant plus importants que de très nombreux enseignants accueillent un groupe de tout petits. Les partenariats sont aussi à développer à ce sujet. Une réflexion sur l'inspection en maternelle apparaît importante à conduire et le travail de collaboration entre les inspecteurs chargés des écoles maternelles et leurs collègues des autres circonscriptions est ici essentiel.

Une scolarisation de qualité pour les moins de trois ans demande de réunir de bonnes conditions concernant les locaux et les espaces extérieurs, suppose de s'appuyer sur des personnels compétents et ouverts aux parents, d'organiser une prise en charge continue des enfants et d'impliquer les partenaires. Dans les classes multiniveaux, l'organisation de la classe correspond en général surtout aux besoins des plus âgés. Les classes spécifiques ou dispositifs partenariaux sont mieux placés pour répondre à l'ensemble de ces conditions (rythmes de vie, organisation et adéquation des activités). Quand elle est proposée, la fréquentation l'après-midi reste généralement très faible et l'accueil limité à la matinée peut représenter une solution réaliste qui réduit fortement les contraintes pour les collectivités.

Une réflexion d'ensemble à l'échelon territorial sur la place de la scolarité des moins de trois ans dans la politique d'accueil de la petite enfance semble nécessaire à conduire avec les partenaires pour bien orienter l'action.

Recommandations principales

Accroître le nombre d'enfants de moins de trois ans à l'école s'accompagne d'une volonté d'améliorer la qualité de leur scolarisation. Celle-ci consiste à s'adresser effectivement aux publics prioritaires, à offrir des conditions de vie adaptées aux besoins physiques, psychologiques et éducatifs des jeunes enfants tout au long de leur temps de présence à l'école, à proposer à chacun des situations éducatives et pédagogiques stimulantes tout en impliquant les parents et en s'appuyant sur des partenariats locaux.

Pour favoriser l'atteinte d'objectifs à la fois quantitatifs et qualitatifs, la mission effectue plusieurs recommandations.

– Mieux organiser les coopérations :

- au niveau national, d'une part en renouvelant l'accord interministériel de 1990 avec le ministère chargé de la famille et le ministère chargé de la politique de la ville, d'autre part en établissant des conventions entre le ministère chargé de l'éducation et les associations d'élus du bloc communal ;
- au niveau académique, en confiant aux autorités académiques, en relation avec le préfet, le soin de diffuser l'information et de décliner les partenariats et les outils réalisés. Les procédures liées au schéma départemental d'accueil du jeune enfant sont à réexaminer dans ce sens ;
- en s'appuyant sur les inspecteurs chargés des écoles maternelles pour coordonner la politique partenariale conduite au niveau académique ou départemental, ainsi que localement sur les inspecteurs territoriaux en relation avec la commune et les autres acteurs.

- **Effectuer des choix rationnels pour l’affectation des moyens :**
 - en organisant la durée effective de la scolarité des moins de trois ans en fonction des conditions locales et en y affectant éventuellement des moyens d’enseignement à temps partiel ;
 - en favorisant à chaque fois que possible les classes spécifiques ou les dispositifs partenariaux ;
 - en ne reconnaissant l’existence d’un groupe de moins de trois ans qu’à partir d’un nombre suffisant d’élèves.
- **Faire vivre localement chaque site de scolarisation des enfants de moins de trois ans :**
 - par un accompagnement étroit des écoles et des professionnels engagés dans la construction des projets de scolarisation ;
 - en associant les parents des enfants concernés au fonctionnement et aux décisions ;
 - en favorisant, avec la commune et l’école, les actions avec les partenaires impliqués dans la prise en charge de la petite enfance ;
 - en développant des dispositifs de sensibilisation des familles prioritaires et des procédures concertées de recrutement des enfants.
- **Poursuivre l’amélioration de la qualité de l’encadrement pédagogique et de l’accompagnement de la scolarisation des enfants de moins de trois ans :**
 - en mobilisant, notamment par le volontariat, les personnels les plus motivés et les plus compétents pour la scolarisation des moins de trois ans et en ciblant les lieux d’implantation de postes à profil ;
 - en développant des formations à l’éducation et à la pédagogie des moins de trois ans aussi bien qu’à la relation aux parents pour les enseignants et l’encadrement ;
 - en renforçant l’implication des personnels communaux dans les formations organisées par l’éducation nationale ainsi que la thématique des moins de trois ans dans l’offre de formation des personnels territoriaux (CNFPT) ;
 - en appréciant mieux la place des parents et les actions conduites avec eux dans le suivi pédagogique des enseignants ;
 - en pratiquant plus largement les évaluations d’école en intégrant aux procédures les particularités de l’enseignement aux moins de trois ans ;
 - en produisant des recommandations spécifiques à la scolarité des moins de trois ans dans le cadre des programmes de maternelle ;
 - en effectuant des suivis de cohorte pour apprécier les bénéfices de la scolarisation des moins de trois ans à moyen et long terme.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Des effectifs en croissance.....	5
1.1. Un accroissement global du nombre d'enfants à la rentrée 2013	5
1.2. Un usage équilibré des moyens nouveaux	6
1.2.1. <i>Le choix des classes spécifiques.....</i>	<i>7</i>
1.2.2. <i>Des taux d'encadrement adaptés, mais variables.....</i>	<i>7</i>
1.3. Une priorité affirmée, mais limitée	8
1.4. Une situation en évolution à la rentrée 2014.....	9
1.5. Des conditions d'inscription et d'admission en évolution	10
1.5.1. <i>Une recherche des publics prioritaires rarement réalisée.....</i>	<i>10</i>
1.5.2. <i>Les dates d'admission à l'école</i>	<i>14</i>
1.5.3. <i>La question de la propreté</i>	<i>15</i>
2. Une qualité de l'organisation éducative et pédagogique étroitement liée aux compétences de la collectivité territoriale	16
2.1. Des recommandations pour de meilleures conditions matérielles	17
2.2. Une qualité globale déterminante pour la fréquentation l'après-midi.....	18
2.3. Le rôle essentiel de l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles	21
2.3.1. <i>Un rôle essentiel dans la vie des jeunes enfants à l'école.....</i>	<i>21</i>
2.3.2. <i>Des recrutements de qualité pour les ouvertures de classes.....</i>	<i>23</i>
2.3.3. <i>Un métier à valoriser.....</i>	<i>25</i>
2.4. La collaboration avec les structures d'accueil de la petite enfance.....	26
2.4.1. <i>Les classes et dispositifs passerelles</i>	<i>26</i>
2.4.2. <i>Des services et structures de petite enfance plus impliqués.....</i>	<i>26</i>
2.5. Des élus à associer pleinement	28
3. Des parents mieux pris en considération.....	29
3.1. Une diversité d'attentes envers l'école.....	30
3.1.1. <i>Une réelle satisfaction des parents</i>	<i>30</i>
3.1.2. <i>Une demande sociale inégale.....</i>	<i>31</i>

3.2.	Une coopération organisée autour de l'enfant.....	32
3.2.1.	<i>Agir avant l'entrée à l'école</i>	32
3.2.2.	<i>Individualiser les relations</i>	32
3.2.3.	<i>Gérer aux mieux la séparation</i>	33
3.2.4.	<i>Aménager l'organisation du temps des enfants</i>	34
3.3.	Une information organisée	36
3.3.1.	<i>Comprendre le fonctionnement de la classe</i>	36
3.3.2.	<i>Suivre les progrès de son enfant</i>	37
3.4.	Une participation affirmée au fonctionnement de la classe	38
3.4.1.	<i>Impliquer les parents dans la vie de l'école</i>	38
3.4.2.	<i>Un rôle d'intégration pour les enfants et pour les familles</i>	38
4.	Une recherche des meilleures modalités éducatives et pédagogiques.....	39
4.1.	Une classe à pleinement intégrer à l'école	40
4.1.1.	<i>Une insertion dans le fonctionnement de l'école essentielle à la qualité de vie et aux apprentissages.</i>	40
4.1.2.	<i>Un environnement conçu pour le bien-être et les apprentissages</i>	42
4.1.3.	<i>Des espaces extérieurs souvent limités à une cour de récréation trop peu exploitée</i>	43
4.2.	Des activités organisées aux objectifs définis	44
4.2.1.	<i>Un temps scolaire organisé autour de types d'activités</i>	45
4.2.2.	<i>Des domaines d'apprentissage privilégiés</i>	48
4.3.	Des spécificités pédagogiques à mieux cerner	51
5.	Un pilotage actif à ouvrir plus largement aux partenaires de l'école.....	53
5.1.	Un engagement effectif de l'éducation nationale à coordonner avec d'autres partenaires	53
5.2.	Des inspecteurs chargés de mission pour l'école maternelle pivots de la mise en œuvre territoriale	54
5.3.	Une attention soutenue portée à la qualité des ressources humaines	56
5.3.1.	<i>Une recherche d'enseignants motivés et compétents</i>	56
5.3.2.	<i>Une formation en progrès et à étendre</i>	58
5.4.	Des choix stratégiques à rationaliser	61
	Recommandations	64

Introduction

La politique de scolarisation des enfants de moins de trois ans est confortée dans la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. L'accueil d'enfants ayant deux ans révolus, organisé en priorité dans des écoles situées dans un environnement social défavorisé, est maintenant reconnu dans la détermination des moyens alloués : « *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* »¹. Le rapport annexé à cette loi fixe l'objectif d'« augmenter l'accueil des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle » en apportant les précisions suivantes :

« 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 permettront d'améliorer l'accueil matériel, éducatif et pédagogique de ces très jeunes enfants ».

Ce même rapport annexé prévoit la création de trois mille emplois consacrés à cette priorité pour cinq années à partir de 2013. Les moyens dévolus aux moins de trois ans s'inscrivent également dans la convention d'objectifs et de gestion signée le 16 juillet 2013 entre la caisse nationale d'allocations familiales et l'État pour la période 2013-2017 qui prévoit, concernant la petite enfance, un développement de 200 000 nouvelles solutions d'accueil qui « *se conjuguera à la mise en place par l'éducation nationale de 75 000 nouvelles places à l'école maternelle à destination des 2-3 ans* »².

De fait, même si en droit la scolarisation des enfants est possible dès deux ans dès une circulaire de 1833, suivie par une ordonnance royale du 22 décembre 1837, confirmée par le décret du 2 août 1881 (« *les enfants peuvent être admis dès l'âge de deux ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de sept ans* »), la politique de scolarisation des petits de moins de trois ans s'est surtout développée à partir du moment où les générations des enfants de quatre et cinq ans ont été entièrement scolarisées. Cet accueil passe de 10 % en 1960 à 27 % en 1975, sous la pression démographique et l'augmentation du travail

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 8.

² Convention d'objectifs et de gestion entre l'État et la CNAF, 2013, p. 5.

(http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Presse/Communiqu%C3%A9s%202013/Cog2013_2017_integrale.pdf).

féminin, mais aussi après la découverte des effets positifs d'une scolarisation précoce pour le développement de l'enfant et la réussite ultérieure de son parcours scolaire.

Localement, la scolarisation des enfants de moins de trois ans a pu se développer sous forme de pratiques liées à des expériences pédagogiques ou en réponse à des besoins identifiés localement avec les élus, ou bien lors de la création de regroupements pédagogiques intercommunaux, dans les années 1970, en milieu rural où des maintiens de postes ont créé des places d'accueil, dans des conditions matérielles quelquefois moyennement satisfaisantes.

La scolarité des enfants de moins de trois ans a connu une baisse depuis une trentaine d'années. Plusieurs périodes peuvent être distinguées :

- un accroissement jusqu'à 35,5 % de la classe d'âge en 1981, avec une stabilité jusqu'en 2002 environ ;
- une décroissance due à la démographie, l'importance des générations du début des années 2000 limitant le nombre de places pour les enfants plus jeunes à partir de 2003 pour atteindre 20 % de la classe d'âge en 2007 ;
- une réduction du nombre d'emplois consacrés à cet accueil entre 2008 et 2012, les effectifs n'étant en général plus pris en considération dans les prévisions de carte scolaire ; la scolarisation s'effectue alors « *dans la limite des places disponibles* » et le taux de scolarisation atteint 11 % à la rentrée 2012. Les statistiques ministérielles permettent de chiffrer la réduction du nombre de places à 58 000 pour cette période³.

Par ailleurs, outre cette volonté d'extension d'une scolarisation des moins de trois ans en direction des élèves les plus défavorisés, la loi du 8 juillet 2013 veut donner une unité à l'école maternelle par l'instauration d'un cycle unique (petite section, moyenne section et grande section) et elle en redéfinit les missions en ajoutant les points suivants⁴ :

« 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 ».

La circulaire du 18 décembre 2012 porte spécifiquement sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans ; elle vise à instaurer des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge et contient des indications précises⁵ :

- quant aux modalités d'accueil possibles (classe spécifique dans une école maternelle ; accueil et scolarisation dans une ou des classes d'école maternelle

³ Le rapport de la cour des comptes de 2013 (cf. références en annexe) mentionne, pour les années 2006 à 2011, la perte de 87 400 places de préscolarisation, soit une baisse de capacité de 48 %, pendant que dans le même temps l'accroissement était de 219 000 pour les modes de garde des enfants de moins de trois ans.

⁴ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 44.

⁵ Cette circulaire contient également une liste de dix principes de référence.

comportant un ou plusieurs autres niveaux ; accueil en milieu mixte associant services de petite enfance et école),

- quant à l'accueil et à la place des parents (implication, information et échanges, prise en compte des rythmes spécifiques des enfants qui peuvent faire l'objet de dispositions particulières pour chacun) ;
- quant au travail en partenariat avec des services de la petite enfance (complémentarité, passage de l'enfant d'un service à l'école⁶, concertation avec les collectivités territoriales) ;
- quant au pilotage par les IEN, DASEN et recteurs (choix des écoles, postes d'enseignants identifiés au mouvement, formations associant autant que nécessaire les personnels territoriaux, ressources nationales et mutualisation des ressources locales).

Le présent rapport cherche à apprécier la qualité de la mise en œuvre de cette politique en s'attachant à plusieurs aspects majeurs :

- les publics de jeunes enfants effectivement scolarisés ;
- les conditions d'accueil et de scolarisation dans les écoles, en relation avec les parents et le cas échéant les structures d'accueil de la petite enfance, au regard des textes ministériels tout en prenant en compte les nouveaux rythmes scolaires ;
- les modalités d'allocation de moyens (postes entiers, demi-emplois éventuels, prise en compte des moins de trois ans dans le calcul des ouvertures) ;
- les modalités de nomination, de formation et d'accompagnement des personnels ;
- l'adéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins d'enfants de moins de trois ans.

Pour analyser la situation en fonction de ces différentes perspectives, des entretiens ont été conduits au niveau national avec des services du ministère de l'éducation nationale (DGESCO), du ministère des affaires sociales et de la santé (bureau « familles et parentalité », DREES), de la caisse nationale d'allocations familiales ; des informations ont également été apportées par plusieurs associations de maires et l'association des enseignantes et enseignants des écoles et classes maternelles.

De plus, outre des entretiens avec les responsables académiques et départementaux, avec les inspecteurs de circonscription, les visites sur site ont comporté l'observation d'activités pédagogiques et éducatives, des entretiens avec l'enseignant observé et avec les autres adultes présents dans la classe, avec des groupes de parents d'élèves d'enfants de moins de trois ans, avec le directeur d'école ainsi qu'avec un élu local en charge de l'école et/ou de la petite enfance ou avec des services municipaux.

⁶ Ce point est aussi abordé dans le contrat d'objectifs et de moyens entre l'État et la CNAF à travers « *le développement de classes passerelles dans les territoires prioritaires* » (ibidem).

Ces visites ont été conduites par la mission à deux périodes de l'année scolaire dans au total trente-et-un sites implantés dans quatorze académies⁷. Les lieux ont été choisis en fonction des critères cités dans la circulaire (classes entières, groupes en classe multiniveaux, dispositifs partenariaux), dans des situations de création ou de maintien d'emploi et dans des départements qui avaient consacré un nombre significatif d'emplois à cette politique à la rentrée 2013. Les visites ont été réalisées dans trente-trois structures ; elles concernent vingt-quatre classes spécifiques, trois structures identifiées comme des dispositifs mixtes et six groupes de moins de trois ans dans des classes. Si l'on considère les créations d'emplois⁸ réalisées à la rentrée 2013, cet échantillon valorise légèrement les classes spécifiques par rapport aux groupes.

De même, plusieurs documents ont été demandés à l'ensemble des académies et départements :

- deux projets de classe pour la scolarisation des moins de trois ans ;
- la description des formations réalisées ou prévues ;
- les documents d'orientation réalisés ;
- deux visites sur site effectuées par un inspecteur de l'éducation nationale en général chargé d'accompagner les écoles maternelles, soit au total 155 rapports reçus, les deux tiers concernant des structures ouvertes à la rentrée 2013 ; ces notes de visite tiennent ainsi largement compte du nouveau développement de la scolarité des moins de trois ans. Par ailleurs, avec 49 % de classes spécifiques, 39 % de classes multiniveaux et 12 % de dispositifs, leur répartition s'approche de celle des ouvertures effectuées à la rentrée 2013 ;
- les rapports d'inspection réalisés dans les départements durant l'année scolaire (jusqu'à la fin du mois de mars) pour les classes, groupes ou dispositifs d'accueil d'enfants de moins de trois ans. 318 rapports émanant de 26 académies (dont 42 classes spécifiques et 276 classes multiniveaux comportant en moyenne 7 élèves) ont ainsi été étudiés. Avec 87 % de groupes dans des classes, cet échantillon est certainement plus représentatif de la dispersion de la scolarisation des moins de trois ans et de la répartition du nombre d'enseignants concernés.

Tout document considéré comme intéressant pouvait également être porté à la connaissance de la mission. Vingt-neuf départements ont ainsi communiqué des pièces très diversifiées : des notes de synthèse, des cahiers des charges, guides départementaux, des guides d'élaboration ou préconisations, des documents pour organiser l'espace ou mieux communiquer avec les parents, des fiches de poste, de nombreux rapports de visites de classes spécifiques, des analyses de situation effectuées avec des partenaires et des comptes-rendus de commissions de suivi de dispositifs ainsi que de nombreux documents liés à la formation, plusieurs constituant des guides complets de plus de cinquante pages.

⁷ La liste figure en annexe.

⁸ Les 397,5 emplois nouveaux mobilisés à la rentrée pour les moins de trois ans se répartissent comme suit : 62,5 % classes ; 28,4 % groupes ; 9,2 % dispositifs mixtes (source : documents préparatoires au CTM de février 2014).

Au total, 79 départements ou académies monodépartementales ont transmis des éléments permettant d'alimenter ce rapport.

Il faut souligner le rôle important qu'ont joué les inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'accompagner la scolarisation en école maternelle dans cette collecte comme dans la réalisation de visites sur site.

Les notes de suivi des académies de novembre 2013 et de mai 2014 des correspondants académiques de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ont aussi été exploitées.

Ce rapport cherche à mettre en valeur le rôle des différentes parties prenantes et la nécessaire cohérence de l'action qu'elles ont à conduire pour obtenir une scolarité des moins de trois ans qui soit de qualité ; aussi, certaines questions majeures (pédagogie, organisation du temps, formation notamment) sont-elles abordées dans plusieurs sections.

1. Des effectifs en croissance

Conformément aux priorités définies nationalement, les académies et départements ont mobilisé des moyens significatifs pour favoriser la scolarisation des enfants de moins de trois ans.

1.1. Un accroissement global du nombre d'enfants à la rentrée 2013

L'augmentation des effectifs au niveau national est patente puisque le constat⁹ établi pour la rentrée 2013 montre un accroissement de 6 100 élèves. Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans est ainsi passé de 11 % en 2012 à 11,8 % en 2013 après une période de forte baisse en dix ans.

L'objectif de scolariser les élèves prioritairement situés dans des zones difficiles ou des zones d'éducation prioritaire a été clairement poursuivi dans les académies. On constate une progression de 2,9 points pour l'éducation prioritaire au niveau national. Le taux d'élèves scolarisés de moins de trois ans en ZEP s'établit désormais à 20,4 % pour un objectif à atteindre de 30 %.

L'analyse des implantations des postes affectés par les départements montre d'importantes disparités sur le terrain. Malgré des efforts en termes d'emplois, certaines académies ont des taux de scolarisation nettement inférieurs à 10 % comme Versailles ou Créteil ; d'autres comme Amiens¹⁰ connaissent une augmentation sensible, de plus de 1,5 point, pour atteindre presque 13 %.

⁹ Cf. la note d'information de la DEPP 13.33 de décembre consacrée *aux élèves du premier degré à la rentrée 2013*. Soit de 69 206 élèves en 2012 à 75 129 en 2013 pour les écoles publiques. En ajoutant l'enseignement privé la progression est de 91 084 élèves en 2012 à 97 156 en 2013.

¹⁰ Elle passe de 10,23 % en 2012 à 12,86 % en 2013.

Le contexte départemental, voire local, a une influence majeure sur les possibilités d'évolution des effectifs de moins de trois ans et sur les taux d'accueil correspondants. La situation démographique de la génération des deux à trois ans joue un rôle important¹¹, l'accroissement de la demande de scolarisation à l'école maternelle pour des élèves de trois ans ayant pu limiter le nombre de places pour les plus jeunes au sein de classes multi âges¹².

Par ailleurs, malgré un accroissement global, certaines académies voient leur taux de scolarisation des moins de trois ans baisser dans les secteurs qui devraient être privilégiés. Le cas de l'académie de Bordeaux illustre bien cette problématique. D'une part, globalement, le taux de scolarisation des deux ans progresse de 0,7 point avec 2 561 élèves de deux ans dans les écoles publiques, soit 200 de plus sur un an, passant ainsi de 6,6 % à la rentrée 2012 à 7,3 % à la rentrée 2013. La progression se situe légèrement en dessous du taux prévu (7,4 %) et concerne les cinq départements à l'exception des Pyrénées-Atlantiques. D'autre part, la scolarisation des moins de trois ans dans les secteurs de l'éducation prioritaire se réduit dans quatre des cinq départements :

	2012	2013
Dordogne	13,5 %	20 %
Gironde	18,1 %	17,1 %
Landes	18,2 %	14,6 %
Lot-et-Garonne	40,1 %	31,8 %
Pyrénées-Atlantiques	33,1 %	24,7 %
Académie	20,4 %	19,1 %

Si l'académie se situe en tout état de cause au-dessus de la moyenne nationale qui est de 17,6 %, la démographie semble peser assez lourdement dans les possibilités effectives d'accueil des moins de trois ans dans les secteurs défavorisés.

La rentrée 2013 constitue une inversion de tendance quant à la scolarisation des enfants de moins de trois ans.

1.2. Un usage équilibré des moyens nouveaux

Globalement, avec un accroissement de 6 100 élèves pour 397,5 emplois nouveaux identifiés à la carte scolaire, le nombre d'élèves par emploi créé s'élève à 15,3. En mobilisant de la même manière pour les années à venir les 3 000 emplois prévus pour la scolarisation des moins de trois ans dans le rapport annexé à la loi de refondation, ce sont 45 900 enfants de deux à trois ans qui seraient accueillis en plus.

¹¹ La génération des enfants de trois ans passe de 713 386 élèves en 2012 à 724 359 élèves en 2013 pour les écoles publiques soit 10 973 élèves de plus.

¹² La Gironde constitue un cas de figure intéressant : malgré sept emplois nouveaux consacrés aux moins de trois ans, ce département a connu une faible évolution de cette classe d'âge (+ 18 élèves) alors que les trois ans augmentaient nettement (+ 403 élèves).

Si le nombre d'élèves par emploi peut être très variable et assez réduit lorsqu'un poste est ouvert ou maintenu par l'apport d'un groupe de moins de trois ans, les observations montrent que la création d'une classe spécifique apporte un nombre d'enfants qui dépasse rarement les vingt élèves. Avec les emplois prévus, le potentiel de création de places pourrait alors atteindre 60 000.

1.2.1. Le choix des classes spécifiques

Avec 62,4 % des moyens nouveaux consacrés aux moins de trois ans au niveau national, les classes spécifiques pour l'accueil des moins de trois ans sont nettement majoritaires. La part des dispositifs partenariaux reste très restreinte avec 9,2 % des emplois nouveaux tandis que les groupes au sein de classes multi âges mobilisent 28,4 % de cette ressource. Bien que cette donnée ne soit pas directement accessible, un nombre très significatif d'emplois pour des groupes de moins de trois ans a servi à maintenir l'existant, évitant une mesure de carte scolaire. Outre ces modalités identifiées par la circulaire de décembre 2012, d'autres fonctionnements ont pu être proposés. Ainsi, une école de Moselle a retenu une organisation originale avec une classe de grande section (GS) et deux de toute petite section / petite section / moyenne section (TPS / PS / MS). Une école des Alpes-Maritimes a, de son côté, réparti les moins de trois ans dans trois classes de petite section au nom d'une intégration qui serait alors facilitée.

Le fait de privilégier les classes spécifiques a permis la production de nombreux documents d'accompagnement par les départements ; l'implication des inspecteurs chargés des écoles maternelles dans la construction de référentiels pour cet accueil est particulièrement à souligner. Ces efforts ont contribué à des avancées qualitatives importantes pour le fonctionnement de ces classes.

Les académies et départements ont de façon générale favorisé l'ouverture de classes spécifiques ce qui, dès lors que les capacités d'accueil ont été raisonnablement définies et effectivement mises en œuvre, apparaît être une très bonne solution pour accroître le nombre de places au regard des emplois définis.

1.2.2. Des taux d'encadrement adaptés, mais variables

La circulaire n° 2012-202 du 18 décembre 2012 ne donne aucune précision de seuil minimum ou maximum pour cette scolarisation. Avec l'ouverture de classes spécifiques, les DASEN ont donné des indications différentes selon les situations.

Un seuil maximal de vingt-cinq a été défini dans certains départements, comme en Charente-Maritime où l'indication vaut pour les classes spécifiques comme pour les classes multi âges : « l'admission de tout jeunes élèves sera limitée de telle sorte que l'effectif de la classe qui les accueille ne soit pas supérieur à vingt-cinq élèves »¹³. D'autres évoquent des chiffres de vingt élèves, voire de dix-huit enfants inscrits, la décision ayant pu être prise dans le cadre de formations regroupant les enseignants concernés, chacun s'y tenant ensuite de

¹³ Guide et préconisations pour la scolarisation des élèves de moins de trois ans dans le département de la Charente-Maritime, p. 7.

façon stricte. Dans quelques départements, des classes de taille moindre ont été ouvertes, les conditions de locaux ne permettant pas d'en accueillir un plus grand nombre. L'étude des projets de classe communiqués fournit des indications convergentes, les chiffres allant de quinze à vingt-et-un élèves pour les classes spécifiques.

Pour ces classes qui se situent à la croisée des services de petite enfance et de l'école, un département au moins a publié des repères qui, tout en les adaptant, se réfèrent aux normes en vigueur dans le secteur de l'accueil et de l'éducation pour les jeunes enfants : « *le taux d'encadrement doit être identique à une section de grands à la crèche, soit un adulte pour douze enfants* ». Très logiquement, en incluant les personnels territoriaux dans l'encadrement des élèves, le cahier des charges porte alors que le projet d'accueil spécifique de toute école concerne « *au moins vingt-quatre élèves de moins de trois ans* »¹⁴.

Peu de choses sont écrites à ce sujet dans les différents documents fournis, mais chaque autorité locale a cherché à tenir compte des particularités du public accueilli en légitimant ou simplement en laissant s'installer des pratiques de limitation des effectifs au regard des taux d'encadrement habituellement mis en œuvre à l'école maternelle.

Par ailleurs, dans la réalité, si les écoles ne méconnaissent pas les indications départementales, elles les appliquent parfois avec distance. Dans plusieurs départements visités, le taux d'inscrits régulièrement retenu par les enseignants est plutôt de l'ordre de 17 / 18 élèves, voire pour quelques écoles qui l'expliquent franchement de 15 / 16 élèves¹⁵. Les conditions matérielles, la nécessité de bien encadrer les enfants ainsi que l'appartenance à un secteur en éducation prioritaire (où le nombre d'élèves pour les autres classes maternelles le plus souvent ne dépasse pas vingt-cinq), sont évoquées pour justifier cette limitation. Que ce soit dans les visites effectuées ou dans la documentation étudiée, les classes spécifiques de moins de trois ans ne dépassent que très rarement les vingt élèves inscrits.

Des indications plus précises devraient être données à ce sujet au niveau local en relation avec chaque commune concernée afin de tenir compte des particularités de cette scolarisation tout en permettant au plus grand nombre de familles d'accéder à ce mode d'éducation.

1.3. Une priorité affirmée, mais limitée

Des efforts réels ont été consacrés aux moins de trois ans à la rentrée 2013 dans la mesure où 397,5 emplois¹⁶ ont été dévolus à cette priorité dans un contexte général d'accroissement démographique pour le premier degré¹⁷. 248,5 de ces postes pour les moins de trois ans ont été consacrés à des ouvertures de classes spécifiques, ce qui témoigne de l'implication des autorités académiques dans la mise en œuvre de ce plan.

¹⁴ *Scolarisation des enfants de moins de trois ans en Seine-Saint-Denis : cahier des charges*, DSDEN de Seine-Saint-Denis, p. 2 et 3.

¹⁵ Dans ce cas la référence à la crèche est explicite mais dans au moins deux écoles a été évoquée une consigne syndicale.

¹⁶ Avant les ajustements de rentrée, les académies prévoyaient de consacrer 757 emplois pour répondre aux évolutions démographiques, dont 456 pour les enfants de moins de trois ans.

¹⁷ 23 800 élèves supplémentaires en préélémentaire (soit + 0,6 %) et 16 900 en élémentaire (soit + 0,4 %).

Malgré une situation difficile notamment en moyens de remplacement, nombre de départements ont dégagé des marges de manœuvre importantes pour donner une impulsion à cette politique¹⁸, initiant un mouvement de scolarisation accrue par des implantations de postes comme dans l'académie d'Amiens.

Il convient toutefois de noter que les créations ont été limitées à moins de dix postes dans quinze académies. Les explications peuvent être multiples :

- le niveau de scolarisation des enfants de deux ans était suffisamment élevé par rapport à l'objectif national en éducation prioritaire et n'invitait pas à un effort dans ce domaine ;
- la demande des parents se situait dans des secteurs non prioritaires ;
- la gestion de la carte scolaire était contraignante et ne permettait pas des efforts importants sur ce point, les emplois étant absorbés par la pression démographique, par la situation des postes de remplacement, par la demande d'emplois pour d'autres priorités ministérielles, notamment le dispositif « *plus de maîtres que de classes* » ou dès la rentrée prochaine le besoin de remplacement pour la création des « REP+ » ;
- la création d'une classe spécifique ou d'un groupe de moins de trois ans dans une école maternelle, dès lors que le besoin est reconnu et que la demande existe, demande de bonnes conditions matérielles (salles de classe, emploi d'ATSEM, couchage...) et suppose un fort engagement des communes pour les réunir.

1.4. Une situation en évolution à la rentrée 2014

Pour la rentrée 2014, dans un contexte de dotation de postes importante, de très nombreuses académies disposent en réalité d'une marge de manœuvre assez faible dans la gestion de leurs moyens du fait d'une augmentation démographique soutenue dans le premier degré.

Toutes les académies font effectivement figurer la scolarisation des enfants de moins de trois ans parmi les objectifs de préparation de la rentrée. Cependant, l'effort consenti à ce sujet apparaît presque partout en forte baisse par rapport à la rentrée 2013 et certains départements ne prévoient aucune mesure spécifique.

Pour inciter à consacrer des emplois à cette priorité, certaines académies ont mis en place un fléchage, ou un « schéma cible ». L'effort à accomplir est toujours calculé à partir de l'objectif national de scolarisation de 30 % des enfants de moins de trois ans en éducation prioritaire. Il convient de noter, d'une part, qu'aucune académie ne va au-delà de ce chiffre et, d'autre part, qu'aucun objectif n'est défini dans les zones de revitalisation rurale (ZRR), secteurs réputés fragiles. La question est alors traitée au cas par cas à l'échelon départemental par les DASEN et les inspecteurs chargés des écoles maternelles ainsi qu'au niveau local par l'inspecteur de circonscription, dans une concertation avec les élus des communes ou intercommunalités et les enseignants. Ces fléchages laissent aux DASEN une large autonomie

¹⁸ On peut citer dans ce cas de figure les départements du Val-de-Marne, de l'Essonne, de la Seine-Saint-Denis, des Bouches-du-Rhône par exemple.

opérationnelle dans la préparation des décisions de création de structures et de postes, leur donnant la responsabilité de participer à cet objectif académique tout en poursuivant d'autres priorités et en accompagnant l'évolution démographique.

Des politiques volontaristes sont menées dans certaines académies pour la création de capacités d'accueil pour les moins de trois ans – comme à Créteil, où ce public est encore peu scolarisé, avec un accroissement de dix emplois en Seine-Saint-Denis et d'autant dans le Val-de-Marne – ou pour favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement avec la création de postes de conseiller pédagogique auprès de l'inspecteur chargé des écoles maternelles.

Ces efforts en termes d'emplois pour des classes spécifiques s'accompagnent d'une clarification quant aux écoles scolarisant des enfants de moins de trois ans : qu'il s'agisse de marquer l'ouverture d'un poste ou de confirmer l'existence d'un emploi, apparaissent fréquemment des « labellisations » de classes. Ceci permet de reconnaître la prise en charge d'enfants de moins de trois ans à comptabiliser dans les effectifs de l'école, tout en faisant respecter des obligations d'équipement, de matériel, d'accueil ou restaurant scolaire, comme la prise en charge de la formation des adultes présents dans ces classes.

Les efforts réalisés à la rentrée 2013 en termes d'emplois sont certainement à consolider pour atteindre les objectifs de la loi de refondation. Cependant, les prévisions recueillies pour 2014 laissent apparaître un très net ralentissement des créations avec 246,25 emplois nouveaux envisagés ; par rapport aux 397,5 postes précédents, ceci représente une baisse de 34 % dans l'implantation de moyens supplémentaires. Par ailleurs, la proportion d'emplois nouveaux consacrée à encadrer des groupes dans des classes qui ne font pas l'objet de projets d'aménagements s'accroît pour atteindre 37 % (au lieu de 28 %) ; la part des dispositifs partenariaux baisse fortement pour se situer à moins de 3 % au lieu de 9 % précédemment.

1.5. Des conditions d'inscription et d'admission en évolution

1.5.1. Une recherche des publics prioritaires rarement réalisée

Concernant l'inscription des enfants de moins de trois ans dans les écoles, l'article L. 113-1 mentionne la possibilité d'inscription dès l'âge de deux ans révolus et indique que l'accueil est organisé en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé :

« 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 ».

Les décisions d'ouverture ont rarement fait l'objet d'actions d'information spécifiques pour l'inscription, l'affichage municipal classique ayant été habituellement mobilisé ; les familles, surtout alertées par des conversations locales, ont effectué les démarches d'inscription tardivement et le nombre de demandes est dans l'ensemble resté limité. Ainsi à la

rentrée 2013, dans presque tous les territoires, tous les enfants dont les parents en ont fait demande ont pu être inscrits et admis.

Cette pratique ne s'éloigne pas des habitudes observées dans la plupart des communes rurales où « *la scolarisation fait partie du paysage scolaire* » et où l'information n'est que rarement organisée au-delà d'un affichage en mairie, car « *c'est la tradition dans cette commune* », le simple « bouche-à-oreille » suffisant à informer chacun.

Lorsqu'il convient de choisir parmi des demandes, dans presque tous les cas le critère d'inscription classique fondé sur la date de naissance des enfants pour privilégier la scolarisation des plus âgés parmi les ayants droit résidant dans la commune ou le secteur est adopté. Dans certaines communes, les familles dont les deux parents travaillent sont parfois privilégiées, la scolarisation précoce étant alors d'abord considérée comme un mode de garde ; l'ordre des demandes intervient plus rarement, ce repère objectif largement admis témoignant alors de la volonté effective des familles.

Les critères classiques conduisent cependant à privilégier les enfants les plus mûrs sans nécessairement faire une place à des paramètres qui permettraient de s'adresser aux publics qui devraient bénéficier plus largement de cette scolarisation précoce. Certaines classes spécifiques sont ainsi essentiellement composées d'enfants de familles très bien insérées, dans lesquelles les deux parents travaillent, voire exercent des métiers très qualifiés. La lecture des projets montre que la recherche de certains publics cibles (enfants allophones, familles signalées par la protection maternelle et infantile et autres services sociaux) n'est que rarement évoquée.

Si le choix de bénéficiaires est admis lorsqu'il s'agit de crèches – avec des procédures et des instances de décision parfois très élaborées – une telle pratique reste très rare dans le secteur scolaire où elle semble heurter les habitudes. Pour bien des élus rencontrés, l'ouverture d'un dispositif dans les secteurs socialement sensibles apparaît comme un critère de choix suffisant et l'application d'autres références pourrait se traduire par des décisions délicates à appliquer. Dans les rares endroits où cette question a été réellement abordée, une procédure d'entretien conforme à la circulaire sur les moins de trois ans a été mise en place et, au terme des échanges, « *certaines familles pourront solliciter, d'elles-mêmes, un report de scolarisation. Dans ce cas, l'enfant gardera son rang dans les priorités d'inscription* »¹⁹ ; il s'agit alors d'un renoncement éclairé, juridiquement inattaquable.

Quelques pratiques particulières pour chercher à atteindre des publics spécifiques parmi les ayants droit sont également à relever :

- une liste d'enfants à inscrire est définie en étroite relation avec les crèches de la commune, le premier objectif étant de libérer des places en crèche pour faire face à la forte demande d'admission. Si cette méthode permet d'optimiser les capacités d'accueil, le public qui rejoint l'école n'est probablement pas le plus défavorisé ;

¹⁹ *Guide et préconisations pour la scolarisation des élèves de moins de trois ans dans le département de la Charente-Maritime*, p. 5.

- dans des classes passerelles, qui s’inscrivent dans un cadre conventionnel spécifique, les propositions d’admission se fondent sur des caractéristiques sociales bien identifiées (langue, séparation, socialisation, relation à l’école, projet parental, isolement social) et sont effectuées par différents partenaires²⁰ ;
- des dispositifs partenariaux élaborés grâce à une forte implication de l’inspecteur et en étroite relation avec la commune réunissent les parties prenantes, notamment des élus communaux, les directeurs, le coordonnateur pour la politique de la ville, la PMI, l’intersecteur, la caisse d’allocations familiales. Le groupe suit le projet et, en fonction des demandes émises par les professionnels du secteur social et médical en particulier, définit des listes d’enfants à proposer au maire pour l’inscription. Tout en veillant à maintenir une relative diversité de recrutement afin de donner une certaine dynamique aux apprentissages dans les classes, une telle procédure semble plus à même de faire que la scolarisation précoce s’adresse aux enfants les plus défavorisés.

Un travail plus important et plus conforme aux orientations ministérielles sur les publics à scolariser est ainsi mené dans les quartiers urbains défavorisés : les familles non ou peu francophones sont retenues, ainsi que les enfants qui n’ont jamais quitté le domicile familial, les familles qui connaissent des difficultés sociales, économiques, familiales, médicales... En tout état de cause, il convient de garantir la transparence sur les critères retenus et sur les procédures de décision mises en œuvre.

Cet objectif plus ambitieux nécessite une diffusion de l’information la plus large possible, qui peut s’appuyer sur un grand nombre d’acteurs ou d’institutions : école, mairie (services enfance, petite enfance, enseignement, centre communal d’action sociale, bulletin municipal), services et travailleurs sociaux, protection maternelle et infantile (information par le médecin/entretien du médecin de la structure avec les familles), directrice de la crèche, du jardin d’enfants ou de la halte-garderie, centre social du secteur, dispositif de réussite éducative, distribution de courriers, presse locale, radio, délégués de parents d’élèves, banque alimentaire, feuilles d’information distribuées notamment dans les commerces, ou encore médecin de quartier qui paraît en général, même sur ce sujet, très écouté par les familles.

Au-delà, les acteurs conviennent qu’il faut aller plus loin et mener un travail de repérage des familles dont les enfants tireraient le plus grand bénéfice de cette scolarisation et pour cela organiser une collaboration avec des acteurs extérieurs à l’éducation nationale : le conseil général, la municipalité, les associations, d’autres ministères... Ainsi, le repérage peut être effectué par la protection maternelle et infantile, par les structures de la petite enfance (crèche, halte-garderie), par le relais assistantes maternelles (RAM), le dispositif ou programme de réussite éducative, le centre médico-psychologique... Pour effectuer ce travail « de fourmi », il ne suffit pas de prendre contact avec ces différents partenaires (ce qui semble être la majorité des cas en milieu urbain défavorisé) ; il faut aussi les mettre en réseau, ce qui nécessite un dialogue plus approfondi, des actions communes, des projets à faire vivre ensemble. Or, dans la plupart des cas, ce travail n’est au mieux que commencé. Quelques

²⁰ Cf. par exemple : « *Origine des propositions : Haltes d’enfants 33 % ; CDAS-PMI, 30 % ; école : 21 % ; familles : 16 %* » (Rennes, Jacques Prévert).

initiatives sont évoquées : utilisation par un RAM de la salle de motricité de l'école ou activités communes (motricité, cuisine), sorties communes avec la crèche ou la halte-garderie, visites à l'école des enfants inscrits dans ces dispositifs, participation commune à des événements comme « *la grande lessive* », co-organisation avec la PMI de cafés ou d'ateliers des parents.

Le faible nombre de ces initiatives explique cependant que les interlocuteurs rencontrés ne sont pas en mesure de savoir si des familles, notamment les plus repliées sur elles-mêmes, ont vraiment pu être contactées et si elles ont pu être alors convaincues de l'utilité d'une scolarisation précoce.

Notons également que le critère de résidence dans la commune ou dans le secteur est aussi la règle. Si quelques expériences montrent un recrutement au-delà du secteur pour des structures spécifiques, le nombre d'enfants est en général très réduit et des problèmes de continuité ou de retour vers l'école d'origine peuvent se poser ensuite.

Les questions des critères et des modalités d'inscription sont rarement abordées dans les préconisations ou cahiers des charges. Lorsqu'elles le sont, les évolutions par rapport aux habitudes ne peuvent être que discutées avec les élus au niveau local : « *les enfants âgés de deux ans [...] peuvent être inscrits [...] en fonction de la politique définie par la municipalité en concertation avec les inspecteurs de l'éducation nationale* »²¹. Ainsi, pour chercher à scolariser les enfants des familles moins favorisées, certaines municipalités envisagent l'introduction de critères de revenus pour départager des candidatures hors secteur.

Une certaine latitude existe certainement pour mieux cibler les inscriptions et des avancées apparaissent possibles localement dès lors qu'une entente existe et qu'une coordination peut être mise en place. Cependant, en l'absence de texte récent, comme l'accord-cadre interministériel déjà ancien²² qui a permis d'établir les conventions pour les classes passerelles, les acteurs locaux se trouvent peu encouragés à définir des priorités d'accès, des modalités particulières et à sensibiliser les familles ciblées par cette politique. De telles initiatives pouvant en effet être dérogatoires – ou en tout cas, se situer hors des usages en matière d'inscription à l'école maternelle –, elles sont délicates à installer et à faire vivre, les situations étant nécessairement complexes : la réglementation émane de plusieurs administrations, les centres de décision dépendent de responsables et d'organisations le plus souvent peu accoutumés à travailler ensemble tandis que la complémentarité entre des métiers intervenant pour les moins de trois ans reste souvent à construire. Pour pleinement mettre en œuvre les recommandations de la circulaire du 18 décembre 2012, la manifestation d'intentions interministérielles et partenariales faciliterait les initiatives locales.

²¹ La Réunion.

²² Le *protocole d'accord du 20 septembre 1990* portant sur la petite enfance a été conclu entre le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et le secrétariat d'état auprès du ministre de la solidarité, de la santé et de la protection sociale chargé de la famille (publié dans la note de service 91-015 du 23 janvier 1991, « *Mise en œuvre du protocole d'accord relatif à la petite enfance* »). Il portait essentiellement sur l'échange d'informations entre personnels et structures ainsi que sur la formation. Bien qu'il n'ait jamais été traduit dans des textes à visée pratique et qu'il ait été assez peu connu tant dans les milieux de l'éducation que de la santé, il a permis à des initiatives de se mettre en place et il reste encore aujourd'hui la référence pour la reconduction des conventions permettant le financement des classes passerelles.

1.5.2. Les dates d'admission à l'école

Au-delà d'une prise en compte des moins de trois ans dans les prévisions d'effectifs pour la carte scolaire, de leur inscription à la mairie ou en relation avec elle, l'admission à l'école, qui est de la compétence du directeur, connaît des traitements variés quant aux dates possibles.

La plupart des documents restent sur des principes généraux à ce sujet (« *le directeur adapte l'admission de ces jeunes élèves à l'école selon la date de naissance et la maturité de l'enfant* »²³), mais quelques départements ont fourni des repères stricts en définissant deux²⁴ ou trois dates d'admission pour les moins de trois ans (rentrée scolaire, parfois au retour des congés de Toussaint et au retour des congés du nouvel an), demandant d'appliquer cette règle de façon générale ou bien la réservant aux classes multiniveaux. Dans ce dernier cas, la notion de groupe classe semble déterminante et la conformité au rythme scolaire usuel prime alors sur les aménagements envisageables pour cette tranche d'âge²⁵.

Les possibilités définies pour les classes spécifiques sont parfois bien plus ouvertes lorsqu'il est indiqué que « *l'admission des enfants pourra s'échelonner au fil de l'année scolaire, après leur date anniversaire (deux ans avant le 31 décembre de l'année scolaire en cours) et au plus tard au retour des congés de printemps* ». Les règles d'âge conditionnant l'accès à la scolarité sont ici parfaitement respectées tout en offrant des possibilités étendues pour une fréquentation effective ; cette mesure peut répondre à un besoin pour des enfants nés au mois de décembre et qui auront alors deux ans et trois ou quatre mois lors de leur entrée effective à l'école. Certains directeurs, enseignants et agents territoriaux souhaitent éviter une admission trop tardive, un décalage important entre les enfants pouvant apparaître.

Dans certaines situations particulières, l'admission se déroule à chaque début de période scolaire, les enfants quittant la classe passerelle pour rejoindre la petite section ; de nouveaux enfants de moins de trois ans peuvent alors être admis²⁶. Dès lors que suffisamment de places sont disponibles en petite section et que les effets de structure ne sont pas trop prégnants, il s'agit d'une solution intéressante en termes d'adaptation au développement des enfants.

Les règles d'inscription et d'admission n'apparaissent pas toujours très clairement aux parents et aux professionnels de l'enfance notamment, l'âge de deux ans révolus inscrit dans la loi n'ayant pas toujours été rapproché des indications fournies dans l'annexe de la circulaire du 18 décembre 2012 quant à la possibilité de procéder à une rentrée différée selon la date de naissance²⁷. Tout aussi importante que celle de l'inscription, la question du moment de l'admission est à aborder clairement lors des ouvertures de structures afin de définir les repères qui faciliteront l'accès de chaque enfant à l'école.

²³ Seine-Saint-Denis.

²⁴ Pour être admis, l'enfant doit « *avoir deux ans lors des trois rentrées possibles : septembre, Toussaint et janvier* » (37).

²⁵ « *L'admission des enfants de moins de trois ans pourra s'effectuer [...] après leur date anniversaire (deux ans révolus) soit à la rentrée de septembre, soit à la rentrée de janvier avec la possibilité d'échelonner la rentrée sur une semaine* ». *Conditions particulières et adaptées à la scolarisation des enfants de moins de trois ans. Charte départementale*. Département de la Corrèze, p. 8.

²⁶ Département de l'Hérault, commune de Ganges.

²⁷ 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.

1.5.3. *La question de la propreté*

Parmi les « *attentes spécifiques vis-à-vis des tout petits* » évoquées dans la circulaire de décembre 2012, l'acquisition de la propreté constitue un domaine éducatif qui a été diversement pris en compte. Concernant tout d'abord les inscriptions, les services municipaux de certaines communes ont continué d'appliquer les critères traditionnels de la date de naissance et de la propreté acquise, tandis que des écoles ont retardé l'admission²⁸ d'enfants en attente de cet apprentissage.

Cette règle classique trouve une source de légitimité dans l'interprétation de la circulaire du 6 juin 1991 qui sert de base à l'établissement du règlement type départemental pour des écoles maternelles et élémentaires (« *les enfants dont l'état de santé et de maturation physiologique et psychologique constaté par le médecin de famille est compatible avec la vie collective en milieu scolaire peuvent être admis à l'école maternelle, en classe ou en section maternelle* »²⁹) et se voit renforcée dans certains cahiers des charges, comme ici pour les classes multiniveaux : « *l'admission des enfants de moins de trois ans pourra s'effectuer, pour les enfants prêts physiquement et psychologiquement (en particulier au niveau de la propreté diurne)* ». Une éducation à la propreté reste sans doute plus difficile à réaliser dans une classe multiniveaux où l'on suit un rythme adapté à la majorité des enfants, où l'ATSEM s'occupe en général du groupe des plus petits et où la gestion des incidents peut entraîner des interruptions de son activité. Sur ce point cependant, la scolarisation des moins de trois ans dans une classe multi âges renforce les exigences à l'égard des enfants. Une réflexion sur les conditions matérielles d'accueil de moins de trois ans dans ce type de classes, notamment lorsque le maintien d'un emploi d'enseignant est en jeu, ainsi que sur le fonctionnement pédagogique serait utile à conduire.

Les cahiers des charges publiés portent principalement sur des classes spécifiques et les indications fournies sur la propreté demandent en général de tenir compte des incidents possibles, naturels à cet âge. Des principes peuvent alors être avancés (« *tous les enfants doivent être accueillis : la condition liée à la propreté ne doit pas être un obstacle* »), tandis qu'apparaissent des approches plus techniques, fixant un objectif de fonctionnement (« *l'école doit pouvoir remédier aux accidents en cours de journée* »), ou bien préconisant un équipement (« *un service de laverie doit être assuré pour parer aux incidents de propreté qui ne manquent pas de survenir pendant les siestes* »). Certains projets éducatifs et pédagogiques indiquent aussi très clairement l'abandon de ce critère³⁰ ; la quasi-totalité des classes spécifiques n'a pas d'exigence particulière pour la propreté et inclut cet apprentissage à son fonctionnement. Lors des visites, les enseignants comme les personnels territoriaux ont bien intégré cette dimension et considèrent qu'il s'agit d'une question qui se règle très rapidement, la présence d'autres enfants qui ont acquis la propreté, l'organisation de la classe et le dialogue serein entretenu avec les parents se combinant pour faciliter cette éducation. De

²⁸ Dans des comptes-rendus de visite effectuées à l'automne : « *deux élèves sont inscrits en mairie mais ne sont pas du tout éduqués à la propreté* » (académie de Rouen) ; « *la question de la propreté n'est pas résolue partout de la même façon (enfants non scolarisés "en attente de propreté")* » (académie de Bordeaux).

²⁹ Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991 portant *Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires*, « 1.1 admission à l'école maternelle ».

³⁰ Dans une école de la Réunion qui accueille à partir de deux ans, il est précisé que « *si l'enfant n'est pas propre, il sera accompagné de son parent* ».

nombreux parents rencontrés ont par ailleurs indiqué combien l'abandon de ce critère avait éclairci leurs perspectives en termes de mode de garde.

Localement, l'éducation à la propreté a parfois été traitée de façon précise dans le cadre de formations partenariales comme dans ce réseau ÉCLAIR où un document apportant des éclairages théoriques et des conseils pratiques a été réalisé par les personnels locaux de la petite enfance (infirmière, éducateurs, puéricultrice, directeur adjoint)³¹. Les comptes-rendus transmis montrent cependant qu'en bon nombre d'endroits, le débat n'est pas clos sur cette question d'éducation où les responsabilités respectives de la famille et de l'école sont parfois mises en cause (« *les termes "propreté en cours d'acquisition" [se sont traduits] pour certaines familles par une décharge complète de cette éducation sur l'école* »³² ; ou bien : « *les familles ne sont pas forcément partie prenante de l'acquisition de la propreté et ne voient pas l'intérêt de contraindre leurs enfants* »³³). Elle peut parfois poser problème même à l'intérieur des écoles. On ne peut ici que rejoindre des inspecteurs concernés par cette scolarisation précoce lorsqu'ils indiquent : « *il faut sans doute travailler cet aspect avec les familles, donner des contrats, et sans doute mieux former les personnes s'occupant sur le plan matériel de ces toutes petites sections* »³⁴. Des résultats quant à la propreté sont obtenus rapidement lorsque le travail sur son acquisition est placé sous le signe d'une coéducation intelligente, dans un dialogue confiant entre l'école et les parents, ce qui fait dire à certains que « *la présence en classe est un accélérateur de propreté* » pour les plus petits.

2. Une qualité de l'organisation éducative et pédagogique étroitement liée aux compétences de la collectivité territoriale

Pour se dérouler de façon satisfaisante, la scolarisation des enfants de moins de trois ans demande de réunir des conditions qui ne sont pas celles d'une classe de l'école maternelle comme les autres. La réponse à leurs besoins, qu'ils soient notamment physiologiques (repos, repli, propreté, hygiène, nourriture et eau), psychomoteurs (motricité globale et fine, prise de risques en sécurité), ou de découverte des autres comme de leur propre environnement, demande des équipements spécifiques, des aménagements de l'espace, des matériels adaptés ainsi qu'un déroulement de la journée qui permette de vivre à l'école tout en conduisant des apprentissages.

Adapter la réponse scolaire usuelle engage ainsi la collectivité territoriale à supporter des dépenses d'investissement et de fonctionnement pour des locaux, des matériels et des emplois. Au-delà des équipements et personnels nécessaires sur le temps de classe, du respect des normes de sécurité applicables aux matériels et aux jeux destinés aux enfants de moins de 36 mois, les coûts globaux dépendront aussi de décisions prises en terme de durée et de niveau de service rendu (accès ou non à la restauration scolaire, capacité à organiser la sieste à l'école, fréquentation de services périscolaires) ainsi que de conditions de mise en œuvre

³¹ Uckange (Moselle).

³² Académie de Rouen.

³³ Académie d'Orléans-Tours.

³⁴ Loiret.

dans le contexte local (état et organisation des bâtiments et des salles, adaptation des charges de travail et emplois du temps des personnels).

2.1. Des recommandations pour de meilleures conditions matérielles

Les cahiers des charges établis dans les départements pour les ouvertures de classes spécifiques se montrent plus ou moins prescriptifs selon les lieux et selon les sujets : si l'apport d'un temps d'agent territorial spécialisé au moins équivalent à l'ouverture de la classe constitue une exigence générale, la qualité des locaux (nombre de salles, situation dans l'école, accès à la classe et aux espaces extérieurs, présence d'un point d'eau, toilettes, tisanerie, lieux de repos) est la plupart du temps l'objet de recommandations, la très grande diversité des situations rendant caduque toute volonté trop stricte de normalisation. De même, des listes indicatives de matériels utiles pour l'équipement des classes (tables, chaises, jeux) et l'éducation ou les soins (table à langer) ont-elles été diffusées.

Cette démarche a permis de porter une attention soutenue aux espaces et aux conditions d'accueil des enfants, fixant des caractéristiques qui ont effectivement permis une nouvelle réflexion sur les modalités de fonctionnement pédagogiques des classes dédiées aux moins de trois ans. Les comptes-rendus de visite montrent que la définition des espaces dévolus à ces tout petits, leur équipement et leur aménagement ont fait l'objet d'un suivi très attentif de la part des équipes de circonscription ou, le plus souvent, des inspecteurs chargés des écoles maternelles. Des guides d'équipement ont été fournis dans de nombreux départements. Loin d'établir une simple liste de matériels à faire acquérir, certains se montrent très complets et détaillés, illustrés par de nombreuses photographies ; celui de la Réunion est de plus organisé autour d'activités éducatives et pédagogiques à proposer aux enfants pour répondre à leurs besoins moteurs, physiologiques, psychoaffectifs, cognitifs, d'expression et de communication, la liste du mobilier et du petit matériel fournie en fin de document prenant alors tout son sens.

Pour presque toutes les communes où l'accueil des moins de trois ans a été reconnu par une création d'emploi d'enseignant, des budgets particuliers ont été consacrés à l'achat de petit matériel ou au fonctionnement de la classe, les sommes indiquées se situant entre 600 et 1 300 € environ³⁵ ; l'acquisition de mobilier adapté, qui n'a pas été réalisée partout, se révèle plus onéreuse pour une classe à équiper entièrement, les chiffres variant entre 5 000 et 10 000 €. Les aménagements techniques atteignent rapidement 5 000 € tandis que les changements d'affectation de locaux pour faire place à une classe spécifique entraînent des coûts très importants qui peuvent dépasser les 80 000 €³⁶. Un responsable de service administratif a également indiqué que l'ouverture d'une classe pour les moins de trois ans représentait le double d'une classe maternelle en investissement. En tout état de cause, l'ouverture d'une classe susceptible d'accueillir des enfants de moins de trois ans est perçue comme un investissement important, toujours supérieur à celui consenti pour les autres classes, et des communes ont ainsi dépensé des sommes assez importantes au regard de leurs

³⁵ Quelques exemples extraits des fiches de visite sur site : Caen, Mont-de-Marsan, 600 €; Avignon, 800 €; Héricourt, 1 000 €; Rouen 1 100 €; Stains, 1 300 €

³⁶ Vire : 12 000 € (mobilier, jeux, aménagement de la cour) ; Le Gosier : 70 000 € de travaux (classes et autres espaces).

ressources. La création d'une classe pour les moins de trois ans demande, à ce sujet aussi, un réel engagement de la part des responsables municipaux³⁷.

Notons également qu'en cas de maintien d'emploi, qu'il s'agisse d'une classe ou d'un groupe, les efforts ont été moindres et parfois inexistantes. Par ailleurs, dans les rares cas où des projets de reconstruction d'une école existent, les élus annoncent qu'ils prendront en compte les spécificités de l'accueil des enfants de moins de trois ans.

Dans les classes visitées, un effort important a été réalisé pour que les locaux et les équipements soient bien adaptés et souvent rafraîchis. Cependant, la mise à disposition en proximité de la salle de classe, d'un espace de repos, de motricité ou de propreté n'a pas toujours été possible. Ces aménagements fondamentaux pour la qualité éducative et pédagogique sont à poursuivre, même si c'est sans doute au moment de la création que les avancées les plus déterminantes sont réalisées. Quelques élus regrettent que les demandes de matériel soient trop souvent liées au projet d'un enseignant et ne dépendent pas d'un cahier des charges constant auquel ils pourraient se fier. L'ouverture de classes est à soutenir par la volonté d'obtenir la meilleure qualité possible pour les enfants et par un accompagnement de proximité s'appuyant sur de réelles expertises pédagogiques.

2.2. Une qualité globale déterminante pour la fréquentation l'après-midi

Si la scolarisation à temps complet représente un schéma de base partagé pour la création des structures (définition des emplois, contraintes données pour les locaux concernant la sieste notamment), les constats effectués lors des visites ou rapportés dans les différents comptes-rendus sont convergents. Tout d'abord, toutes les classes montrent une fréquentation régulière et soutenue le matin : hormis les cas d'absence pour maladie ou problème passager, la constance dans la scolarisation est réelle et se situe en moyenne à 90 % de l'effectif le matin. Toutefois, selon les situations, la fréquentation de l'après-midi apparaît bien plus aléatoire et le taux d'absentéisme au premier trimestre de l'année scolaire oscille entre 60 à 100 % dans la majeure partie des cas pour, en général, s'abaisser un peu en fin d'année scolaire. Une grande majorité d'enfants de moins de trois ans ne vient pas à l'école l'après-midi.

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer cette situation. Tout d'abord, si la mission d'inspection générale a rencontré des municipalités qui ouvraient la restauration scolaire aux enfants de moins de trois ans – y compris en réalisant des investissements ou en installant des organisations mieux adaptées (espaces spécifiques, mobilier et équipement adapté, horaires décalés, personnel supplémentaire), mais plus coûteuses –, bon nombre d'entre elles refusent l'accès à ce service pour les plus petits afin d'éviter de modifier l'existant, d'engager des personnels et des frais supplémentaires. Le déjeuner n'étant pas pris sur place, la sieste se fait ensuite naturellement au domicile familial et il reste bien peu de temps pour, le cas échéant, revenir à l'école.

³⁷ Les financements sont presque exclusivement municipaux ou intercommunaux. Un seul cas de financement autre a été cité, dans le cadre des programmes de réussite éducative.

L'organisation du temps méridien peut aussi constituer un obstacle : la répartition des responsabilités entre agents de l'État et ceux des collectivités territoriales fait que dans de nombreuses écoles, les enfants n'accèdent au dortoir qu'après l'heure et demie ou les deux heures de coupure prévues, après avoir dépassé le moment favorable à l'endormissement, débutant alors un temps de sieste qui pourra conduire à la lisière de l'heure de sortie, notamment dans le cas d'écoles ayant des après-midi de moins de trois heures. Dans ces écoles, il est demandé aux parents qui font déjeuner leur enfant à la maison et qui souhaitent une fréquentation l'après-midi de venir ponctuellement, l'heure de début des classes étant alors celle du départ vers la sieste. Une telle organisation peut décourager des familles qui attendent surtout de l'école qu'elle conduise des activités pour faire progresser les enfants dans leurs apprentissages.

La question de la pause méridienne n'a pas fait partout l'objet d'une réflexion, la répartition entre les temps placés sous la responsabilité de l'enseignant et ceux qui dépendent de la commune étant parfois considérée comme difficile à modifier. Quelques projets ont au contraire réexaminé cette question de façon détaillée pour proposer des temps et des conditions qui soient mieux adaptés aux besoins physiologiques, affectifs, éducatifs et pédagogiques des enfants. Les ajustements peuvent porter sur :

- une anticipation de l'horaire du déjeuner à 11 h 30, voire 11 h 15, à l'occasion d'un service à part (éventuellement avec les enfants de trois ans) ;
- l'acquisition de matériels adaptés qu'il s'agisse de mobilier ou de couverts ; concernant les assiettes, verres et couverts, cette notion pourrait être discutée : certaines écoles ont choisi des objets incassables et excluant tout risque dans leur utilisation, d'autres ont préféré des assiettes, verres et couverts usuels pour conduire des apprentissages éducatifs avec les enfants durant les temps de repas (précautions et attention lors des déplacements, rangement d'objets notamment) ;
- la recherche de lieux protégés pour prendre son repas, avec les petites sections ou à l'écart des autres classes, voire dans des locaux aménagés.

L'ATSEM accompagne toujours les enfants pour le déjeuner, mais dans plusieurs cas, le temps de service des enseignants est décalé pour qu'ils puissent encadrer le temps éducatif que représente le repas.

La durée de la journée d'un enfant de moins de trois ans peut être longue, avec une fréquentation de services périscolaires matin et soir. Des temps de repos relativement brefs sont parfois prévus en cours de journée par les enseignants, mais il convient surtout de souligner l'importance d'installer des espaces de retrait dans la classe pour que les enfants puissent s'isoler et se reposer lorsqu'ils en ressentent le besoin.

Les réserves quant à une scolarisation toute la journée viennent aussi parfois des parents eux-mêmes qui, tout d'abord, peuvent trouver dans la scolarité le matin une modalité d'accès progressif à l'école ; cette première étape, du fait de la fatigabilité de l'enfant ou du souhait de le garder en famille, peut durer la majeure partie de l'année scolaire, voire l'année tout entière. Les contraintes de transport en milieu rural peuvent aussi intervenir. Il peut aussi s'agir d'organisations familiales, assez présentes dans les secteurs urbains denses où la

distance jusqu'à l'école est faible ; l'un des parents accompagne toute la fratrie déjeuner à la maison et garde le plus petit – qui reviendra ensuite jusqu'à l'école seulement pour venir chercher les plus grands –, durant le temps de la sieste.

Dans quelques cas, les très bonnes conditions réunies font que, très vite, de très nombreux parents laissent leur enfant fréquenter l'école toute la journée³⁸ : souplesse horaire, déjeuner anticipé pris dans le calme, sieste située immédiatement après le repas, temps effectif d'activité l'après-midi, le tout dans des locaux accueillants, adaptés aux soins quotidiens comme aux apprentissages et, bien sûr, tenus par des adultes avec lesquels les parents communiquent et en qui ils ont une pleine confiance. Ce sont alors autant des écoles que des lieux de vie et d'éducation où tout semble aller de soi.

Pour réunir ces caractéristiques, il convient de s'appuyer sur une conception globale des activités pédagogiques et éducatives, de développer une réflexion pédagogique précise pour chaque temps de la journée à l'école qui puisse être partagée par les enseignants et la communauté éducative pour accorder à cette structure les conditions favorables nécessaires. Il est tout aussi essentiel de recevoir un appui sans faille de la collectivité qui, outre un engagement très fort pour les locaux, les espaces extérieurs et l'équipement, soit en mesure de modifier parfois profondément les modes de fonctionnement du côté des personnels (préparation des repas, service de restauration, organisation de la sieste et des pauses des personnels). Il est aussi nécessaire d'entreprendre un véritable travail d'explication vers les familles. Parallèlement, du côté de l'éducation nationale, une organisation spécifique du temps de service de l'enseignant est peut-être à décider, des souplesses horaires pour les enfants à définir, tandis que l'encadrement de proximité, à l'écoute et centré sur les besoins des enfants, participe activement au projet. Une classe d'enfants de moins de trois ans peut alors offrir un cadre pour, très vite, scolariser avant et après la séquence centrale du déjeuner et de la sieste qui constitue un point délicat pour les enfants et leur famille. L'ensemble de ces conditions se trouve en définitive assez rarement réuni.

La scolarisation à temps complet représente un avantage pour les enfants si, en tenant compte de leurs besoins de soins et de leur rythme, elle leur permet d'avoir effectivement des activités éducatives et pédagogiques tout au long de la journée. Dès lors que, du fait d'organisations locales peu abouties et trop contraignantes pour les familles, la très grande majorité des inscrits est conduite à ne pas fréquenter l'école l'après-midi, les responsables locaux sont fondés à s'interroger quant aux attributions d'emplois à temps complet ; certaines modalités d'affectation des moyens permettent une scolarisation seulement le matin. Offrant des possibilités de temps de garde moindres et ne comportant pas de possibilité d'évolution au cours de l'année scolaire, une telle pratique peut cependant être appréciée pour les économies qu'elle permet, tant du côté de l'État que des collectivités territoriales³⁹. En dégagant éventuellement des marges de manœuvre pour ouvrir un nombre de dispositifs supérieur au nombre d'emplois prévus par la loi de refondation, l'objectif de développement de la scolarité des moins de trois ans pour les populations défavorisées pourrait être plus facilement atteint

³⁸ Des taux très élevés ont été relevés notamment en Guadeloupe (Le Lamentin) et dans l'académie de Bordeaux (Lormont) dès le mois de novembre.

³⁹ Certaines collectivités l'ont bien compris : alors que l'ouverture de la classe se fait pour un temps complet pour l'éducation nationale, elles apportent un mi-temps d'ATSEM qui couvre l'ensemble des besoins de la classe.

sans que les moins de trois ans ne perdent réellement de temps effectif d'éducation et d'apprentissage.

La réforme des rythmes scolaires devrait conduire à généraliser l'accroissement du temps de la matinée qui peut représenter jusqu'à 17 h 30 hebdomadaires, soit 73 % d'un temps complet. Les observations conduites cette année pour des écoles fonctionnant en neuf demi-journées laissent notamment apparaître que lorsque la durée du mercredi matin est trop réduite, la fréquentation est moins forte que les autres jours, les familles estimant qu'une période de deux heures n'est pas suffisamment longue au regard du temps nécessaire pour accompagner les enfants et venir les rechercher. Par ailleurs, il existe toujours certaines réserves dans les écoles qui n'ont pas adopté les nouveaux rythmes : d'une part, quelques familles disent douter de l'intérêt d'une matinée supplémentaire de classe et s'inquiètent de la fatigue qu'elle pourrait potentiellement entraîner et, d'autre part, des acteurs des dispositifs passerelles ne fonctionnant que le matin n'ont pas mis en place cette matinée supplémentaire le mercredi matin ou ne souhaitent pas le faire.

Dans la documentation rassemblée par la mission, la question des activités pédagogiques complémentaires est parfois abordée pour l'organisation du temps en maternelle, mais elle n'apparaît pas spécifiquement pour le service du maître chargé d'une classe de moins de trois ans. Ce temps de service bénéficie parfois aux autres élèves de l'école, mais il pourrait aussi entrer en jeu pour donner une plus grande souplesse de fonctionnement de la classe des moins de trois ans ou pour conduire des actions en direction des parents.

2.3. Le rôle essentiel de l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles

2.3.1. *Un rôle essentiel dans la vie des jeunes enfants à l'école*

Les observations conduites comme les rapports de visite confirment la place importante que prend l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) dans la mise en œuvre de la scolarisation des plus jeunes publics de l'école. Son temps de présence à leur contact est souvent plus important que celui de l'enseignante. Il est parfois continu depuis l'accueil, parfois dès le temps de garderie du matin, jusqu'au départ des enfants, en passant par la sieste et parfois par la restauration scolaire, ce qui facilite les transitions entre ces différents temps. À ce titre, l'ATSEM est un référent très important, un repère pour ces très jeunes élèves, une figure bienveillante connue et reconnue. La mise en place des nouveaux rythmes ne fait d'ailleurs que conforter cette observation, surtout quand l'ATSEM assure la transition avec les activités périscolaires de l'après-midi ou en encadre lui-même une partie.

Dans les observations effectuées, les principales fonctions assumées par ces agents sont bien identifiées. Au-delà du ménage dont elles sont presque toujours chargées, l'une d'entre elles caractérise bien dans une formule sa vision d'une relation aux enfants qui se situe sur deux plans, « entre apprentissages et câlins ». Trois volets principaux apparaissent :

- **La fonction d'entretien du matériel et des locaux**

Même si elles sont en partie invisibles, les ATSEM interrogés rappellent leurs tâches de nettoyage et de rangement, puisqu'ils assurent la propreté de la classe et des locaux à usage collectif, mais aussi la préparation du matériel pédagogique.

- **La fonction éducative**

Bien que certains pensent « *intervenir sur les petites choses* », cette fonction essentielle se traduit notamment dans le rapport à l'hygiène, aux soins et à la propreté, mais aussi à l'occasion de la collation du matin et du temps de déjeuner – quand ils existent –, enfin aux moments où les enfants doivent s'habiller et se rechauffer.

Les rapports de visite sur site distinguent les agents qui font à la place des enfants et ceux qui contribuent au développement de l'autonomie, avec toutes les nuances possibles entre ces deux extrémités. Si les témoignages montrent que tous ne se rendent pas toujours compte de leur attitude dans ce cadre, leur formation, leur réflexion ainsi que les conseils ou consignes de l'enseignant les conduisent à privilégier une posture éducative. Durant la première partie de l'année scolaire, la question de la propreté et surtout des couches pose des problèmes à certains, que ce soit dans la définition même du métier (« *ce n'est pas mon rôle* ») ou dans les conditions de mise en œuvre (manque de matériel, surcharge de travail), soulignant l'interruption permanente de leurs autres activités. Ces réserves sont surtout mentionnées lorsque le projet a été bâti sans leur participation ou a été insuffisamment expliqué.

Plus généralement, leur rôle en matière de sécurité affective semble important, surtout en début d'année. Plusieurs ATSEM évoquent aussi l'importance d'attitudes et de comportements positifs à adopter envers les enfants, notamment la bienveillance, le dynamisme, la joie, l'attention portée à chacun. Cependant, dans les entretiens, deux conceptions semblent s'opposer : l'une qui promeut l'image d'une « *deuxième maman* », d'une « *maman de substitution* », d'un adulte chargé d'une fonction maternante forte ; l'autre vision insiste au contraire sur le fait qu'il ne convient surtout de pas de prendre la place des parents et qu'il est préférable de rester à une certaine distance des enfants pour accomplir son métier.

- **La fonction d'aide pédagogique**

Au-delà des missions de surveillance, d'encadrement et de contrôle des activités, beaucoup d'ATSEM jouent un rôle non négligeable d'assistance à l'action de l'enseignant (« *je seconde l'enseignante* »). Suivant leurs directives, ils accompagnent les enfants dans les activités, notamment dans les ateliers, en les sécurisant, y participant parfois, en jouant. Ils restent disponibles pour contribuer, dès que l'occasion se présente, au développement de l'autonomie, du langage, des apprentissages.

Au-delà, ils participent au dialogue avec les parents, faisant parfois le lien entre eux et l'enseignant, contribuant à la diffusion et à la circulation de l'information autour de l'enfant. Là encore, les observations font état dans la pratique de différences notables.

Certains ATSEM semblent dans une posture très juste et très pédagogique, notamment dans les domaines du développement de l'autonomie où ils apprennent à faire sans se substituer pour que les expériences et les apprentissages de l'enfant prennent toute leur place (« *je montre le geste à faire puis je laisse faire l'enfant* » ; il ne faut pas « *faire à la place de l'enfant, mais l'accompagner en étant "contenant", sans être maternante* »).

Concernant l'acquisition du langage, la moindre occasion est utilisée pour faire parler, échanger, reprendre, entretenir des interactions avec les enfants en ayant parfaitement intégré des principes pédagogiques majeurs : « *écouter les élèves et, si besoin, reformuler, inciter les enfants à décrire des objets, des personnages d'un album sans dire à la place des élèves* ». Des pratiques remarquables ont été observées lors des visites. Les différences notées tiennent sans doute à la formation reçue et à l'expérience acquise, mais le rôle que leur assigne l'enseignant, les consignes et les conseils délivrés apparaissent essentiels. À cet égard, si majoritairement les agents territoriaux estiment qu'il ne faut prendre ni la place des parents ni celle de l'enseignant, certains pensent qu'il n'existe pas de différence très importante entre leur rôle et celui de l'enseignant. Plusieurs explications sont possibles (l'école est d'abord un mode de garde et les activités conduites sont d'abord là pour occuper les enfants, l'enseignant explique peu ses objectifs et pratiques), mais dans tous les cas la coopération entre l'ATSEM et l'enseignant va se montrer plus difficile à établir.

Le rôle des ATSEM est évoqué dans 17 % des rapports d'inspection. Ces documents ne visent pas bien sûr à évaluer l'action des personnels territoriaux, mais ce nombre reste modeste au regard du rôle que ces agents ont dans les classes quand on les observe et de la responsabilité des enseignants dans l'organisation de leur action. La majorité des observations faites par les inspecteurs concernent, d'une part, la bienveillance de l'ATSEM vis-à-vis des élèves et, d'autre part, la bonne relation avec l'enseignant. « *Sa présence calme, sa capacité à répondre aux besoins, son attention aux élèves* » sont souvent relevées. Quelques très rares rapports formulent des réserves négatives sur le positionnement de l'ATSEM ; l'un s'interroge sur la possibilité de laisser l'agent exercer dans une classe de petits et tout petits : « *la posture de l'ATSEM peut parfois nuire aux apprentissages et à l'autonomie des enfants* ». Parallèlement, d'autres rapports montrent et valorisent le rôle et la fonction et se montrent laudatifs pour les professionnels qui l'exercent. Le choix de la personne et le projet de fonctionnement deviennent des indicateurs essentiels de qualité de l'action conduite en classe. Il est à regretter que cette participation ne soit pas mieux étudiée dans les rapports, car elle constitue un élément fondamental en classe ; elle pourrait représenter un volet important d'approfondissement d'une politique de la petite enfance qui chercherait à rapprocher l'école et ses partenaires.

2.3.2. Des recrutements de qualité pour les ouvertures de classes

Le poste budgétaire le plus important, et pérenne, pour la commune reste celui des personnels mobilisés par la scolarisation des enfants de moins de trois ans. Dans les classes qui

scolarisent des moins de trois ans, il s'agit le plus souvent d'un emploi d'ATSEM⁴⁰. Celui-ci est presque partout à plein temps dans les classes ouvertes en septembre 2013, ce quota pouvant être moindre dans les structures plus anciennes⁴¹.

Les cahiers des charges indiquent tous clairement l'exigence de l'affectation d'un emploi d'ATSEM pour l'ouverture d'une classe spécifique et toutes les observations effectuées confirment l'application générale de cette mesure. Certains comportent également des éléments quant à leur motivation et parfois leur parcours (« *sur la base du volontariat* » ; « *avec des qualifications et de la motivation* »). Les indications précisent parfois certaines contraintes liées aux besoins particuliers des enfants de moins de trois ans (« *l'ATSEM peut être amené à effectuer les gestes nécessaires pour accompagner l'enfant vers la propreté dans le respect de sa maturation physiologique* »). Au final, il peut s'agir de profil d'emplois très complets et exigeants : « *la personne doit être réellement formée à ce travail (CAP « petite enfance ») et durablement motivée pour répondre aux obligations nombreuses et variées que cette fonction implique. On veillera au recrutement de personnes en capacité de garantir la qualité du quotidien : importance du langage, du comportement et des attitudes envers les enfants* ». L'organisation est aussi abordée dans un cahier des charges où une clause concerne le remplacement pour la classe de moins de trois ans durant les absences de l'ATSEM : « *le directeur en relation avec le maire, prévoit la réorganisation du service des ATSEM affectées à l'école, de façon à ce que cette classe [avec des moins de trois ans] soit pourvue d'un temps d'ATSEM* ». Au-delà des quotités mises à disposition, la qualité des personnes recrutées pour exercer dans les classes de tout petits ainsi que l'organisation de la continuité du service apparaissent essentielles pour élaborer un fonctionnement qui réponde aux attentes.

Les visites montrent que le volontariat pour prendre en charge des moins de trois ans est assez général et que les ATSEM qui exercent dans les classes accueillant les plus petits sont de plus en plus choisies sur profil, parmi les personnels de l'école, de la commune ou pour de nouveaux recrutements, avec des entretiens parfois multiples et très fouillés. La circulaire sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans et les demandes des responsables de l'éducation viennent ainsi conforter et généraliser une pratique qui rencontre un écho favorable chez les élus. Dans quelques cas, des emplois d'auxiliaire de puériculture ont pu être créés à la place d'un emploi d'agent spécialisé des écoles maternelles, les coûts étant assez proches⁴². Les inspecteurs de l'éducation nationale ont pu être associés à la définition du profil, sans pour autant que cette pratique ne soit générale.

Une centration des agents spécialisés sur le fonctionnement de la classe a parfois conduit les communes à affecter des quotités supplémentaires à une nouvelle structure spécifique pour l'entretien des locaux. De même, la recherche d'horaires de repas mieux adaptés aux tout

⁴⁰ Selon les solutions retenues par les communes, les coûts peuvent être très variables : jusqu'à 36 000 € par an pour un emploi qualifié d'ATSEM ou d'auxiliaire de puériculture tandis que la part à acquitter par la collectivité pour des emplois aidés qui sont parfois recrutés est de 6 000 €; dans ce dernier cas, la perspective d'un coût complet à échéance de deux ans suscite des inquiétudes chez les maires.

⁴¹ Ainsi une commune applique la règle d'un mi-temps par classe auquel s'ajoute pour les moins de trois ans, un tiers temps. Ce choix s'appuie sur le constat d'une fréquentation quasi nulle des élèves les plus jeunes l'après-midi.

⁴² Des stagiaires en situation de formation par alternance peuvent aussi être présents en renfort.

petits a pu provoquer un besoin de personnel supplémentaire pour sa préparation et l'encadrement de ce temps particulier.

2.3.3. *Un métier à valoriser*

▪ **La formation, le cadre d'emploi**

Ces agents ont très majoritairement le CAP petite enfance, disposent parfois d'un BAFA et, dans certains cas, d'un BEP Carrières sanitaires et sociales (plus rarement d'une formation en secourisme). Ils ont accédé à leur cadre d'emploi majoritairement par une réussite au concours d'ATSEM ou ont été intégrés par liste d'aptitude. De rares exemples montrent des ATSEM en contrat aidé. Parmi toutes ces personnes, très peu ont effectivement bénéficié d'une formation spécifique à l'encadrement des moins de trois ans. Un travail devrait impérativement être mené avec les associations d'élus du bloc municipal, en lien avec le centre national de formation des personnels territoriaux, pour constituer une offre à ce niveau.

De ce fait, l'initiative de les accueillir avec les enseignants dans des formations organisées par l'Éducation nationale, recommandée par la circulaire et mise en œuvre de façon assez large, est saluée par tous les agents territoriaux qui en ont bénéficié. Même s'il s'agit le plus souvent d'une seule journée, ces formations communes permettent de faciliter l'efficience du « duo » professionnel de la classe, cette action ayant également permis dans certains cas de clarifier les rôles de chacun.

▪ **Les compétences**

Outre les compétences communes à toutes les sections de l'école maternelle, les entretiens menés avec les ATSEM des classes scolarisant des enfants de moins de trois ans font état de compétences spécifiques à développer ou à acquérir, souvent d'ailleurs par l'expression de la difficulté qu'ils rencontrent à ce niveau : gestion de la séparation, adaptation à la spécificité des besoins des tout petits, comportement à adopter ou travail à mener avec les parents, posture en matière d'acquisition du langage ou d'accompagnement des tout petits (« *il faut savoir laisser faire, laisser aller...* »).

Dans la classe, il importe que l'agent puisse trouver sa place en bonne relation avec l'enseignant, qu'il s'agisse de classes spécifiques ou de groupes dans des classes multiniveaux où, le plus souvent, celui-ci encadre les moins de trois ans de façon presque continue durant l'essentiel du temps. Dans un dialogue régulier entre adultes responsables de la classe, l'enseignant doit apporter des indications claires quant à la mission d'aide pédagogique, fournir des conseils ou instaurer des échanges sur la meilleure manière de procéder pour stimuler les enfants, pour aller vers des acquisitions motrices et en langage, pour mieux s'adapter à chaque enfant⁴³.

Le rôle et les tâches des ATSEM pour cette tranche d'âge impliquent une évolution de leur travail qui semble être renforcée par la mise en place des nouveaux rythmes scolaires dans la

⁴³ Des pratiques intéressantes sont relevées ; ainsi, dans un dispositif passerelle, une enseignante prend le temps chaque matin avec l'ATSEM et l'aide puéricultrice de présenter le travail prévu et de définir la place et le rôle de chacun.

mesure où ces agents jouent souvent un rôle central pour assurer une forme de continuité auprès des enfants. Cela nécessitera à terme une évolution de leur formation initiale et continue, voire d'engager une réflexion sur les points communs avec des emplois équivalents du secteur de la petite enfance.

2.4. La collaboration avec les structures d'accueil de la petite enfance

Les partenariats entre l'école et le secteur de la petite enfance sont pleinement intégrés au fonctionnement des classes et dispositifs passerelles tandis que de nombreuses initiatives renforcent les coopérations, localement avec des villes, ainsi que dans certains cas au niveau départemental.

2.4.1. *Les classes et dispositifs passerelles*

Dans les classes ou dispositifs passerelles, les communes recrutent aussi des personnels plus qualifiés, les éducateurs de jeunes enfants (plus rarement des auxiliaires de puériculture), le plus souvent à plein temps. Ces personnels exercent avec les enseignants dans une forme de relation très particulière : l'enfant a deux adultes référents. De plus, dans un nombre relativement important de dispositifs, le partenaire municipal ajoute un assistant d'éducation. Au total ce sont souvent trois adultes qui assurent le fonctionnement d'une structure comprenant une vingtaine d'enfants.

Pour ces classes passerelles, le partenariat commune / éducation nationale est de plus en plus souvent formalisé par la signature d'une convention entre le DASEN et le maire. Ces conventions précisent les rôles, places et responsabilités de chacun dans la mise en œuvre du dispositif, les modalités de pilotage, de régulation ainsi que d'évaluation. Certaines conventions associent d'autres collectivités impliquées, comme le conseil général ou la caisse d'allocations familiales. La coordination prend la forme de comités de suivi définis au niveau local – réunissant par exemple le psychologue scolaire, la protection maternelle et infantile, la crèche, les organismes de santé – et de points mensuels avec l'enseignante. La recherche de publics prioritaires mobilise l'ensemble des partenaires locaux (« enfants recommandés par les services de la petite enfance, la PMI ou les services sociaux de secteur, dans la limite des places disponibles »).

Dans certaines communes qui voient vivre concomitamment des classes passerelles et des classes ordinaires dédiées aux enfants de moins de trois ans, la différence entre les deux formes de scolarisation est faible et peu compréhensible par les usagers. La question du maintien de ces deux modalités se pose.

2.4.2. *Des services et structures de petite enfance plus impliqués*

En dehors des relations fonctionnelles fortes établies avec les communes, dans les 94 dispositifs identifiés, les partenaires occupent une place importante, que ce soit pour repérer les bénéficiaires des dispositifs de scolarisation d'enfants de moins de trois ans ou pour assurer des liens entre les structures de la petite enfance et l'école.

L'ensemble des services et des structures de la petite enfance est concerné par le sujet de la scolarisation des enfants de moins de trois ans. Tous ces services sont cités par les acteurs rencontrés par la mission : la protection maternelle et infantile et la caisse d'allocations familiales sont citées dans plus de 80 % des dispositifs. Les crèches, les haltes garderies, les assistantes maternelles constituent le second ensemble de partenaires. Une au moins de ces structures est mentionnée dans les deux tiers des dispositifs. Enfin, les centres d'action médicosociale précoce, les services d'accueil des familles sont moins régulièrement cités.

La place de ces partenaires reste cependant très hétérogène comme le montre l'analyse des projets de classe : la présence de services de la petite enfance y sont souvent indiqués, mais de façon assez peu détaillée, sous forme d'intentions la plupart du temps, laissant penser que les partenariats restent peu développés au-delà de la mise en place d'un nécessaire dialogue pour organiser la transition.

Dans les dispositifs mixtes, si les CAF et PMI sont assez systématiquement consultées pour le repérage des publics visés par la circulaire ministérielle, leur expérience pour mieux répondre aux besoins de ces enfants ou de leurs familles est rarement mentionnée. Ces deux structures sont par ailleurs mobilisées ponctuellement, en tant que de besoin, en particulier pour résoudre un problème lié à un enfant ou une famille.

La place des structures qui accueillent de très jeunes enfants (crèches, haltes garderie et assistantes maternelles) reste ambiguë. La méfiance mentionnée par les rapports des inspections générales précédents⁴⁴ n'est pas totalement levée. Le sentiment d'une concurrence déloyale de la part d'une éducation nationale qui offre un service gratuit reste présent, particulièrement par rapport aux assistantes maternelles ou aux haltes garderies⁴⁵. Le monde de la petite enfance et celui de l'école porteraient aussi des conceptions différentes de l'éducation et des apprentissages à conduire, chacune pouvant être regardée comme supérieure à l'autre (et inversement) tandis que les identités professionnelles correspondantes seraient opposées.

Un dialogue construit en proximité permet de dépasser ces réserves et des partenariats locaux de grande qualité ont vu le jour ou sont encore à l'état de projet. On relèvera ainsi :

- une association des partenaires aux inscriptions, à la visite préparatoire de juin et à la période d'accueil de l'enfant avec, notamment, la participation d'une éducatrice de jeunes enfants de la crèche collective voisine à l'accueil de début d'année ;
- des possibilités offertes aux enfants de fréquenter l'école et la crèche à mi-temps chacune ou encore des temps alternés école/halte-garderie en début d'année ;
- des initiatives pour les professionnels, en matière de formation ou d'information commune aux personnels relevant des différentes structures⁴⁶ ;
- des actions conjointes d'aide à la parentalité, de plus en plus fréquentes ;

⁴⁴ Cf. référence en annexe.

⁴⁵ Cf. la note de synthèse : *Les structures réseau d'accueil maternel, crèches, restent difficiles à convaincre dans la mise en place d'un travail complémentaire ou de liaison.*

⁴⁶ Par exemple, en réseau ÉCLAIR, un programme d'animation commun entre une école et un lieu d'accueil Parents-Enfants, des visites d'ATSEM dans un centre multi accueil sur l'utilisation des matériels.

- la mise en place de dispositifs partenariaux très complets comme « *Apprenons l'école ensemble* » en Seine-et-Marne ; il comporte une réunion préparatoire, des ateliers thématiques au centre social, une semaine banalisée en juin et des entretiens individuels, avec interprète si besoin. La ville de Grenoble a également développé des programmes visant à coordonner l'action entre les différentes structures spécifiques (écoles et crèches), à opérer un rapprochement entre professionnels autour de la représentation de leurs métiers et de thèmes communs ; des perspectives pédagogiques sont également présentes avec des observations croisées des pratiques et un travail sur l'acquisition du langage autour du programme « *Parler bambin* » et des pratiques à l'école. À Rennes, une évaluation par un laboratoire de psychologie est également prévue par le comité territorial⁴⁷.

La conception et la mise en œuvre de ces actions sont le plus souvent liées à des initiatives locales, actions d'un inspecteur de l'éducation nationale ou d'un directeur ; elles peuvent plus facilement s'inscrire dans la durée lorsqu'elles sont relayées au niveau départemental et stabilisées par la signature d'une convention.

Certains départements ont aussi procédé avec des partenaires à une analyse très fine des besoins de scolarisation.

La relance de la scolarisation des enfants de moins de trois ans a été l'occasion d'un rapprochement entre les structures de la petite enfance et celles de l'éducation nationale. Pour que ce rapprochement s'inscrive dans la durée, il convient vraisemblablement d'en élargir l'objet à la formation et d'en stabiliser les modalités tant au niveau national que local.

2.5. Des élus à associer pleinement

Les élus rencontrés par la mission d'inspection générale dressent un bilan positif d'une scolarisation des enfants de moins de trois ans qui s'intègre bien dans les axes des politiques municipales en faveur des quartiers les plus défavorisés.

Ils s'interrogent cependant sur le coût que représenterait une montée en charge de cette forme de scolarisation sachant que dans la plupart des communes, moins du tiers des élèves potentiellement concernés par la politique ministérielle est scolarisé.

Par ailleurs, de nombreux édiles municipaux auditionnés par la mission invitent l'État à plus de constance quant à la scolarisation des enfants de moins de trois ans. Ils souhaitent que cette scolarisation précoce ne soit plus considérée comme une variable d'ajustement de la carte scolaire, qu'elle monte en puissance pour répondre aux nombreuses demandes tout en tenant compte de leurs contraintes. Au regard de ces investissements parfois coûteux, certains élus s'interrogent sur la baisse des dotations de l'État aux collectivités et mentionnent les dépenses de fonctionnement que peut entraîner la réforme des rythmes scolaires.

⁴⁷ Le comité territorial de suivi du pays de Rennes réunit, autour du conseil général et de la ville de Rennes, les partenaires locaux du secteur de la petite enfance et de l'école maternelle.

La très bonne coopération avec les communes a permis une amélioration effective de la qualité de l'environnement éducatif et pédagogique par rapport aux pratiques habituelles dans presque toutes les situations de création observées. Cette perspective reste à poursuivre pour l'ensemble des structures qui scolarisent des enfants de moins de trois ans ; elle peut également être renforcée quant à certains aspects importants comme des toilettes en proximité immédiate, des espaces extérieurs bien aménagés.

Qu'il s'agisse de dispositifs passerelles ou de classes spécifiques conduisant à organiser l'accueil des moins de trois ans sur la journée, une implantation n'est possible que si les élus sont convaincus, engagés et associés dès le départ à un projet qui, pour fonctionner au final de façon satisfaisante, va nécessiter des investissements et de multiples modifications de fonctionnement.

Les relais du côté de l'éducation nationale doivent ainsi se coordonner tout au long de l'année – notamment entre l'inspecteur chargé d'accompagner les écoles maternelles et les inspecteurs des circonscriptions qui entretiennent fonctionnellement un dialogue privilégié avec les communes⁴⁸ – pour conduire une action partenariale cohérente.

Les relations partenariales avec les collectivités sont rarement mentionnées dans les rapports d'inspection concernant les classes de moins de trois ans. Pourtant, une garderie existe presque partout ; le suivi par PMI est le plus souvent en place dans les quartiers prioritaires ; la relation entre le temps scolaire et le hors temps scolaire peut être considérée comme essentielle pour cette scolarisation qui se déroule essentiellement le matin. La notion de politique de la ville comme le travail collaboratif avec l'environnement n'apparaissent pas.

Deux raisons principales peuvent expliquer cet état de fait : d'une part, la vision reste en général centrée sur le temps scolaire – sur l'enfant en activité dans la classe plus que sur l'enfant dans son environnement – ; d'autre part, les inspecteurs peuvent éprouver des difficultés matérielles à rassembler des indicateurs sur cet espace qui se situe en dehors du champ d'observation directe. Les aspects essentiels d'une politique publique de la petite enfance gagneraient certainement à être intégrés à l'ensemble des procédures d'évaluation.

3. Des parents mieux pris en considération

La coopération avec les parents revêt un caractère essentiel lors du premier accès à l'école pour les enfants les plus jeunes. Leurs besoins physiologiques sont encore contraignants pour une vie collective ; la séparation de la famille pour acquérir de l'autonomie et engager une relation dans un groupe de pairs constitue une étape importante, tandis que les modes de communication prennent encore appui sur l'environnement immédiat à un moment où le langage évolue très rapidement. La présence de l'école conduit parents et enfants à construire de nouvelles relations entre eux. Pour aller au-delà d'une acceptation résignée et promouvoir une perception positive de l'école, la gestion de l'évolution de cette relation doit être prise en compte ; de nombreuses actions conduites dans les classes y contribuent.

⁴⁸ Une faible proportion des rapports d'inspection pour des classes ayant des moins de trois ans évoque cet aspect ; quelques descriptions de classes mentionnent la collectivité pour la dotation en matériels.

3.1. Une diversité d'attentes envers l'école

3.1.1. Une réelle satisfaction des parents

Les panels de parents rencontrés lors des visites⁴⁹ montrent qu'ils attendent un bénéfice de la scolarisation précoce et pratiquement tous ont manifesté une réelle satisfaction concernant celle de leur enfant. Plusieurs sujets majeurs se dégagent.

Tout d'abord, l'entrée à l'école satisfait pour beaucoup de parents un besoin de socialisation, qu'il s'agisse de répondre au désir de l'enfant de s'inscrire dans le modèle des aînés ou de cousins plus âgés, ou qu'il s'agisse, de leur propre part, du souhait de lui faire rencontrer d'autres enfants de son âge pour qu'il apprenne à partager et à vivre en société : la socialisation, le respect des règles en collectivité, l'apprentissage du « non », la découverte d'autres enfants et des premiers camarades sont des thèmes récurrents dans les entretiens.

Viennent ensuite des attentes en termes de réponses aux besoins d'apprentissage de leur enfant, plus particulièrement dans quelques domaines :

- le développement de l'autonomie (l'enfant est « moins bébé », « moins fusionnel ») ; ils citent la propreté, l'hygiène, les repas, l'habillement, le repérage dans l'espace et dans le temps ;
- le développement du langage ;
- la réponse à sa curiosité, son éveil à la richesse du monde, le plaisir d'apprendre, l'élargissement des centres d'intérêt et des possibles ;
- la préparation aux apprentissages futurs et à la réussite scolaire : ils mentionnent alors des acquisitions caractéristiques comme le fait de savoir tenir un crayon, d'apprendre à dessiner, à écrire, à compter.

Les parents ont ici le sentiment que leur enfant réalise des progrès en bonne partie imputables à sa scolarité, que ce soit par son autonomie dans les actes quotidiens, lorsqu'il dit les comptines apprises, qu'il s'exprime en français alors qu'il entend et parle à la maison une autre langue, quand il évoque la classe ou bien ce que font les autres enfants chez eux au même moment. L'attitude positive envers l'école, la persévérance dans les activités (« elle continue son travail jusqu'au bout »), l'envie de leur enfant de venir à l'école sont aussi mentionnées. Nombre de parents ont fait état des progrès de leur enfant scolarisé avant trois ans par rapport à des aînés qui n'ont pas bénéficié de cette scolarisation précoce.

L'appréciation très positive des caractéristiques du fonctionnement proposé qui, dans plusieurs cas, donne à ces classes de moins de trois ans une place intermédiaire entre la crèche et l'école (temps, espaces, activités, qualité de vie) est également à souligner.

⁴⁹ Le protocole de visite sur site comportait la rencontre avec un groupe de parents, en général sollicités au moment de l'accueil du matin. Trois à quatre parents, parfois beaucoup plus, ont à chaque fois accepté de participer à un entretien semi dirigé lors des 185 visites effectuées par la mission ou par les inspecteurs maternelle ; plus de 500 parents auront ainsi été entendus dans le cadre de ce rapport.

De plus, la vie de la famille et des parents eux-mêmes se trouve facilitée sur plusieurs points :

- le sentiment d’une réelle libération par rapport au critère de propreté, d’une part, leur permet d’être certains du mode de garde dont leur enfant pourra bénéficier et, d’autre part, apaise les relations au sein de la famille autour de cette question éducative ;
- l’impact très positif de la scolarité sur les budgets familiaux, qui n’ont plus à supporter éventuellement que les coûts mesurés de la restauration scolaire et des activités périscolaires ; la gratuité de l’école produit pour la plupart une atténuation des dépenses de l’ordre de 300 à 400 € par mois ;
- la facilité d’accès à une vie sociale plus ouverte que représente cette première scolarisation à travers la rencontre avec d’autres parents ou par la participation à des activités à l’école pour de jeunes mères isolées a également été évoquée.

Les parents rencontrés se sont montrés rassurés et très satisfaits, ils ont le sentiment que les institutions portent une forte attention à leurs enfants tout en répondant à leurs besoins familiaux. Ceci témoigne de la qualité du travail engagé localement avec les parents.

3.1.2. Une demande sociale inégale

La demande sociale de scolarisation pour les moins de trois ans est bien évidemment très variable d’un point du territoire à l’autre.

Des maires et leurs associations notamment soulignent la forte demande sociale dans des communes plus ou moins favorisées où le travail des parents se situe souvent à bonne distance du lieu d’habitation : l’accueil des moins de trois ans à l’école peut représenter le seul mode de garde organisé dans des zones où les assistantes maternelles restent rares. La pression des parents est souvent forte pour une scolarisation précoce accompagnée d’une prise en charge périscolaire de l’enfant depuis le matin, parfois tôt, jusqu’en fin d’après-midi. Cet important besoin de garde n’est pas toujours satisfait, mais certaines villes de taille relativement modeste⁵⁰ ont cependant pu construire au fil du temps des dispositifs complémentaires qui offrent des solutions de continuité aux familles à partir d’une maison de l’enfance qui comprend un centre multi accueil et l’animation d’un réseau d’assistantes maternelles, ainsi qu’une scolarisation précoce et régulière pour un groupe d’enfants⁵¹. Le besoin de garde de jeunes enfants est un sujet qui requiert des réponses suffisamment diversifiées.

Dans les secteurs prioritaires pour développer la scolarisation des moins de trois ans, d’autres questions se posent. D’abord, il s’agit tout autant de répondre à la demande de scolarisation précoce que d’inciter les familles les plus éloignées de l’école à la rejoindre ; les publics cibles ne sont pas toujours atteints, les démarches engagées par les différents partenaires⁵² pouvant se révéler infructueuses⁵³ faute d’avoir pu bien identifier les bénéficiaires potentiels ou de les avoir convaincus des avantages qu’ils pourraient retirer d’une scolarisation avant

⁵⁰ Cf. situation de Saint-Georges-sur-Baulche (Yonne), 3 392 habitants en 2011.

⁵¹ De 4 à 11 enfants selon les années.

⁵² Cf. *supra*, p. 10 *sqq.*

⁵³ Cf. Perpignan, dans une action implique la PMI et les services sociaux : « aucun enfant n’a été signalé ».

trois ans⁵⁴. Lorsque les enfants fréquentent l'école, certaines caractéristiques sont à mentionner pour les quartiers prioritaires :

- l'existence d'attentes fortes, omniprésentes parmi les familles immigrées, concernant l'apprentissage de la langue, et principalement de la langue française, notamment lorsqu'elles ont le sentiment de parler peu ou mal le français, ceci pouvant aussi représenter un enjeu dans la relation entre parents et enfants, ou dans les modalités de communication au sein de la famille lorsque les enfants parlent français entre eux⁵⁵ ;
- des mères mentionnent aussi parfois le bénéfice qu'elles peuvent en retirer pour leur propre apprentissage de cette langue en échangeant avec leur enfant ;
- les parents, « présents et disponibles », investissent fortement l'école et participent activement à la vie de la classe, déclarant par exemple dans les entretiens que « *les parents appartiennent au fonctionnement de la classe* »⁵⁶.

3.2. Une coopération organisée autour de l'enfant

3.2.1. *Agir avant l'entrée à l'école*

Tous les projets prévoient un premier contact avec les parents et les enfants avant la rentrée. Le plus souvent, une visite préparatoire ou une demi-journée de découverte, parfois dite « *rentrée d'accoutumance* », est organisée à leur intention, en général dès le mois de juin.

Les actions « *passerelles* » engagées dans les écoles avec des classes spécifiques en relation avec des crèches, ou plus rarement des relais d'assistantes maternelles, semblent efficaces : un accueil régulier se déroule à l'école une fois par semaine ou chaque quinzaine, pour un petit groupe accompagné, pour les enfants les plus âgés de ces structures. Quelques rares initiatives permettent la fréquentation des locaux scolaires pour des tout petits à partir de dix-huit mois, en présence de leurs parents, dès le mois d'avril, sur un créneau d'une heure hebdomadaire. Les futurs élèves peuvent aussi être accueillis en classe deux par deux en juin⁵⁷.

3.2.2. *Individualiser les relations*

La circulaire indique que « *la prise en charge de chaque enfant fait l'objet d'un échange avec ses parents* » et, au-delà des indications portées dans les cahiers des charges, les départements ont souvent élaboré des fiches, voire des guides d'entretien pour engager avec professionnalisme cette étape importante de la vie de l'enfant. Ce moment permet en effet de recueillir des informations sur les attentes des parents envers l'école, d'acquérir une certaine connaissance de l'enfant et de ses habitudes pour bien interpréter ses réactions dans les premiers temps, tout en apportant des explications sur le fonctionnement prévu. Il s'agit aussi de cerner les aménagements éventuellement utiles, décidés conjointement, pour que le temps passé à l'école constitue une expérience positive et d'identifier les principaux éléments d'une

⁵⁴ Note de synthèse d'un correspondant académique évoquant les quartiers nord de Marseille.

⁵⁵ « Moi, maintenant je suis obligée de parler français pour qu'elle m'obéisse ».

⁵⁶ Laroche-Migennes (89).

⁵⁷ Cf. Blanc-Mesnil (93).

sorte de contrat à passer ultérieurement le cas échéant. Ce moment d'échange vise surtout à fonder une relation de confiance entre les parents et l'école.

Le directeur qui, en général, est le premier à recevoir les familles pour l'inscription ou l'admission, est parfois clairement chargé dans des protocoles départementaux de conduire l'entretien tout en précisant alors qu'il aura tout avantage à être accompagné par l'enseignant de la classe ou à ménager rapidement un temps avec lui. Au quotidien, pour l'enfant comme pour ses parents, l'essentiel se déroule dans la classe avec l'enseignant et l'ATSEM qui ont chacun leur rôle. Les fiches préconisées ou utilisées dans les écoles sont conçues pour que l'entretien conduit par l'enseignant permette d'établir une sorte de bilan d'entrée, en veillant à faire respecter deux préoccupations majeures : d'une part, bien respecter la vie privée en s'attachant à ne pas entrer dans des domaines qui n'intéressent pas l'école – et sur lesquels elle n'a ni à poser de questions, ni à commenter –, d'autre part laisser penser qu'il pourrait s'agir d'une forme d'examen d'entrée qui pourrait conditionner l'accès à la classe. Les rubriques définies cherchent à connaître l'enfant au regard de l'école et à s'accorder sur les objectifs et les aménagements de scolarisation.

Dans des classes passerelles, des entretiens avec les parents en présence de l'enseignant et du médecin de la protection maternelle et infantile sont aussi organisés.

L'ensemble des classes spécifiques visitées pratique l'entretien pour chaque enfant, avant la rentrée ou plus fréquemment au cours du mois de septembre. Par ailleurs, si une sorte de contractualisation implicite est généralement pratiquée, celle-ci est plus rarement formalisée ; on note cependant l'existence d'un « contrat spécifique et évolutif avec la famille » dans les Alpes-Maritimes, ou d'un « contrat spécifique prenant en compte une assiduité adaptée aux besoins particuliers de l'enfant » dans les Landes.

3.2.3. *Gérer aux mieux la séparation*

L'acceptation d'une séparation temporaire entre parents et enfants représente parfois une conquête difficile de part et d'autre, notamment pour les familles qui n'ont pas utilisé de mode de garde collectif ou lorsque n'apparaît pas dans l'environnement immédiat de l'enfant un aîné, un jeune cousin ou un jeune enfant proche fréquentant l'école, un modèle possible pour alimenter l'envie de grandir.

Les premiers mois de l'année scolaire dans les classes spécifiques sont le plus souvent conçus avec le souci de gérer au mieux cette étape et des dispositifs permettant de rassurer des parents – certains ayant besoin d'être accompagnés afin d'atténuer leurs inquiétudes voire leur « angoisse » – rencontrent le succès. Ainsi, des parents interrogés apprécient de pouvoir rester dans la classe avec leur enfant et, dans les classes spécifiques, cette possibilité leur est presque toujours offerte. Certaines écoles organisent progressivement la séparation, l'un des parents restant en classe toute la matinée durant la première journée, s'absentant une dizaine de minutes le lendemain, puis plus longtemps jusqu'à ce que la matinée soit entièrement passée sans lui. D'autres écoles insistent parallèlement sur la façon pour l'adulte accompagnant de prendre congé de l'enfant après un temps passé en classe à ses côtés : s'adresser à lui et capter son regard, le saluer par un geste et d'une voix rassurante.

Les objets transitionnels, ces accessoires si personnels qu’emportent partout avec eux les petits enfants (sucettes et « doudous » divers) et « *qu’il faut progressivement accepter de mettre de côté* », font pleinement partie du processus de séparation à l’entrée de l’école : les échanges parfois furtifs entre enseignants et parents au seuil de la classe à ce sujet montrent bien le rôle qu’ils jouent dans la relation entre la famille et l’école. Des corbeilles pour que l’enfant les dépose à l’entrée de la classe sont souvent prévues. Des rangements organisés, comme de simples cases individuelles pour les peluches et tissus, ou des tableaux permettant d’accrocher les tétines présentent deux avantages principaux : ils sont offerts au regard (ce qui permet de rassurer l’enfant et de communiquer avec lui autour de cette séparation-là) et, point tout aussi important, des conditions d’hygiène bien meilleures peuvent limiter la propagation de maladies diverses.

La possibilité de venir observer le fonctionnement de la classe est également souvent proposée, soit un jour en début d’année scolaire, soit régulièrement un jour par semaine, parfois encore en seconde partie d’année scolaire.

Toute l’information fournie aux familles pour les aider à appréhender le fonctionnement de l’école et les documents qui retracent la vie en classe comme les cahiers de vie⁵⁸, la communication des textes des comptines – rarement faciles à comprendre si l’on se fie au seul énoncé par le jeune enfant –, contribuent également à donner une juste représentation des activités conduites à l’école et permettent de rassurer en créant des références communes.

Les échanges du matin entre parents et l’enseignant représentent un lien essentiel au temps de la séparation et restent particulièrement importants tout au long de la scolarité maternelle. Ils sont en tout cas très appréciés par les parents et un temps passé avec chacun, même bref, permet des dialogues sur des sujets communs à partir de ce sur quoi les parents souhaitent échanger : sommeil, alimentation, état de santé de l’enfant, répercussions à l’école de la vie à la maison, attitude et comportement en classe, évolution de l’enfant, projets mis en place dans la classe, acquisition de la propreté, socialisation, développement du langage... Ils leur permettent d’être rassurés quant au bien-être et à l’intégration de leur enfant à l’école, quant à son comportement⁵⁹. Les productions des enfants ou le défilement de photographies des activités constituent pour certains enseignants un support de l’échange matinal. Ce temps d’accueil détourne pour un temps de l’activité que conduisent les enfants dans la classe, mais il apparaît essentiel pour donner aux parents toute leur place, pour faciliter la séparation et construire une relation de confiance avec l’école.

3.2.4. Aménager l’organisation du temps des enfants

La possibilité de mettre en œuvre des dispositions horaires particulières pour la classe spécifique, pour un groupe ou un enfant de moins de trois ans « *selon une organisation régulière convenue avec les parents, qui s’engagent à la respecter* » constitue une innovation importante de la circulaire de décembre 2012.

⁵⁸ « *On aime les cahiers de vie, on en parle avec eux, on fait les recettes de l’école à la maison, on chante avec les gestes.* » (Laroche-Migennes).

⁵⁹ « *Comment ma fille mange-t-elle ? Participe-t-elle aux activités ? Quelle est son évolution ?* » (Boucau, 64).

Les observations sur sites comme la lecture de la documentation montrent que la réflexion sur l'organisation du temps qui était recommandée dans la circulaire a souvent été conduite. Les dispositions adoptées sont guidées par l'idée de progressivité ; elles s'efforcent de mieux respecter les besoins du jeune enfant, qu'il s'agisse de la gestion de la séparation ou du rythme de vie, et laissent une place réelle aux négociations avec les parents ainsi qu'à leur présence dans la classe.

- **Une rentrée et un accueil échelonnés pour tenir compte de besoins affectifs et physiques**

S'agissant des premières semaines, la pratique d'une rentrée échelonnée et adaptée est généralisée. Il s'agit parfois de dates fixées à l'avance (rentrées des vacances d'automne voire de fin d'année). Dans bon nombre de cas, la durée de l'échelonnement est subordonnée à des entretiens avec les parents, souvent sur la base d'un questionnaire sur les habitudes de l'enfant, le cas échéant en relation avec une structure de petite enfance. La durée peut aussi dépendre d'observations qui permettent d'adapter le temps de présence des enfants à leur degré de préparation.

Dans leurs préconisations, des départements ont fixé des limites temporelles à la mise en place de l'échelonnement, le temps de scolarité effective offert à chacun pouvant se trouver effectivement très réduit pendant longtemps⁶⁰. Sans demander à ce que tous soient présents toute la matinée ou la journée dès le premier jour à la rentrée, un temps de scolarité suffisant doit rapidement être possible pour chaque enfant. Il s'agit ici d'adopter des modalités équilibrées⁶¹.

- **Des horaires de classe assouplis pour s'adapter aux enfants**

Lorsqu'elles leur sont proposées, les parents disent apprécier les latitudes horaires qui facilitent une « rentrée en douceur », tout comme de conserver la souplesse de l'accueil tout au long de l'année. Les organisations proposées dans les écoles peuvent permettre un allongement progressif de la durée de classe du matin (une heure puis deux, la possibilité de venir rechercher l'enfant dès 11 heures⁶²), ou l'après-midi⁶³, ou bien de déterminer un emploi du temps personnalisé défini en concertation après un temps d'adaptation et donnant la possibilité d'entrer graduellement à l'école.

Dans plusieurs écoles visitées, l'accueil échelonné du matin s'accompagne d'une possibilité de venir rechercher les enfants plus tôt en fin d'après-midi. Une journée scolaire incluant le déjeuner et un temps de sieste peut alors ne pas dépasser six à sept heures avec des temps pédagogiques et éducatifs qui sont supérieurs et mieux répartis qu'en cas de fréquentation durant la matinée seulement.

⁶⁰ Un compte-rendu de visite indique par exemple que deux groupes de huit élèves sont accueillis successivement le matin jusqu'à la fin septembre avant d'arriver à une intégration durant « la matinée entière » à la mi-novembre.

⁶¹ Il existe « *des demandes de parents auxquelles les écoles auraient souhaité pouvoir un peu résister pour installer plus de progressivité dans le fonctionnement de la classe* ». (Cf. compte-rendu, Gard).

⁶² Cf. Amiens.

⁶³ Watrelos.

Les possibilités d'aménagement, très diverses et définies localement de gré à gré, restent cependant liées au type de scolarisation. Ainsi, pour les classes multi niveaux, les aménagements de scolarité recommandés dans les cahiers des charges et présents dans les pratiques portent d'abord sur le mi-temps et peu de possibilités sont offertes en termes d'horaires, les familles devant « *respecter les horaires en vigueur dans l'école* ». Il s'agit toujours de rendre le fonctionnement du groupe des plus petits compatible avec la vie de la classe. Dans quelques cas, des régimes distincts peuvent exister au sein d'une même école lorsqu'une classe passerelle et une classe spécifique sont ouvertes : parmi les différences constatées, cette dernière accueille alors les enfants les plus âgés et adopte des horaires identiques pour tous.

3.3. Une information organisée

Sans toujours être spécifique aux moins de trois ans, l'information sur la classe et sur les progrès des enfants apparaît très présente à ce niveau et reste indispensable.

3.3.1. Comprendre le fonctionnement de la classe

Les visites de classe d'une demi-journée au moins organisées dans une très grande majorité de classes spécifiques permettent aux parents de se représenter concrètement le fonctionnement, mais deux autres modalités principales sont largement pratiquées : la réunion de présentation de la classe, en général au cours du mois de septembre, existe partout tandis que les livrets d'accueil ne sont réalisés qu'à certains endroits.

Quelques départements⁶⁴ ont fourni des matrices à compléter par les écoles pour faciliter la conception de diaporamas de présentation ou des modèles de livrets d'accueil accompagnés de très nombreux espaces pour insérer des images venant de l'école. Les enseignants sont invités à présenter la structure de l'école et les locaux, à commenter une journée type et les activités qu'elle comporte, avant de s'attacher aux attentes des parents et à celles de l'école. Au-delà de l'échange d'informations quant à la vie de l'école et à l'évolution de son enfant, plusieurs points concernent la relation entre la famille et son enfant avec, en premier lieu, la question de la fréquentation, mais aussi la conduite à tenir à propos des activités réalisées (valoriser les travaux, lire ou raconter le livre prêté chaque semaine, consulter les cahiers de vie, les livrets de poésie et en parler avec son enfant) et des objectifs généraux poursuivis.

Cette démarche d'information souhaitée au départ pour la classe des enfants de moins de trois ans a pu localement servir de point d'appui pour concevoir un livret très complet s'adressant aux nouveaux arrivants de toute une école primaire⁶⁵. Par ailleurs, en particulier pour les classes passerelles, les réunions d'information collective se déroulent parfois en présence de représentants de la municipalité, des services de la petite enfance et/ou du centre de loisirs. Enfin, quelques rapports font aussi état de la distribution d'un livret « *Mon enfant entre pour la première fois à l'école maternelle* ».

⁶⁴ Au moins la Marne et la Guadeloupe.

⁶⁵ Cf. École de Cars (33).

Par la suite, des réunions collectives sont appréciées, surtout lorsqu'elles sont régulières (mensuelles, trimestrielles), principalement au début de l'année. Elles permettent d'expliquer, par exemple, le fonctionnement de l'école, de la classe, le rôle des adultes, la nécessité pour les enfants d'avoir des habitudes et repères pour développer leur autonomie. Ces organisations ne rencontrent pas toujours l'écho attendu auprès des familles et les enseignants recherchent alors d'autres modalités, privilégiant les échanges individuels lors de l'arrivée des enfants⁶⁶.

3.3.2. *Suivre les progrès de son enfant*

Les capacités langagières des enfants de moins de trois ans rendent indispensable l'utilisation de moyens de communication coordonnés pour informer autant sur les progrès individuels que sur les activités conduites en classe.

Dans des projets comme en pratique dans les classes, le cahier de liaison et le cahier de vie, parfois des cahiers d'apprentissage ainsi que l'utilisation de photos d'activités en classe, ou les panneaux affichant les productions comme la lecture d'albums de l'école à la maison, sont identifiés comme autant de supports d'échanges entre la famille et l'école qui apportent également des informations sur les progrès en cours dans les activités.

Des photographies des activités conduites, des productions et réussites des enfants sont très présentes dans ces classes. Elles permettent une information des parents, soit à l'école, soit sur le site internet – avec toutes les précautions utiles concernant des images avec des enfants – ou sur une clé numérique confiée par l'enseignant et constituent un support pour des temps de communication et de langage entre enfants et parents.

Des rencontres individuelles permettent au début de l'année d'engager le dialogue à partir de l'expérience des premières semaines tandis que les avancées réalisées par chacun des enfants au cours de l'année font l'objet de points réguliers avec les parents, soit de manière informelle, soit par des rencontres individuelles organisées. En fin d'année, les capacités langagières et les capacités motrices, et l'adaptation au milieu scolaire dans une première approche du « *devenir élève* » sont abordées.

Des livrets de réussite avec des rubriques adaptées aux moments de première scolarisation des jeunes enfants ont également été élaborés : « *je sais ranger les jouets, je sais prendre mon manteau tout seul, je sais poser mon doudou en entrant en classe, je sais dire au revoir à mes parents sans pleurer* »... Des fiches de transmission pour informer régulièrement les parents sur les journées de l'enfant ont aussi été mises en place.

Mais il faut noter que certains livrets, parfois construits avec l'appui ou à l'initiative de la circonscription, ont été conçus à partir du socle commun de connaissances et de compétences, et que de tels outils ne correspondent que lointainement aux objectifs d'une première scolarisation et leur usage apparaît prématuré pour de jeunes enfants.

⁶⁶ Cf. « *Étant donné le peu de succès des deux réunions de rentrée sur le système éducatif, l'enseignant (...) prend de nombreuses photographies et les installe sur l'ordinateur* » pour les commenter aux parents.

3.4. Une participation affirmée au fonctionnement de la classe

3.4.1. *Impliquer les parents dans la vie de l'école*

Les parents ont souvent une place reconnue et effective dans le fonctionnement de la classe, plus rarement de l'école. En dehors d'invitations à l'occasion d'événements à caractère un peu festif, durant lesquels ils se trouvent impliqués dans les activités proposées (lecture de livres, accompagnement d'une activité ou d'un coin jeux), les parents sont invités à participer à des ateliers au cours de la semaine (ateliers cuisine, séances de motricité, bibliothèque de l'école), à accompagner la classe lors de sorties à la ludothèque ou médiathèque, à l'école voisine. Leur coopération est aussi sollicitée pour des petits-déjeuners sur le temps scolaire, en relation avec une réflexion sur l'alimentation, ou pour apprendre en classe avec leurs enfants des comptines et des rondes chantées. Ils peuvent ainsi s'impliquer régulièrement ou ponctuellement avec leurs enfants dans des activités éducatives et pédagogiques conduites dans le cadre scolaire.

Bien des parents fréquentent ainsi régulièrement l'école⁶⁷. Cette participation constitue une quasi-obligation dans quelques classes passerelles où l'inscription de l'enfant est conditionnée par la disponibilité d'un des parents qui s'engage à participer à la vie de l'école.

Localement, souvent dans le cadre de projets partenariaux, des indicateurs portant sur la relation avec les parents sont identifiés. Il s'agit alors de mesurer l'activité à ce propos : nombre de parents présents aux réunions, nombre de rendez-vous demandés par les familles et par l'école, nombre de parents participant aux événements du type « *semaine des parents* », aux sorties et ateliers.

L'information des parents constitue un objectif reconnu, les réalisations dans les écoles sont riches et intéressantes, tandis que leur participation à la vie de la classe est importante.

Cependant, l'association des parents à l'élaboration du projet de scolarisation des moins de trois ans semble exceptionnelle et les parents connaissent rarement ce projet dans le détail. Des consultations durant la préparation peuvent être envisagées pour éviter que, comme le déclare un parent, les familles soient « *informées, mais pas associées* ».

3.4.2. *Un rôle d'intégration pour les enfants et pour les familles*

Des initiatives sont également prises afin de favoriser l'accompagnement à la parentalité. Dans nombre d'écoles, classes ou dispositifs passerelles, avant l'accueil, des rencontres ont été organisées en partenariat avec les structures de la petite enfance pour parler, en particulier, de rythmes de l'enfant, de ses besoins de repos, de l'hygiène alimentaire. Dans certaines écoles, des rencontres thématiques sont prévues tout au long de l'année (diététique, sommeil, jeu, rapport à l'écran, colère). Des projets évoquent des « *cafés des parents* » réguliers avec le psychologue scolaire, une fois par quinzaine ou même par semaine, afin d'aborder des thèmes éducatifs, ou bien des groupes de parole, une fois par mois ou par trimestre, avec l'infirmière

⁶⁷ L'accès aux écoles a parfois été décrit comme difficile sur le plan pratique lorsque le plan Vigipirate se situe à des niveaux qui comportent un contrôle strict à l'entrée des écoles. Plus les parents sont familiarisés avec les locaux, en prennent possession, plus la séparation pour leur enfant est facile.

ou la puéricultrice de secteur. Des échanges culturels sur des livres, de la musique, ou la vie quotidienne sont aussi parfois organisés dans un tel cadre.

Enfin l'école ou le dispositif peuvent être associés et impliqués dans des actions destinées à favoriser l'intégration des familles. La mission d'inspection générale a pu notamment constater la mise en œuvre de cours d'alphabétisation dans telle école pendant que les enfants de moins de trois ans faisaient la sieste avant de retourner en classe, ou la présence d'un « *point rencontre parents* » jouxtant la classe des moins de trois ans.

Les observations et rapports de visites témoignent de la diversité, de la richesse des pratiques pour mieux associer les parents à la scolarité des enfants de moins de trois ans ; leur mise en œuvre est générale dans les classes spécifiques et assez fréquente pour les groupes.

Cette thématique apparaît par contre bien plus rarement dans les rapports d'inspection⁶⁸. La communication et l'accueil des familles sont alors surtout abordés et les conseils donnés aux enseignants demandent d'en tenir compte ou de l'améliorer comme dans cet axe de progrès défini pour un enseignant : « *susciter un retour de la part des familles dans le cahier de vie en les impliquant davantage* ».

Les avis les plus positifs et les plus précis sur la relation aux familles le sont dans les rapports qui concernent les classes spécifiques, les actions étant sans doute à la fois plus construites et mieux intégrées à l'analyse par des inspecteurs qui abordent alors un domaine considéré comme important au regard de l'âge des enfants. Dans ces mêmes rapports, les possibilités d'actions envers les familles, les lieux, les moyens de l'accueil, le lien entre les activités de l'école et la maison sont aussi précisés.

Par ailleurs des notions très générales pour construire des relations confiantes avec les familles sont abordées et fortement valorisées (« *école accueillante* »).

Cependant, les analyses sur les familles et leur relation avec l'école, sur le rôle des parents dans l'accompagnement de leurs enfants, sur la mise en œuvre d'une « coéducation » ne sont qu'exceptionnellement présentes. Pour les moins de trois ans, mais sans doute aussi pour toute l'école maternelle au moins, les modalités d'association des parents au fonctionnement gagneraient à être mieux appréciées, mieux traitées et encouragées dans le suivi pédagogique des enseignants.

4. Une recherche des meilleures modalités éducatives et pédagogiques

La qualité de l'environnement dans lequel les enfants évoluent constitue un élément essentiel pour qu'ils puissent effectuer les meilleurs apprentissages tant sur le plan éducatif que pédagogique. La classe apparaît centrale et ce lieu a fait l'objet de nombreuses réflexions d'aménagement cette année. Cependant, l'accès à des ressources complémentaires communes

⁶⁸ 31 rapports sur 318, soit 9,7 %.

ou dédiées aux moins de trois ans, qu'il s'agisse de locaux ou d'espaces extérieurs, revêt une réelle importance.

L'organisation des activités proposées par les enseignants comme la pertinence de leurs interventions auprès des enfants contribuent, par la qualité des interactions entretenues, au développement du langage de chacun d'entre eux, à la formation de ses relations avec les autres ainsi qu'à la constitution d'une perception organisée de la réalité. La pédagogie à mettre en œuvre apparaît plus globale, fondée sur des actions en situation avec des adultes très réceptifs aux attitudes, aux gestes des enfants, à la communication établie, aux productions verbales, à leur représentation de la réalité. Des pratiques remarquables ont pu être observées en particulier dans des classes spécifiques.

4.1. Une classe à pleinement intégrer à l'école

L'offre d'expériences pour les apprentissages, varie en fonction des équipements et matériels financés par la collectivité, donc de son engagement dans le projet, mais aussi de la place accordée aux enfants de moins de trois ans au sein de l'école, ainsi que du degré d'imagination et d'inventivité de l'enseignant comme de la part qu'il accorde à l'initiative de l'enfant et à son autonomie. De nombreuses conditions sont à réunir pour faire de l'école un milieu de vie propice aux apprentissages.

4.1.1. Une insertion dans le fonctionnement de l'école essentielle à la qualité de vie et aux apprentissages

La création d'une classe d'enfants de moins de trois ans dans une école demande de réexaminer l'usage de ressources communes pour tenir compte des besoins de ces tout petits, de ceux de leurs parents afin d'apporter, en sécurité, un confort qui réduira les contraintes matérielles tout en offrant les meilleures possibilités d'apprentissage. Les conditions dépendent naturellement du contexte d'implantation, des possibilités comme de la volonté de faire évoluer une organisation qui peut avoir un impact sur l'affectation de l'ensemble des locaux, et sur le service des personnels.

De nombreux paramètres influent sur les choix : la situation de la classe pour qu'elle soit facilement accessible aux parents, la surface de la salle de classe, le fait qu'elle puisse jouxter les espaces de vie nécessaires pour qu'ils soient accessibles à tout moment afin de faciliter un apprentissage autonome de la propreté en garantissant un minimum d'intimité, ou qu'ils puissent servir de lieux d'évolution et de jeu durant la matinée ; outre une restauration protégée et adaptée aux enfants, la facilité d'accès à des espaces extérieurs pour y conduire des activités est importante. De petites salles de réunion pour des échanges avec les parents sont parfois présentes. La plus grande proximité de ces équipements complémentaires est souhaitable pour offrir un milieu de vie où l'éducation, les jeux et les activités prennent place tout au long de la journée.

Partout des efforts réels ont été réalisés en termes de locaux et plusieurs réalisations remarquables ont été rencontrées. Dans nombre de situations cependant, au-delà de travaux de réfection et d'équipement de la salle de classe, des réorganisations minimales n'ont pas permis d'exploiter le potentiel des locaux existants pour scolariser les moins de trois ans.

L'engagement des collectivités sur ce point a déjà été souligné, mais celui des enseignants comme des agents territoriaux apparaît tout aussi nécessaire : une participation à l'élaboration du projet pédagogique de la classe facilite certainement la compréhension des enjeux.

L'organisation du temps méridien et du début de l'après-midi a un impact sur le fonctionnement de l'école tout entière. Les choix quant à l'heure de début de la sieste peuvent par exemple demander de mobiliser du personnel supplémentaire si, après le repas, il n'y a plus à surveiller seulement la cour de récréation. L'engagement de tous les enseignants pour des décroissements peut aussi conduire à organiser le début de la sieste en même temps que l'heure de reprise des classes pour offrir un temps d'activité suffisant à tous les groupes. Cette pratique des décroissements facilite certainement les échanges entre enseignants ; elle rend cependant difficile l'accès à l'école l'après-midi pour les moins de trois ans puisqu'alors l'enseignant n'est pas disponible pour eux. Des préconisations générales⁶⁹ ou des suggestions faites localement⁷⁰ montrent toute l'attention à porter aux choix d'organisation de service des personnels et d'utiliser de façon souple les possibilités locales pour bien répondre à des objectifs de qualité de la scolarisation.

L'implication du directeur d'école et l'impulsion qu'il peut apporter pour donner une place reconnue à la scolarisation des moins de trois ans sont fréquemment soulignées. Son rôle peut être moindre lorsque des habitudes de travail collectif existent ou avec l'arrivée d'un enseignant particulièrement charismatique, mais fonctionnellement le directeur est la seule personne qui puisse faire que le projet de scolarisation des moins de trois ans soit accepté et bâti collectivement avec les autres enseignants de l'école. Les avantages qui découlent de la présence d'une telle classe semblent appréciables sur le plan pédagogique : l'arrivée au niveau suivant se passera plus facilement, une continuité peut être mise en place et les progressions sur toute la scolarité en maternelle réexaminées, notamment pour le langage. C'est également l'occasion de favoriser une éducation des autres enfants à la présence de tout petits, de permettre une réflexion plus large sur l'accueil des enfants et surtout des parents en maternelle, sur la façon d'envisager le métier d'enseignant. Les retombées positives qui peuvent être attendues, pour les enseignants comme pour le fonctionnement de l'école, reposent sur une réflexion pédagogique concertée localement.

Pour encourager le travail dans les écoles, certains départements ont organisé des réunions pour les directeurs sur la première scolarisation. Quelques rapports font également état de l'intérêt d'animations pédagogiques et de formations d'école qui permettent de formaliser l'avenant au projet d'école, de partager le projet et de concrétiser la notion de continuité des apprentissages et de travail en équipe. Enfin, les orientations que les inspecteurs peuvent donner dans le cadre d'évaluations d'école invitent à développer cette forme d'accompagnement.

⁶⁹ Par exemple, affecter un temps d'agent territorial à la classe des moins de trois ans si une absence se déclare.

⁷⁰ Cf. la suggestion d'utiliser l'ATSEM des GS pour les moins de trois ans en seconde partie de matinée dans le compte-rendu de visite d'une école (académie de Montpellier).

4.1.2. *Un environnement conçu pour le bien-être et les apprentissages*

Le bien-être et la qualité de vie constituent des points forts de la réflexion sur les modalités de scolarisation des moins de trois ans. Des expressions reviennent souvent : mise en confiance des enfants, parfois des parents, sécurité affective, climat bienveillant, adaptation des rythmes de vie, ou encore plaisir de jouer et d'apprendre... Ces préoccupations participent à la construction d'un cadre favorable au développement de l'autonomie et à l'apprentissage de la vie en société et à l'école.

Les espaces d'apprentissage doivent garantir la sécurité physique, psychologique et affective des enfants de cet âge. Au-delà, certaines caractéristiques semblent favoriser un accueil et des apprentissages de qualité :

- la taille de la classe : plus la classe est grande, plus il est possible d'enrichir le milieu en coins-jeux, d'offrir de grands espaces qui respectent le besoin de mouvement des enfants (possibilité de bouger, de circuler), de proposer des activités de découverte sensori-motrices (objets roulants, long plan incliné par exemple) ainsi que des sollicitations cognitives et donc des possibilités d'interactions langagières. L'idéal dans ce domaine semble être de disposer à côté de la salle de classe d'une ouverture sur une salle de motricité. À défaut, cette salle doit se situer dans la proximité la plus immédiate pour favoriser une utilisation fréquente dans la journée. Inversement, la prise en compte des besoins et des rythmes de cette classe d'âge devient plus compliquée dans une salle de classe petite ou simplement encombrée de tables et de chaises (il faut éviter de « *sur-meubler* », dit-on dans une école), ou encore dans un espace trop cloisonné ou sombre, avec du mobilier trop haut, inaccessible aux enfants et qui leur interdirait de voir les adultes depuis tout endroit et à tout moment pour être rassurés ;
- la présence d'espaces de repli ou de repos est très souvent observée dans la plupart des classes : tapis, coussins, poufs, blocs de mousse, espaces confortables avec quelques livres, sans oublier des « casiers à doudous » ou « tableaux à sucettes ». Un endroit doit exister pour offrir la possibilité à ces très jeunes enfants d'échapper au groupe ou de se reposer en fonction de leurs besoins individuels, lorsqu'ils le souhaitent ;
- un matériel adapté aux tout petits. Cet aspect concerne l'équipement de l'ensemble des lieux auxquels ces enfants ont accès, qu'il s'agisse de la salle de classe – en prévoyant par exemple des protections pour les radiateurs –, mais aussi de la salle de sieste ou des espaces extérieurs et notamment de la cour qui accueille la récréation. Le matériel doit être réglementaire pour garantir la sécurité et multiplier les possibilités d'expériences motrices. Des espaces spécifiques pour les plus jeunes enfants de l'école permettent de les aménager de façon plus adaptée.

De plus, l'équipement cherche le plus souvent à offrir la plus grande richesse possible en lieux à visée symbolique et didactique (graphisme par exemple avec la présence de plans inclinés, peinture, manipulations...). L'organisation de l'espace de la classe évolue fréquemment au cours de l'année, les réaménagements offrant de nouvelles situations

d'apprentissage aux enfants. Les coins jeux peuvent ainsi être privilégiés à la rentrée, être complétés par de nouveaux ensembles d'objets, être enrichis à différents moments, être déplacés, changer au cours de l'année. De même, un espace de regroupement peut n'apparaître qu'au bout de quelques semaines ou de quelques mois tandis que des tables et chaises peuvent ne pas être installées en début d'année et rester en nombre inférieur à celui des enfants.

Cependant, les classes visitées ne présentent pas toujours un environnement suffisamment riche et adapté. On peut, selon les cas, mentionner notamment un manque d'objets porteurs (tricycles par exemple) ou à porter dans des espaces assez vastes, encore peu de matériaux différents à employer pour laisser des traces des activités, pour construire, coller, ou peindre ; les espaces qui évoquent ceux de la maison ou de la vie courante sont presque toujours présents, mais il serait souvent utile de les compléter pour que les enfants effectuent des manipulations, jouent, s'inscrivent dans des rôles et soient incités à communiquer, à avoir des échanges langagiers.

Des projets pédagogiques apparaissent remarquables dans la mesure où la qualité de leur réflexion éducative et pédagogique se traduit clairement dans l'organisation de l'espace, dans la conception de l'environnement, des jeux et des activités offertes aux enfants. L'attention portée aux situations, aux contextes favorables aux apprentissages par le jeu et par le mouvement, apparaît essentielle du point de vue pédagogique. La préparation de classe des enseignants pour les enfants de moins de trois ans réside pour beaucoup dans l'ingéniosité déployée pour offrir les meilleures situations d'apprentissage.

4.1.3. Des espaces extérieurs souvent limités à une cour de récréation trop peu exploitée

L'accès à des espaces extérieurs s'effectue rarement en dehors des temps et des lieux prévus pour le déroulement des récréations. Des cahiers de charges, et des notes émanant des inspecteurs fournissent des indications quant à son organisation ; elles portent sur :

- la détermination d'un temps particulier pour les moins de trois ans : « *chaque fois que cela est possible, il paraît judicieux d'organiser une récréation spéciale pour les TPS* » ;
- leur place dans la journée : « *après la sieste, en début ou en fin de journée, les récréations sont à proscrire* » ;
- l'existence même des récréations pour les après-midi lorsque la durée de cette demi-journée est limitée à deux heures.

Les observations montrent tout d'abord que la pratique des récréations décalées pour les moins de trois ans est assez générale tout au long de l'année, même si quelques projets prévoient un temps progressivement commun avec les autres classes. L'absence de récréation lors des après-midi de deux heures est également constatée dans plusieurs écoles ou dispositifs⁷¹.

⁷¹ « Il arrive très fréquemment qu'il n'y ait pas du tout de récréation l'après-midi pour ces enfants car c'est trop déstabilisant pour eux » (compte-rendu de visite d'une classe passerelle).

Parfois identifié comme « *pause récréative* », ce moment privilégié pour évoluer à l'extérieur de la classe répond à une vocation éducative et pédagogique : il s'agit d'un changement de milieu, d'un temps de découverte que les enseignants ont à accompagner. Les enfants ont à conquérir cet espace, à construire des repères et conduire des expériences notamment motrices (les vélos, tricycles, jeux porteurs sont fréquemment employés, des objets à lancer parfois, avec des variations selon les jours de la semaine), à utiliser de jeux de cour fixes, à investir parfois des maisonnettes, à être en contact avec d'autres matières, parfois une pelouse, plus rarement des bacs à sable. L'espace extérieur est par ailleurs presque exclusivement investi lors de ces temps de récréation et peu d'activités organisées y sont conduites. Certaines écoles s'efforcent d'installer une forme de gradation entre l'intérieur et ces espaces à conquérir, indiquant que la récréation s'effectuera d'abord dans la classe, puis progressivement, avec « les enfants volontaires » dans la cour. La responsabilité des enseignants concernant la sécurité est aussi parfois mentionnée dans les recommandations, une « *surveillance plus particulière* » étant nécessaire pour ces jeunes enfants. L'implication d'enseignants dans les temps de récréation, où ils organisent et participent à des activités sans se limiter à une simple surveillance, apparaît aujourd'hui plus forte pour les classes de moins de trois ans, notamment quand elles disposent d'un temps en dehors des autres classes, mais des progrès restent encore possibles à ce sujet.

Les notes de visites mettent en évidence que la diversité des expériences, notamment motrices, est très dépendante de l'organisation de la récréation⁷², de la configuration des lieux ainsi que de la richesse en équipements et matériels adaptés (engins à roues à tirer, pousser, déplacer, pédaler...). Lorsque l'espace est grand et spécifique, l'enseignante et l'ATSEM ont à accompagner les élèves dans la découverte de ses possibilités. Par ailleurs, la présence de bacs à sable, qui rencontrent un certain succès auprès des tout petits, est rarement mentionnée. Les contraintes d'hygiène, de sécurité et de propreté de locaux ont pu conduire à une raréfaction de ce type d'équipement tandis que parallèlement l'implantation de jeux de cour fixes entourés de revêtement amortissant se développait. De même, la présence de pelouses et de jardins est rarement indiquée. Il faut cependant constater que les espaces extérieurs sont rarement optimaux, parfois bien peu propices à des apprentissages lorsqu'il s'agit d'espaces uniquement bétonnés, sans aménagement particulier.

Des recommandations ont parfois été émises, des réflexions et des travaux de transformation engagés pour offrir aux enfants des environnements plus riches et diversifiés (sable, pelouses, plantations) qu'il convient ensuite d'investir par des activités, lors de la récréation ou à d'autres moments. Quelques classes ont élaboré des projets complets tenant bien compte des espaces extérieurs.

4.2. Des activités organisées aux objectifs définis

Considéré à travers les comptes rendus, les bulletins d'inspection et les observations conduites, le temps scolaire pour les enfants de moins de trois ans se caractérise par un découpage temporel par type d'activité : tous les enfants de la classe sont réunis en un même lieu (salle de classe, de motricité, espaces extérieurs) et invités à s'engager dans une relation

⁷² Dans de rares cas, au lieu d'aller à l'extérieur, certains enfants ont le choix d'aller dans le coin lecture ou la salle de motricité sous la surveillance d'un adulte.

aux objets, aux autres ou à l'enseignant, de façon individuelle, ou bien par petit groupe ou encore en rejoignant tous l'enseignant, parfois en répondant à des consignes précises. À travers ces activités, beaucoup d'enseignants cherchent à produire des actions et des interactions orientées vers quatre grands domaines de compétences : langage, motricité, capacité à entretenir des relations avec les autres, capacité à vivre ensemble. Selon les types d'activité et les lieux, des dominantes sont souvent définies : par exemple, le temps de regroupement sera dédié au langage dans une situation collective qui demande de vivre ensemble et même temps de progresser dans un « *devenir élève* ». De telles modalités apparaissent peu adaptées au développement des compétences chez les jeunes enfants.

4.2.1. Un temps scolaire organisé autour de types d'activités

Les types d'activités proposées concernent presque toujours l'ensemble de la classe autour d'un enseignant qui veille à tous les enfants en même temps ; dans ce cadre, l'ATSEM peut être à certains moments responsable d'activités pour un groupe dans la salle de classe (notamment les plus petits dans les groupes multiniveaux), tout en étant appelé à s'extraire de cette mission pour apporter des soins urgents. Dans quelques cas, des fonctionnements plus souples avec des groupes d'enfants situés dans une autre pièce que la classe et encadrés par l'ATSEM ou par l'éducateur de jeunes enfants pour les classes passerelles, ont pu être observés pour des activités de grande motricité ou de motricité fine, pour peindre, pour raconter des histoires ou jouer avec de l'eau. La fonction d'aide pédagogique prend alors le dessus tandis que les soins parfois nécessaires sont alors gérés par chaque adulte.

Le rôle et la conception de l'accueil du matin apparaissent variables. Majoritairement, il s'agit d'un temps de transition pour des parents qui ne sont alors que de passage, parfois pour seulement remettre leur enfant à la responsabilité de l'école, parfois tout juste salués.

Le plus souvent, après avoir été accueillis plus ou moins individuellement, les enfants se dirigent vers des jeux éducatifs souvent disposés sur les tables, plus rarement vers les jeux de symbolisation qui ne sont pas toujours considérés comme accessibles à ce moment de la journée. Ils sont alors dans l'attente du commencement des activités organisées et notamment du regroupement. Certaines classes, notamment celles qui sont dévolues aux moins de trois ans ou des classes passerelles, ont en revanche fait de l'accueil un vrai temps d'activité : les parents peuvent y échanger, tant avec l'enseignante qu'avec l'ATSEM et éventuellement avec un troisième adulte ou qu'avec d'autres parents. Dans quelques cas, ils peuvent rester pour lire un livre, accompagner une activité à destination de leur propre enfant, mais aussi de ceux qui sont présents à proximité⁷³. De leur côté, les enfants, sacrifient souvent au rituel de leur étiquette à accrocher : il s'agit le plus souvent d'une photographie, mais quelquefois apparaît l'écriture du prénom, ce qui est bien trop précoce. Ils se lancent ensuite dans des activités diverses, soit de façon autonome, soit en se consacrant à celles qui leur sont proposées. Des préparations montrent le soin qui est parfois apporté à la conception de situations proposées durant l'accueil afin d'inciter chacun à de nouvelles réalisations où pourront se développer ses compétences dans les différents espaces de la classe. Une valorisation de ce que font les enfants durant ce moment se rencontre parfois, par exemple en prenant des photos des réalisations qui seront ensuite réunies dans un album personnel. Ce temps de l'accueil, selon

⁷³ Ces points ont été abordés *supra*, notamment p. 31 *sqq.*

les classes, peut durer un quart d'heure, notamment dans les classes multiniveaux, ou s'étendre jusqu'à trois quarts d'heure dans les classes de tout petits ; il s'agit souvent de la période de souplesse temporelle discutée avec les parents pour qu'ils conduisent leur enfant à l'école.

Les activités de la matinée reposent le plus souvent sur le principe d'une alternance de temps organisés (regroupements, ateliers) et de moments plus libres (coins jeux, voire activités motrices quand cela est possible). Le regroupement après l'accueil subsiste dans la grande majorité des cas, mais il est souvent jugé trop long pour les plus petits, surtout si les moins de trois ans sont scolarisés avec des plus grands. Par ailleurs, dans certains cas, les enseignants acceptent mal que les jeunes enfants soient occupés à d'autres activités durant les regroupements, ne suivant que de loin le regroupement, assignant quelquefois une place à chacun sur les bancs – y compris pour l'enfant de moins de trois ans – ou passant beaucoup d'énergie à faire qu'ils rejoignent le groupe constitué. Plus généralement, l'organisation des activités ne laisse que peu d'initiative aux élèves qui sont toujours regroupés, en ateliers ou en grand groupe, le passage dans les coins jeux ou par des jeux semblant essentiellement destiné à les distraire, à les détendre entre deux vraies activités d'élève. Les enseignants comme les agents territoriaux sont alors peu présents dans les coins jeux pour soutenir l'activité des enfants, pour entretenir des interactions. De façon générale, lorsque les objectifs sont très ciblés et que l'organisation comme les activités se trouvent calquées sur les pratiques d'autres niveaux de l'école maternelle, les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes enfants sont très réduites.

Dans quelques cas de classes spécifiques ou passerelles, un travail sur l'autonomie a été réalisé, permettant une plus grande fluidité des enfants entre toutes ces possibilités, avec des invitations lancées régulièrement à deux, trois, quatre enfants pour des activités plus encadrées (langagières, motrices, sensorielles...), pendant que les autres jouent de différentes manières, mais visiblement sans heurt et à leur plus grand plaisir. C'est aussi dans ces classes que les regroupements se font presque naturellement, souvent en deuxième partie de matinée, avec ou sans signal si ce n'est la présence de la maîtresse dans l'espace consacré, l'ATSEM ou tout autre adulte se chargeant d'encourager les enfants les plus absorbés par leur activité. L'intérêt que les enfants peuvent manifester pour l'activité conduite en se dirigeant spontanément vers le groupe semble rester ici le meilleur guide : dans ces classes, les enfants ont toujours la possibilité de quitter le grand groupe pour s'engager dans d'autres activités.

Le regroupement matinal qui succède à l'accueil correspond presque toujours à une succession de rituels ; ceux-ci sont mentionnés dans 84 % des rapports. Les remarques les concernant comprennent souvent la nécessité d'une évolution dans leur conception, soulignant un besoin de progressivité dans le temps ainsi que des interrogations quant à leur utilité en grand groupe. Dans ce cadre, les besoins des élèves sont rappelés : « *la prise en compte des besoins propres à ces très jeunes élèves réclame des adaptations, voire des modifications radicales des fonctionnements habituels* ». Cette approche met surtout en évidence que la quasi-totalité des rituels pour les moins de trois ans est identique à ceux des autres classes. Il est donc rare d'échapper à une situation de regroupement collectif qui ne soit pas construite sur le même modèle que ceux que les enfants connaîtront dans les années ultérieures. De plus, dans un certain nombre de classes, l'enseignant s'attache ainsi à des

notions bien complexes pour des moins de trois ans, en particulier autour de la date, voire en travaillant l'écriture du prénom. De tels moments apportent alors bien peu de comptines, de jeux de doigts ou d'histoires, ces motifs étant alors identifiés comme constitutifs d'un moment spécifique de langage, d'une autre séquence de classe qui aura lieu plus tard. Le répertoire connu des enfants – ce qu'ils savent manifester en prononçant quelques mots, en accomplissant au moment opportun les gestes appris, en marquant physiquement le rythme de la comptine ou en anticipant la chute d'une phrase par l'intonation – peut être considérable dès les premiers mois de l'année scolaire : certaines classes répartissent cet apprentissage sur de longs mois tandis que, dans d'autres, dix ou quinze comptines peuvent être connues dès novembre.

L'atelier, mode d'organisation consistant à regrouper quelques enfants autour d'une table pour accomplir simultanément une activité individuelle sous la responsabilité d'un adulte de la classe ou en autonomie, concerne aussi les enfants de moins de trois ans dans les classes multiniveaux ; ils sont alors presque toujours placés sous la responsabilité de l'agent territorial. La plupart des classes spécifiques comportent aussi des ateliers pour un groupe pendant que les autres enfants s'intéressent à d'autres jeux. Il s'agit souvent d'activités de motricité avec pâte à modeler, de graphiques avec l'utilisation de feutres ou de peinture avec divers objets, de constructions ou d'emboîtements, de groupes de langage par exemple à partir de livres. Les rapports y font très fréquemment référence⁷⁴ et décrivent souvent les activités proposées, soulignent généralement l'investissement des élèves dans leur déroulement, apprécient globalement leur effet en termes d'acquisitions (« *Les ateliers conduisent à de réels apprentissages* »). L'attention est surtout retenue par les interactions ou les relations langagières dans ces situations, les ateliers apparaissant alors comme autant d'*occasions de langage*. Toutefois, les inspecteurs n'hésitent pas à souligner parfois la « pauvreté » de certains ateliers où les enfants ont peu de choses à faire, se montrent peu stimulés, et engagent alors l'enseignant à réorganiser ce temps de classe pour, en définitive, abandonner ce type de modalité : « *on privilégiera une organisation spatiale qui permet les grands déplacements ainsi que la rencontre organisée avec des situations porteuses d'apprentissages* ». Sans surprise, les rapports portant sur des classes spécifiques sont plus diserts quant au contenu des ateliers et ils explicitent plus volontiers la signification, les apprentissages conduits lors des activités observées.

Dans un certain nombre de classes, des situations inspirées de pratiques issues de la pédagogie Montessori se sont développées⁷⁵. Il ne s'agit pas d'ateliers au sens indiqué précédemment, mais d'une organisation qui consiste à regrouper sur un plateau ou dans un bac un ensemble d'objets à manipuler par un enfant : rassembler par exemple des boules à poser dans des alvéoles à l'aide d'une pince, ou bien des graines à transvaser dans différents récipients à l'aide d'un entonnoir et d'une petite pelle, manœuvrer des dispositifs techniques du quotidien comme des fermetures utilisées pour les vêtements, favorise l'acquisition de compétences motrices, permet de comprendre un fonctionnement, de prendre conscience des transformations effectuées, de construire des processus opératoires. Au-delà de la multiplicité des compétences visées, le succès de ce type de dispositif tient sans doute autant au fait qu'il s'intègre très bien au fonctionnement d'une classe où chaque enfant est considéré

⁷⁴ 70 % des rapports d'inspection de l'échantillon relatent un temps en atelier.

⁷⁵ Ces pratiques chez Montessori valent seulement après trois ans.

individuellement, lui permettant d'effectuer des choix, tandis que l'enseignant a la possibilité de concevoir des ensembles gradués, de les réaménager pour rendre la tâche plus complexe. La préparation de tels ensembles fait porter la réflexion sur la diversité des utilisations possibles, sur les incitations et défis à lancer aux enfants pour qu'ils s'engagent dans de nouvelles exploitations.

Même si majoritairement la matinée ne dure pas plus de trois heures, des signes de fatigue peuvent apparaître en fin de matinée ; bien des enseignants anticipent cette baisse d'attention et de dynamisme par l'organisation d'activités plus calmes, avec notamment la lecture d'histoires. L'existence d'un lieu de repli au sein de la classe, confortablement aménagé, protégé, situé légèrement à l'écart des lieux principaux d'activité, et auquel les enfants peuvent avoir accès à tout moment, reste un équipement essentiel pour des moins de trois ans.

Bien souvent, une collation se tient dans la matinée, très souvent autour du temps d'accès aux espaces extérieurs. Elle peut se réduire à une simple alimentation avec un « menu » préparé par l'ATSEM (verre d'eau ou de lait, compote, pain et confiture...) ou, parfois, constituer un véritable temps d'activité durant lequel certains élèves sont invités à la préparation, au service ou au rangement. Dans plusieurs situations, des indications sur la composition du goûter ou d'une collation à l'accueil sont précisées dans les cahiers de liaison (l'eau est la seule boisson, les fruits et laitages alternent) et les parents sont parfois invités à fournir des types d'aliments définis selon les jours de la semaine. C'est bien sûr une très bonne façon d'aborder les questions de nutrition avec eux.

4.2.2. Des domaines d'apprentissage privilégiés

Dans les entretiens, les enseignants montrent qu'ils s'attachent à des priorités bien identifiées. Tous se réfèrent à plusieurs domaines essentiels : le développement du langage, l'apprentissage du vivre ensemble par les interactions et en favorisant la capacité des enfants à construire des relations avec leurs pairs, ainsi que l'amélioration des capacités motrices à travers des propositions d'expériences (bouger, manipuler...) dans différents espaces, avec des objets et des jeux. L'envie de venir à l'école et l'acquisition d'une posture d'élève figurent également parmi les priorités.

La rencontre et la familiarisation des enfants avec les livres, leur usage en famille pour favoriser les échanges parents - enfants apparaissent aussi de façon fréquente tandis que certains évoquent le repérage des difficultés des élèves ou d'un handicap.

Un rapport indique que « *tout est prétexte à un langage oral visant à enrichir le vocabulaire, la construction et l'organisation de la phrase* »⁷⁶ et l'ensemble des classes visitées semble appliquer ce précepte. Toutes les classes partagent le travail mené autour des jeux de doigts, des chansons et des comptines, par répétition, ainsi que des lectures d'albums et d'imagiers, selon des modalités variées (utilisation d'une marotte ou marionnette, jeux sur les personnages, sur les mots, les lettres, les sons...). Plus rarement, il existe un travail sur des photos ou des films, sur des « tableaux de souvenirs »... On observe aussi très souvent un

⁷⁶ Rapport de visite spécifique.

accompagnement du langage dans l'action, dans la découverte du monde et parfois dans les coins jeux.

Ce sont surtout les situations où l'on cherche d'abord à améliorer le langage qui font l'objet des remarques des inspecteurs. Ainsi, à propos des moments de rituels ou d'ateliers, certains soulignent la nécessité de réfléchir à d'autres possibilités d'échanges que les questions / réponses en grand groupe, encouragent à s'appuyer sur les capacités de communication des enfants : « *la réflexion sur l'enseignement du langage est à poursuivre pour offrir des situations de jeu qui nécessitent que l'enfant s'exprime verbalement ou avec des gestes* ». La mise en situation des élèves pour qu'ils puissent être dans un moment d'échange avec le maître ou avec leurs pairs représente le conseil que les inspecteurs donnent en majorité aux enseignants. Dans les analyses didactiques des séances de langage, c'est surtout le positionnement du maître dans l'échange ou sa capacité à bâtir des situations qui favorisent l'expression des élèves qui apparaît primordiale : « *susciter le langage en situation réclame d'autres médiations, notamment à base de questions ouvertes* ». Les analyses didactiques précises sont difficiles à réaliser et le plus souvent des conseils assez généraux sont apportés aux enseignants. Parfois, des rapports soulignent la présence de temps ou ateliers quotidiens spécifiquement consacrés au langage, l'existence de sollicitations régulières tant individuellement qu'en groupe restreint, un étayage langagier permanent et un travail d'explicitation systématique, une grande attention portée à la syntaxe et au vocabulaire, des prises de parole fréquentes des enfants par imitation de la parole de l'adulte, un travail à partir du vécu individuel et commun...

Les attitudes des adultes pour favoriser l'acquisition du langage sont fondamentales et font souvent l'objet de commentaires, demandant aux enseignants d'éviter de monopoliser la parole, de poser des questions fermées appelant un mot en réponse, voire un geste. Bon nombre d'entre eux font effectuer un remarquable travail de reformulation par les élèves afin de vérifier la qualité de la prononciation, de la syntaxe, du vocabulaire, les invitent à verbaliser les actions conduites par les élèves au cours de manipulations, de jeux ou de toute autre activité. Certains agents territoriaux, notamment lorsqu'ils peuvent s'appuyer sur les conseils délivrés par l'enseignant, effectuent à cet égard un travail de grande qualité en étant toujours actifs au plus près des enfants.

Les classes spécifiques engagent à observer plus finement l'activité de l'élève à partir des situations proposées dans l'espace-classe. Dans les autres cas, c'est surtout la relation maître / élèves qui est interrogée.

Concernant la motricité, quelques visites font état d'activité à tout instant dans la classe, lorsque celle-ci est vaste, lorsque les tables et chaises n'occupent pas la plus grande partie de l'espace, ou dans une pièce attenante, qu'il s'agisse de la salle de motricité ou d'une salle de sieste, dès lors que les enfants peuvent disposer de matériel roulant ou d'équipement offrant des expériences motrices diverses. Une telle organisation s'inscrit dans une conception fondée sur l'initiative des enfants, sur leur autonomie, qui peut être surveillée, voire encadrée de manière bienveillante par les adultes sans naturellement leur interdire, bien au contraire, de leur proposer de nouvelles expériences motrices ou de travailler sur le langage et la socialisation. Le besoin de bouger des moins de trois ans est ainsi bien pris en compte.

Avant la fréquentation de la salle de motricité, quelques écoles commencent par exploiter l'espace de la classe. Par ailleurs, il existe encore des cas où le passage en salle de motricité ou d'évolution n'est pas visiblement quotidien, sans doute pour des raisons pratiques liées à son éloignement, ou bien à un matériel peu adapté à cet âge, ou encore à la présence de parcours trop rarement modifiés pour offrir des possibilités d'expériences motrices suffisamment diversifiées. À ces exceptions près, la séance de motricité est quotidienne et matinale. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leur corps, ses possibilités, ses limites, de tester, de prendre des risques en toute sécurité... Des inspecteurs notent assez souvent des activités trop exigeantes pour l'âge des enfants (plus adaptées aux plus de trois ans), soit par rapport à leurs possibilités physiques, soit parce qu'elles s'appuient sur une organisation très scolaire qui ne correspond pas aux capacités de jeunes enfants. De manière générale, l'enseignant(e) donne les consignes et guide, tandis que l'ATSEM accompagne les évolutions ou prépare d'autres activités. Trois modalités particulières d'organisation des séances de motricité apparaissent. Ainsi, le modèle de l'atelier d'éducation physique et sportive, avec des ensembles d'appareils destinés à des exercices précis (sauter, se hisser, marcher sur un support étroit ou instable...) et répartis dans la salle, a été rencontré à plusieurs reprises dans des classes spécifiques ; la sécurité est alors assurée par un adulte, mais les temps d'activité motrice sont alors réduits par rapport aux temps d'attente. Les parcours moteurs apparaissent plus fréquemment, les différents exercices liés à l'utilisation des matériels se succédant ; l'activité des enfants est alors en général plus soutenue, même si dans quelques situations une part significative de la classe est invitée à observer et à attendre. Enfin, dans quelques cas les séances se construisent autour de l'utilisation des objets par les enfants (objets porteurs, tapis, briques, cerceaux, balles...) avec la participation active d'un enseignant qui s'implique dans les jeux, qui invite à agir en apportant des idées de construction auquel chacun peut participer, qui encourage à atteindre tel ou tel point, à effectuer une tâche avec un autre : les enfants sont actifs, développent des capacités motrices à leur mesure, et ils communiquent, s'opposent ou coopèrent.

Dans les rapports d'inspection, la description de la séance de motricité⁷⁷, généralement un parcours, l'observation du comportement des élèves, le rôle du maître dans les échanges sont les éléments communs. La majorité des rapports veille particulièrement à la question du langage, il s'agit par exemple ici de « *bien favoriser le langage en situation des élèves tout au long de l'accompagnement sur le parcours* ». La séance de motricité est d'abord considérée comme un prétexte à une mise en situation d'expression, au départ corporelle, mais surtout langagière. La verbalisation des gestes ou des réactions des élèves, l'apprentissage de prépositions de lieu sont couramment souhaités ou mis en évidence. De même, certains observateurs font état d'un travail concomitant sur la socialisation (apprentissage des règles, coopération entre enfants...). En revanche, les analyses sur la motricité elle-même et sur la qualité des gestes moteurs sollicités lors des séances sont assez peu présentes.

L'apprentissage de la vie à l'école est souvent mis en relation avec le domaine du « *devenir élève* » et la mise en œuvre pour les moins de trois ans apparaît assez variable. Certains rapports évoquent une installation progressive des règles de vie de la classe – qui peut notamment être facilitée par la présence dans la classe d'élèves plus âgés – tandis que d'autres

⁷⁷ 50 % des rapports d'inspection de l'échantillon retracent une séance de motricité.

semblent aller plus vite, parfois trop vite, comme le soulignent souvent les inspecteurs et parfois les personnels de la petite enfance interrogés. Certains enseignants l'avouent d'ailleurs à demi-mot, lorsqu'ils confient leurs interrogations voire leur scepticisme sur la capacité des moins de trois ans à fréquenter une structure scolaire. Par ailleurs, la conception très scolaire de beaucoup de locaux induit de nombreux déplacements organisés en groupe, qui s'effectuent parfois après de longs temps d'attente durant lesquels les enfants s'énervent ; quelques pratiques courantes pour les plus grands relèvent d'une interprétation extensive du « *devenir élève* » s'agissant des moins de trois ans (mise en rang par deux, petit train, exigences de maintien dans un groupe large).

4.3. Des spécificités pédagogiques à mieux cerner

Dans un environnement riche et conçu pour favoriser les expériences, les enseignants accompagnent un développement global du jeune enfant. À travers quelques grands domaines d'apprentissage bien identifiés, il convient de les aider à construire des compétences globales, d'établir des repères majeurs pour les aider à s'inscrire dans le monde. Les objectifs sont alors très ouverts. Pour contribuer à ces acquisitions essentielles, les enseignants ont à concevoir des situations, à accompagner par leur posture et leur parole un processus dynamique entre l'environnement et l'enfant, à entretenir avec chacun des interactions où la communication importe d'abord autant que le langage. L'enfant découvre, s'implique dans des situations, se confronte à son environnement ; l'apport des adultes consiste à orienter, à commenter pour construire du langage, élaborer des relations entre les objets, construire des rôles, concevoir des histoires...

Les situations de jeu, que l'on rencontre dans quelques classes et de façon généralisée dans beaucoup de pays, représentent un mode d'apprentissage adapté : elles structurent petit à petit la relation au monde, impliquent un « faire semblant » qui apporte une distance dans sa propre expérience, constituent de courtes séquences décidées par l'enfant qui découpent le temps et engagent des activités au cours desquelles vont se nouer des relations avec les autres par imitation, par des oppositions et des coopérations.

Les objectifs poursuivis sont alors imprécis et multiples. Il ne s'agit pas tant d'obtenir un résultat que d'accompagner des processus où la parole, le geste, la relation à l'autre et au monde se développent du fait même de leur usage. Les interventions ne visent pas à un résultat spécifique au terme d'un échange. Ainsi, un micro dialogue avec un jeune enfant prend place dans une situation (objets, espace) où la verbalisation s'accompagne de gestes et d'une réelle communication : à travers ce moment il s'agira autant de favoriser l'affirmation de soi et la relation aux autres que l'acquisition de compétences linguistiques sur le plan de l'énonciation (parler, s'adresser à d'autres) ou bien du point de vue de la langue (articulation et prosodie, formules syntaxiques, éléments de lexique), ainsi que d'offrir des éléments de compréhension du monde (fonctions et caractéristiques des objets, relations entre eux, identification et enchaînement d'événements, relations entre personnes, temps et espace...). De même, dans les activités de peinture à la main par exemple, en laissant d'abord simplement quelques traces, au-delà du plaisir d'agir et de remplir un espace, l'enfant apprend bien d'autres choses qu'à développer des compétences motrices pour cheminer vers une maîtrise précise du geste : il a un contact direct avec des matières (qui lui échappent, qu'il a

plaisir à toucher), ses gestes marquent la possibilité de réaliser quelque chose qui vient de soi, d'imprimer sa marque, ils donnent l'idée d'un processus de production entre un support et un produit (un résultat au sens où les traces résultent de l'action), celle de la permanence des marques entre le temps de la réalisation et celui de l'observation du résultat... tout en réalisant quelque chose qui sera valorisé tant par l'enseignant que par les parents, où il pourra reconnaître un peu de lui-même, avoir envie de recommencer avec une même intention ou pour explorer d'autres possibilités.

L'attention portée à la conception des espaces et du matériel pour créer des situations permettant de multiplier les expériences de la part de l'enfant est fondamentale. La réflexion comme l'inventivité des enseignants pour tirer le meilleur parti des lieux et des ressources disponibles, pour les associer dans des combinaisons qui se renouvellent, constituent une base essentielle au développement des activités. L'autre point déterminant est celui de l'intervention de l'adulte dans la façon dont l'enfant se saisit des situations : il lui faut être réceptif aux apports des enfants et accompagner un processus auquel donner sens, communiquer avec chacun et construire son rapport aux autres. Ceci met en jeu les attitudes, la manière d'être et de faire de l'enseignant ; des détails deviennent alors fondamentaux (regard, tonalité de la voix, place dans l'espace par rapport à l'enfant, posture) pour raconter vraiment une histoire, pour parler avec chaque enfant et entretenir de brefs dialogues (marquer son intérêt, se mettre à sa hauteur, formuler l'intention ou reformuler des propos plus compréhensibles, intonation, articulation).

Dans l'observation des enfants, l'attention portée aux situations et processus est ainsi à privilégier en évitant la tentation du résultat immédiat, en s'intéressant d'abord aux progrès de chacun au moment où ils se réalisent. Définir *a priori* des contenus précis ou une progressivité déterminée peut avoir pour effet d'appauvrir les situations – par exemple ne laisser accès qu'à un seul jeu éducatif lors d'un temps d'activité – et les possibilités d'apprentissage offertes aux enfants. Mieux vaut accepter des traces et des actions imparfaites en laissant chacun faire lui-même, en restant réceptif à l'enfant et à ce qu'il est en train de construire.

Les pratiques d'évaluation, mentionnées dans une part significative de rapports⁷⁸ et encouragées par les inspecteurs, sont naturellement à adapter aux caractéristiques de l'apprentissage à ce niveau, notamment dans le cas de classes multi-âges. Il ne s'agit pas tant de mesurer le niveau d'atteinte d'un objectif unique dans un jeu ou une activité que d'identifier la nature des progrès accomplis dans les domaines essentiels d'apprentissage. Des évaluations sous forme de récits, de descriptions et de commentaires de moments d'apprentissage privilégiés, peuvent sans doute plus facilement rendre compte des acquisitions en train de se construire. Ces documents peuvent également constituer, avec les habituels portfolios de productions, par exemple des « livres de vie », une façon efficace de rendre compte aux parents des progrès qu'accomplit leur enfant.

⁷⁸ 41 % des rapports citent l'évaluation des élèves. Pour les classes spécifiques, ces évaluations cernent clairement les domaines de l'observation : « *Un outil spécifique et allégé est mis en œuvre pour les élèves de TPS en privilégiant les compétences autour du "devenir élève", de l'expression orale et des intérêts de l'élève* ».

En termes de formation, outre des connaissances spécifiques sur les jeunes enfants et leur développement ainsi que des réflexions pour concevoir un environnement propice aux apprentissages, l'acquisition de gestes professionnels adaptés aux tout petits apparaît essentielle. Cet aspect conduit à privilégier les observations d'enfants face aux situations en classe ou en extérieur pour identifier les acquisitions en cours, les interactions des enseignants avec eux, leur manière d'être avec les enfants et la maîtrise de leurs attitudes⁷⁹. Les exemples de pratiques professionnelles de qualité représentent ici des ressources indispensables et, au-delà du repérage des compétences existantes, l'observation d'un contexte d'apprentissage en classe et dans l'école constitue une pratique que des formateurs confirmés doivent accompagner pour apprécier la qualité d'un enseignement bien adapté aux moins de trois ans : tout paraît facilement fonctionner, mais les détails qui conditionnent le succès restent difficiles à percevoir.

5. Un pilotage actif à ouvrir plus largement aux partenaires de l'école

5.1. Un engagement effectif de l'éducation nationale à coordonner avec d'autres partenaires

La mise en œuvre s'est effectuée à partir d'un ensemble de mesures complémentaires au niveau national, cohérentes et précoces, prises par la direction générale de l'enseignement scolaire. Les indications essentielles ont été fournies, avant même l'adoption de la loi, par la circulaire du 18 décembre 2012. Celle-ci fixe clairement les objectifs, notamment en termes de public visé, permet d'adapter les modalités habituelles de scolarisation à l'école maternelle pour mieux correspondre aux besoins des jeunes enfants, demande de donner toute leur place aux parents et invite à renforcer les partenariats. Par ailleurs, l'accroissement des effectifs qu'implique la poursuite de cet objectif politique a été pris en compte dans l'affectation des moyens dévolus aux académies pour la rentrée 2013. Le référentiel de compétences des professeurs inclut également des points spécifiques à l'enseignement aux jeunes enfants. Enfin, des ressources de formation spécifiques ont été élaborées et mises à disposition sur le site Éduscol et les inspecteurs de circonscription ont été mobilisés sur ce dossier et sensibilisés sur le plan pédagogique lors de séminaires interacadémiques.

Une relation soutenue avec le secteur de la petite enfance figure parmi les modalités préconisées par la circulaire tandis que le contrat d'objectifs entre l'État et la caisse nationale d'allocations familiales prévoit de participer « à la réflexion par le développement de classes passerelles dans les territoires prioritaires »⁸⁰. Cependant, aucun texte d'orientation

⁷⁹ Ces qualités sont soulignées dans plusieurs rapports : « posture de l'enseignante très positive à l'égard des élèves, propositions d'activités ouvertes et ambiance sereine, bonne alternance des activités proposées » ; « attention portée à chacun avec bienveillance et observation » ; « parvient à rassembler les élèves sans contraindre, rythme les différents moments » ; enseignante « très attentive aux élèves et à leurs 'réponses' aux situations proposées ».

⁸⁰ Op. cit., p. 5.

http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Presse/Communiqu%C3%A9s%202013/Cog2013_2017_integrale.pdf.

interministériel ou convention de mise en œuvre ne vient revivifier des accords déjà anciens et la mission ne peut ici que souligner l'actualité d'un rapport précédent à ce sujet :

« Le protocole du 20 septembre 1990 a inscrit l'accord des ministres signataires sur les principes et les modalités d'une coordination indispensable. Il se trouve que, depuis, les textes nécessaires à son application n'ont pu dépasser le stade d'une active préparation, sans jamais aboutir. Dans ces conditions, il ne sera pas surprenant de constater plus loin que les réalisations reflètent davantage le souci de répondre aux réalités locales plutôt que l'application d'une politique insuffisamment affirmée et explicitée⁸¹. »

Des accords pour continuer de financer des dispositifs partenariaux perdurent du fait de l'engagement des institutions et des personnes à l'échelon territorial. Un nouvel accord permettrait de soutenir les initiatives existantes et d'apporter un cadre mieux défini à leur fonctionnement ainsi que d'engager une dynamique pour conclure de nouveaux partenariats. Des questions techniques, comme la synchronisation des décisions d'affectation de moyens, pourraient également être plus facilement gérées par les administrations centrales concernées.

Un tel renouvellement pourrait aussi représenter un cadre de travail pour établir localement, éventuellement après avoir conclu des accords avec des associations d'élus au niveau national ou local, des conventions entre les communes et l'éducation nationale. Des points fondamentaux pour la qualité de la scolarisation des enfants de moins de trois ans pourraient être bien définis en fonction du contexte local, qu'il s'agisse des conditions matérielles et organisationnelles d'accueil ou bien des critères et procédures d'inscription des enfants, ceux-ci ayant à se démarquer des usages scolaires⁸² pour bien atteindre le public prioritaire.

5.2. Des inspecteurs chargés de mission pour l'école maternelle pivots de la mise en œuvre territoriale

Les recteurs ont inscrit la scolarisation des moins de trois ans parmi les priorités de la rentrée tandis que des outils de gestion, de suivi des opérations de préparation de rentrée dans le premier degré ont été mis en place dans les services au niveau académique⁸³. De façon générale, les décisions de principe sont prises dans les comités de direction académiques et la responsabilité opérationnelle relève de chaque DASEN.

De rares académies pluridépartementales ont mis en place une coordination partielle du dossier (matrice de cahier des charges, bilan pour l'ensemble des directions académiques), lorsqu'existait un inspecteur chargé de l'école maternelle à ce niveau. Dans l'écrasante majorité des cas, la conception et la mise en place des conditions demandées pour scolariser les enfants de moins de trois ans restent essentiellement départementales.

Les inspecteurs chargés d'accompagner la scolarisation en maternelle ont joué un rôle central dans le nouveau développement de la scolarisation des enfants de moins de trois ans. Ces emplois créés à la rentrée 2009 sont presque tous situés au niveau départemental et existent aujourd'hui dans une très grande majorité d'entre eux puisque 75 postes spécifiques

⁸¹ IGAS / IGEN, *Rapport sur les classes passerelles*, 2000, p. 37.

⁸² Cf. *supra*, p. 10 *sqq.*

⁸³ Cf. *supra*, p. 8 *sqq.*

d'inspecteur chargé de mission pour l'école maternelle sont répertoriés en 2013-2014, les autres départements ayant le plus souvent chargé un inspecteur de cette mission. Si les décisions d'affectation des moyens, de définition des modalités d'accès aux postes identifiés, de formation relèvent naturellement de la responsabilité de l'inspecteur d'académie et de ses services après les consultations réglementaires utiles, les inspecteurs chargés de mission pour l'école maternelle ont construit les documents et élaboré des actions, en s'appuyant sur le « pôle maternelle » qu'ils animent, pour obtenir la meilleure qualité de scolarisation en fonction des contextes.

Les actions dans lesquelles les départements se sont engagés portent principalement sur trois aspects : la définition des conditions matérielles et organisationnelles, la conception et la diffusion de références pour la scolarisation de moins de trois ans et le suivi de la mise en œuvre.

Le premier aspect se traduit par la réalisation de documents de cadrage plus ou moins prescriptifs adressés plus particulièrement aux élus et aux équipes pédagogiques. Une académie dispose d'un « *guide académique* » qui constitue une référence afin d'établir les chartes départementales. Par ailleurs, les inspecteurs chargés de mission pour l'école maternelle se sont également saisis avec volontarisme de ce dossier pour apporter des références sur le développement des enfants de moins de trois ans et la pédagogie les concernant. Les sites académiques ont ainsi été dotés de ressources numériques en mobilisant les membres de la mission maternelle, en intégrant des éléments construits lors de regroupements ainsi qu'en incluant des références aux ressources nationales ou en renvoyant à d'autres sites de pôles maternelle départementaux⁸⁴. Dans plusieurs départements, un travail collaboratif a été mis en place sur un espace numérique de travail ainsi que pour des formations hybrides. Textes officiels, éclairages théoriques, fiches de mise en œuvre d'activités ou sur l'organisation de l'espace et d'ateliers, documents à fournir aux parents, pratiques pédagogiques illustrées, ressources collectées dans les écoles figurent ainsi parmi des ressources qui abordent les aspects essentiels de la scolarisation des moins de trois ans. Le livret d'accompagnement⁸⁵ de la direction de l'enseignement scolaire de 2003 est assez fréquemment mentionné ; il constitue une source d'inspiration pour plusieurs thèmes, qu'il s'agisse de place des parents, de l'élaboration de livrets d'accueil, de la pratique des livres de vie, parfois de reprise ou d'adaptation des documents d'accompagnement des programmes⁸⁶ de 2002. Enfin, dans certains endroits, les nouvelles implantations ont été accompagnées par l'inspecteur chargé de mission pour l'école maternelle afin d'établir les projets de classe. Des comptes-rendus sur la mise en œuvre ont été réalisés. Les rubriques cherchent à bien cerner

⁸⁴ Les sites du Val-de-Marne http://www.maternelle.ia94.ac-creteil.fr/pdf/2013_moins_3ans_dossier_pedagogique.pdf, du Pas-de-Calais http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/Livres_de_bord/La_premiere_scolarisation.pdf, du Gard <http://www.ac-montpellier.fr/sections/ia30/pilotage-ressources/maternelle/developpement-jeune>, sont notamment cités.

⁸⁵ Cf. <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf>.

⁸⁶ Reprenant alors les cinq grands domaines d'apprentissage qu'ils comportent : langage ; vivre ensemble ; agir et s'exprimer avec son corps ; découvrir le monde ; sentir, imaginer, créer.

les particularités de la scolarisation des moins de trois ans⁸⁷. Ces documents font aussi parfois figurer des « axes forts » ou des propositions d'actions précises pour la rentrée suivante.

Une bonne coopération entre l'inspecteur chargé de mission pour l'école maternelle et les inspecteurs de circonscription est déterminante pour l'amélioration de la qualité de la scolarisation des moins de trois ans à toutes les étapes du processus, depuis la conception jusqu'à l'accompagnement : l'expertise de l'inspecteur chargé de mission pour l'école maternelle, ses relations fonctionnelles étroites au niveau départemental ont à cohabiter avec les compétences habituelles de l'inspecteur pour les écoles et les communes de sa circonscription. Les rapports d'inspection recueillis montrent que les inspecteurs chargés de mission pour l'école maternelle sont parfois mentionnés dans ces documents⁸⁸, mais que les inspections conjointes apparaissent très rarement. Quelques évaluations d'école associant les deux inspecteurs montrent le bénéfice que l'on peut retirer de ces compétences conjointes pour l'amélioration des pratiques pédagogiques à l'école maternelle. Au-delà des affinités qui facilitent le travail commun, il conviendrait de bien identifier localement des procédures, en particulier pour l'élaboration des projets, afin de bien réguler les relations avec les écoles et les communes, ainsi que pour l'accompagnement pédagogique de proximité.

5.3. Une attention soutenue portée à la qualité des ressources humaines

Qu'il s'agisse de rechercher les personnes les plus motivées pour exercer dans les classes ou de développer des formations à destination des personnels, les autorités locales ont cherché à construire des compétences professionnelles qui sont encore peu répandues parmi les personnels enseignants.

5.3.1. Une recherche d'enseignants motivés et compétents

Plusieurs particularités de l'enseignement en maternelle figurent dans le référentiel de compétences⁸⁹ des métiers du professorat et de l'éducation du 1^{er} juillet 2013. Certaines dispositions s'appliquent plus particulièrement à la première scolarisation qui peut être adaptée et dans laquelle il s'agit d'accompagner l'enfant et ses parents, en impliquant le cas échéant des partenaires. L'attention porte aussi sur les jeunes enfants pour « *adapter (...) les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage)* » ; le texte mentionne également les jeunes enfants à propos d'une gestion de l'espace dans lequel il s'agit de « *favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective* ».

⁸⁷ Par exemple, un bilan d'étape de la mise en œuvre suite à des visites entre novembre et janvier, comprend les rubriques suivantes : organisation (horaires, place des parents, activités des enfants), aménagement de l'espace classe, déroulement d'une journée et des temps de repos, mise en ateliers, besoins de formation. Dans un autre département, l'observation porte sur les sujets suivants : accueil des enfants (assouplissements horaires, rencontres parents) ; besoins des enfants (collation, propreté et toilettes, besoins sensoriels, moteurs, affectifs) ; conditions de scolarisation (adaptation des locaux : point d'eau, variété des espaces, repos) ; travail en équipe (l'encadrement et sa qualité, dialogue avec les parents, projet d'accueil individualisé, conditions d'inscription avec la commune).

⁸⁸ Environ vingt rapports, soit 5 % de l'échantillon.

⁸⁹ Arrêté du 1^{er} juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.*

La circulaire du 18 décembre 2012 demande d'identifier les postes concernés au mouvement intra départemental, invite les enseignants qui postulent à s'inscrire dans une démarche volontaire et à s'informer des conditions de fonctionnement, appelle les DASEN à veiller « *lors de l'affectation à la cohérence entre les nominations et les conditions du poste sollicité* ».

Les choix pour la mise en œuvre ont été variables d'un département à l'autre. Pour les classes spécifiques, quelques-uns ont mis en place des procédures de recrutement particulières très complètes avec présentation d'une lettre de motivation et d'un curriculum suivis d'un entretien, et une proposition de nomination par une commission ; la pratique des postes à profil étant traditionnellement difficile dans le premier degré, ce schéma a été parfois aménagé en demandant une lettre de motivation et un entretien de prise de fonctions avec l'inspecteur à la suite d'une nomination au barème.

Les directeurs enseignant auprès des enfants de moins de trois ans ont fait l'objet de décisions très différentes selon les départements. Dans quelques cas, la nomination sur la classe des tout petits a été assortie d'une condition d'exercer à temps plein et de ne pas cumuler l'enseignement dans la classe avec un emploi de directeur déchargé afin de favoriser la continuité auprès de ces jeunes élèves. Ailleurs, le fait que des directeurs exercent dans cette classe a conduit à abandonner des modalités de nomination particulières pour conserver l'expérience acquise.

Par ailleurs, sans doute parce que les décisions d'ouverture ont pu être tardives à la rentrée 2013, d'une part, et du fait de la faible attractivité de certaines implantations géographiques, d'autre part, les modalités particulières de nomination qui avaient été arrêtées n'ont pas toujours été utiles, les postes peu demandés étant en définitive pourvus par de jeunes enseignants sans poste à l'issue du mouvement.

Soulignons également qu'une moindre considération semble parfois attachée à l'exercice du métier d'enseignant dans des classes dédiées aux moins de trois ans. Plusieurs facteurs peuvent peut-être l'expliquer, qu'il s'agisse des contraintes liées aux besoins spécifiques de ces enfants, d'une forte place à accorder au champ éducatif⁹⁰ et des réponses pédagogiques à construire en lien avec des pratiques venant de la petite enfance ; il peut aussi s'agir d'un effet d'une politique éducative fluctuante pour les moins de trois ans et qui a pu précédemment créer des incertitudes en termes de légitimité de l'école à se préoccuper de cette question, entraînant alors un certain isolement institutionnel pour ceux qui y exerçaient, une absence de prise en compte pour la formation et une instabilité des emplois.

Les affectations pour les créations de classes spécifiques ont en général été accompagnées de modalités particulières, mais pour les classes multiniveaux en milieu rural comme en milieu urbain – où la prise en compte des moins de trois ans conditionnait le plus souvent le maintien d'un emploi –, les nominations ont répondu aux critères habituels de barème, d'affectation à une école et d'attribution de classe par le conseil des maîtres.

⁹⁰ Par exemple, une professeure des écoles dit ainsi avoir l'impression d'être « *plus une nounou qu'une enseignante* ».

Le nombre de postes à profil implantés sur ces classes apparaît au total relativement modeste. Ces procédures de nomination restent cependant utiles pour attirer l'attention des candidats sur les particularités de l'enseignement à ce niveau, pour retenir à chaque fois que possible les personnes les plus motivées et les plus compétentes afin d'assurer la meilleure qualité du service, pour constituer des ressources en termes de bonnes pratiques et un vivier de futurs formateurs. Des modalités de nomination particulières réservées à certains postes seulement sont sans doute préférables à une mesure concernant toutes les classes spécifiques destinées aux moins de trois ans.

5.3.2. Une formation en progrès et à étendre

La formation constitue un élément important du dispositif ; la circulaire prévoit en effet que les professeurs affectés reçoivent « *une formation complémentaire associant, autant que nécessaire, les personnels territoriaux* » ; elle indique également que les formations « *concernent l'ensemble des membres de l'équipe d'école* », qu'elles visent à « *maîtriser les connaissances et compétences spécifiques à la scolarisation des moins de trois ans* ». L'encadrement est également intéressé, « *notamment les conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées par ces dispositifs* », puisqu'ils sont invités à suivre 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* »⁹¹.

La très grande majorité des départements ont su faire face à la nécessité d'accompagner plus particulièrement de nouveaux sites d'implantation. Des formations d'une à six journées, en général en plusieurs sessions ont débuté pour certaines dès le dernier trimestre de l'année 2012-2013 ; une telle organisation a souvent permis d'apporter rapidement des informations indispensables sur la connaissance des jeunes enfants. Les recommandations écrites des inspecteurs ayant une mission départementale sur la maternelle ont également donné des repères nécessaires au démarrage de l'année scolaire. Ces temps ont été complétés parfois par une formation à distance. Les ATSEM, et dans quelques cas les éducateurs de jeunes enfants, ont été invités à participer à l'une des journées de formation.

Dans tous les cas, des animations pédagogiques sont organisées, réunissant parfois tous les enseignants des écoles autour de la problématique des enfants de moins de trois ans. Enfin, la quasi-totalité des départements a mis en place un accompagnement de proximité, soit par l'équipe de circonscription, à laquelle se joint rarement la protection maternelle et infantile, soit par l'inspecteur chargé de mission pour l'école maternelle.

Les circulaires et lettres de cadrage des inspecteurs représentent une entrée dans les thématiques de la formation et les dispositifs d'accompagnement des équipes. Le rythme de la journée de classe, la place des parents, les partenariats constituent trois thèmes récurrents qui peuvent donner lieu à des actions de formation de formes diverses.

La question générale des rythmes donne ainsi lieu à des préconisations sur l'emploi du temps (« *éviter l'empilement d'activités* »), sur les temps d'apprentissage (« *un temps pertinent d'apprentissage doit être proposé aux enfants à leur lever et à leur retour en classe* ») sur les

⁹¹ Circulaire du 18 décembre 2012.

horaires (« *les horaires d'entrée et de sortie le matin et l'après-midi doivent être assouplis par rapport à ceux des autres classes* »), sur les récréations, etc. Si aucun intitulé de stage spécifiquement lié aux rythmes n'a été relevé, la thématique de la journée de l'élève de moins de trois ans est toujours abordée lors des regroupements d'enseignants.

La place des parents constitue un deuxième thème important avec notamment la question de la séparation et de l'adaptation des normes scolaires. Des actions de formation abordent le thème de la séparation, de la collaboration avec les familles, de leur rôle dans l'école et dans la classe. Un guide départemental rappelle « *qu'il est fondamental que les enfants accompagnés au moins d'un des parents soient accueillis dans la classe, en présence des deux adultes, afin de favoriser à la fois la qualité de l'accueil des enfants et les échanges avec les parents* », mais les pratiques sont très diversifiées : « *les enfants sont attendus à la porte de la classe, par l'enseignante, les parents restent hors la classe* », ou bien « *les parents accompagnent leurs enfants dans la classe, les aident à placer leur étiquette, ils peuvent rester avec l'enfant pour faire un jeu* ». Les ateliers d'échanges de pratique, y compris avec des professionnels de la petite enfance, aident les enseignants à construire des réponses adaptées. Une enseignante a créé un blog dans lequel elle relate ses initiatives à ce sujet et suscite la réaction des parents et de ses collègues, une autre partage de la même manière sa documentation pédagogique et ses fiches d'activités⁹². Par ailleurs, un département propose de filmer des ateliers avec les parents cette année afin de montrer aux futurs parents d'élèves que s'il s'agit bien au départ d'accompagner leur enfant, et que leur rôle dans la classe doit pouvoir évoluer ; ainsi, dans ce dispositif passerelle, on indique que les parents « *ne peuvent pas rentrer dans la salle de classe pour un simple temps de convivialité ou d'aide à la gestion du groupe classe comme en début d'année. Ils doivent à ce stade de l'année pouvoir mener activement un atelier en autonomie ou avec un autre parent ou avec l'enseignante, cela fait partie de leur engagement de départ dans le cadre du contrat* ».

Le troisième thème est une invitation à renouveler la collaboration entre l'ATSEM, l'enseignant et dans certains cas l'éducateur de jeunes enfants, ainsi que les partenariats avec les établissements d'accueil du jeune enfant (crèches, assistantes maternelles) et avec la municipalité pour articuler temps périscolaire et temps scolaire. Des temps de formation communs aux ATSEM et aux enseignants ont été mis en place dans de nombreux endroits et fortement appréciés. Ces actions communes sont moins fréquentes avec les éducateurs de jeunes enfants, mais elles sont pourtant nécessaires pour clarifier le rôle de chacun dans la classe et créer une véritable complémentarité. Les formations communes permettent d'entendre un même discours sur le développement de l'enfant, sur ses besoins, ce qui aide les adultes à accepter de modifier des modes de fonctionnement ; la connaissance du référentiel de compétences de chaque intervenant peut faciliter le travail en commun tandis que le recours à l'observation conjointe et à l'analyse de vidéos d'activités avec de jeunes enfants contribue à la mise en place de références partagées. Ces formations partenariales s'adressent en certains lieux à l'ensemble de l'équipe pédagogique, ce qui contribue à modifier la perception de ce niveau spécifique et d'ébaucher l'idée de « parcours » des élèves en maternelle.

⁹² <http://maicresse.jimdo.com>

Les formations cherchent aussi à engager, comme l'écrit un inspecteur, « un travail de fond sur les contenus des apprentissages, afin que ces enseignants développent des pratiques professionnelles adaptées bien centrées sur l'accueil des tout petits », à répondre aux questions de pratique professionnelle que se posent les enseignants (les outils du maître peuvent-ils être ceux d'un maître ordinaire ? le cahier journal, les fiches de préparation, leur organisation sont-ils identiques ?) ou que leur suggère l'encadrement (observation active des enfants, propositions individualisées). Il s'agit ici d'éviter d'opérer un simple transfert des pratiques enseignantes des autres sections vers les moins de trois ans.

Des formations proposent ainsi de construire des ressources comme des fiches d'activités ou des programmations liées aux apprentissages qui se déroulent dans les différents espaces de la classe, de mettre en évidence la progressivité des apprentissages tout au long de la scolarité en maternelle, de s'intéresser plus particulièrement au langage en faisant apparaître ce qui est attendu en fin d'école maternelle et ce qu'il est possible d'attendre à trois ans, ou encore d'observer plus globalement l'activité des élèves et d'en conserver des traces. Des conceptions très différentes de la pédagogie destinée aux enfants de moins de trois ans organisent ces formations, certains inspecteurs invitant à construire des évaluations à partir du socle commun tandis que d'autres promeuvent une pédagogie bien plus adaptée en voulant à tout prix éviter de « *privilégier la tâche, le programme, la fiche de préparation, le prévu et son évaluation* » pour s'intéresser à l'enfant et à ses progrès dans les activités.

Des organisations ou des approches particulières sont mises en place pour favoriser l'évolution des représentations et des pratiques professionnelles : il s'agit par exemple de regrouper toute l'équipe d'une même école pour que chacun, quelle que soit la section dans laquelle il travaille, intègre au mieux les caractéristiques spécifiques de ces très jeunes enfants. L'accompagnement sur site des classes et des équipes constitue aussi une modalité prometteuse. Ainsi, de nombreux départements mettent en place des dispositifs de suivi des équipes sur le terrain. Les nouvelles classes de moins de trois ans font alors l'objet d'un accompagnement systématique, certes coûteux en temps, mais cette formule privilégie l'observation des pratiques pour provoquer et nourrir la réflexion des enseignants. Ces rencontres, volontairement dissociées des actes d'inspection, permettent de prolonger les formations et de répondre à des problématiques particulières à l'occasion des conseils de maîtres. Les regroupements portant sur la construction d'un projet pédagogique global de l'école maternelle permettent de dépasser la notion de classe pour envisager celle de parcours de l'élève durant les quatre années de scolarisation en maternelle. Ce suivi indispensable mérite d'être ouvert à tous les adultes qui interviennent dans les classes ou dispositifs qui accueillent des enfants de moins de trois ans.

En dehors des formations spécifiques suivies à l'occasion de la relance de cette scolarisation, les enseignants ont eu peu de stages sur la question. Ceux-ci sont majoritairement volontaires pour enseigner à ce niveau, ils disposent la plupart du temps d'une expérience de la maternelle et une partie d'entre eux a aussi pu exercer avec des moins de trois ans⁹³.

⁹³ Les rapports d'inspections donnent des indications différentes : 83 % des enseignants inspectés ont une expérience importante en maternelle ; en revanche celle qui est indiquée pour l'enseignement destiné aux moins de trois ans est faible puisqu'elle ne concerne que 16 % des personnes inspectées. Ce dernier chiffre est sans doute minoré dans la mesure où l'information n'est pas systématiquement demandée.

Beaucoup complètent leur information par des recherches et lectures personnelles, par une participation aux actions de l'association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publique (AGEEM) et font facilement référence aux travaux de Maria Montessori notamment concernant l'attitude de l'enseignant et l'offre de matériel sensoriel.

Le renouveau de la scolarisation d'enfants de moins de trois ans demande aussi de consacrer du temps et des moyens à la formation des formateurs, qu'il s'agisse de formation continue ou de formation initiale, afin d'améliorer les compétences de tous ceux qui sont maintenant concernés et de constituer des pratiques pédagogiques expertes. Les besoins sont ici importants, car il s'agit tout d'abord d'améliorer des pratiques en situation, en privilégiant l'accompagnement, l'observation d'activités et les analyses croisées. De plus, les enfants de moins de trois ans sont surtout scolarisés dans des classes multiniveaux, 60 % d'entre eux étant notamment inscrits dans des classes de deux et trois ans⁹⁴ ; un très grand nombre d'enseignants est ainsi concerné par les particularités d'une scolarisation où des aménagements et adaptations sont indispensables et la formation qu'ils reçoivent à ce sujet apparaît rare⁹⁵. Par ailleurs, en formation initiale, les ESPÉ ont également des besoins en ressources humaines pour intégrer la question des moins de trois ans à des modules de formation sur l'école maternelle. Disposer d'un nombre important de personnes suffisamment expertes à ce sujet s'impose partout. Un travail avec les partenaires de la petite enfance est à développer, au vu des compétences que ces personnels peuvent apporter.

La compétence de certains inspecteurs du premier degré apparaît souvent plus centrée sur le pilotage que sur l'expertise dans un domaine d'enseignement, et l'étude des rapports d'inspection fournis montre que la maîtrise de la scolarisation des moins de trois ans, de ses enjeux, des conditions spécifiques dans lesquelles elle s'exerce, ne semble ne pas encore être suffisamment perçue. Une réflexion sur l'inspection en classe maternelle apparaît, de façon générale, importante à conduire et le travail de collaboration entre les inspecteurs chargés de mission pour l'école maternelle et leurs collègues des autres circonscriptions est ici essentiel.

Dans tous les cas, l'apport de l'inspecteur chargé de mission pour l'école maternelle, de conseillers pédagogiques, de maîtres formateurs ou d'enseignants experts dans ce domaine et souvent mobilisés dans le cadre du pôle maternelle est essentiel à la mise en œuvre de dispositifs de formation.

5.4. Des choix stratégiques à rationaliser

Une scolarisation de qualité pour les moins de trois ans consiste à s'adresser effectivement aux publics prioritaires, à offrir des conditions de vie adaptées aux besoins physiques, psychologiques et éducatifs des jeunes enfants tout au long de leur temps de présence à l'école, à proposer à chacun des situations éducatives et d'apprentissage stimulantes tout en impliquant les parents et en tissant des partenariats locaux.

⁹⁴ DEPP, *Près d'un enfant sur huit est scolarisé à deux ans*, Note d'information 2014-20. (Cf. tableau 7, p. 3).

⁹⁵ Dans les rapports d'inspection, la mention de formations suivies sur les moins de trois ans est peu présente (31 rapports, soit moins de 10 %) et concerne souvent le dispositif mis en place pour l'accompagnement des créations de classes spécifiques.

Pour répondre à ces différents critères, il convient de réunir sur chaque site un éventail de conditions concernant :

- les locaux et l'accès à des espaces extérieurs : les surfaces doivent être vastes, les fonctions pour la vie quotidienne (propreté, nourriture, sommeil) bien intégrées et facilement accessibles, les aménagements matériels adaptés pour que chacun puisse agir librement et en sécurité ;
- les personnels : du côté de l'éducation nationale comme des collectivités territoriales, ils ont à être motivés pour exercer auprès de jeunes enfants, formés et compétents, qualifiés, prêts à inclure les parents dans les démarches et à engager des partenariats locaux ;
- les taux d'encadrement : ils sont à définir de façon raisonnable à la fois pour assurer l'accompagnement des activités des enfants tout en permettant de scolariser un nombre d'enfants suffisant afin de répondre aux besoins d'accueil ;
- l'organisation de la prise en charge de chaque enfant tout au long de la journée ou de la demi-journée scolaire : elle a à répondre effectivement à l'ensemble des besoins des jeunes enfants et à leur rythme de vie ;
- l'implication des partenaires locaux et des mairies : il doit permettre de solliciter et d'inscrire les publics prioritaires.

Parmi les grandes options pour l'usage des ressources, qu'il s'agisse d'emplois, de personnels ou de formation, deux grands sujets apparaissent : d'une part, le choix de groupes ou de classes spécifiques et, d'autre part, un temps de fonctionnement égal à la journée scolaire ou une ouverture à temps partiel.

Toutes les sources d'observation convergent pour indiquer que les classes spécifiques ou dispositifs partenariaux sont mieux placés pour satisfaire l'ensemble de ces conditions, les réponses aux besoins des jeunes enfants ne trouvant pas aisément leur place dans les modalités d'organisation de la classe maternelle lorsqu'elle est trop centrée sur la gestion des élèves plus grands. Les remarques portent alors notamment sur :

- les rythmes de vie, avec une place souvent tardive des récréations, des temps de repas et de sieste le plus souvent calqués sur les horaires scolaires habituels, peu ou pas de capacité de repos ou de retrait dans la classe ;
- les modalités d'organisation des regroupements et ateliers, avec une participation souvent contrainte en termes de participation, des durées importantes et une prise en charge parfois quasi exclusive par l'ATSEM ;
- l'adéquation et la richesse des activités, avec une utilisation des coins jeux limitée à l'accueil, une faible prise en compte des spécificités en motricité ou en langage, des activités « autocentrées » rares, un besoin de bouger et un plaisir d'agir insuffisamment pris en compte.

Les classes multiniveaux présentent aussi des aspects positifs, qu'il s'agisse de l'imitation des plus grands, de la stimulation entre pairs. Ces effets bénéfiques de l'hétérogénéité sont recherchés dans certaines classes spécifiques ou dispositifs passerelles où sont mis en place

des moments réguliers d'activités, des découvertes de jeu et des projets communs avec des élèves de tous les niveaux de la maternelle, voire d'élémentaire. Les besoins des enfants de moins de trois ans ne sont pas oubliés lors de ces temps d'activités.

La gestion des élèves de moins de trois ans dans les classes multiâges reste relativement peu évoquée dans les rapports (19 % seulement). La proportion d'élèves présents dans les classes semble jouer un rôle important : plus le nombre d'enfants de moins de trois ans dans la classe est important, plus le sujet est présent dans le rapport.

La fréquentation de l'école par les moins de trois ans dans ces classes multiniveaux apparaît moindre que dans les classes homogènes. Dans la majorité des rapports où cette mention figure, la fréquentation des plus petits est inférieure à 50 %.

Majoritairement considérés comme une variable d'ajustement par bien des acteurs, les enfants de moins de trois ans sont alors assez peu pris en charge par les enseignants eux-mêmes. Tout est conçu alors en fonction des plus âgés et les moins de trois ans sont souvent placés sous la responsabilité de l'ATSEM tandis que l'enseignant s'occupe des plus grands. Quand les moins de trois ans sont minoritaires dans une classe⁹⁶, surtout lorsqu'ils sont avec des enfants de trois ans, les aspects négatifs semblent l'emporter. Disposer d'un groupe d'enfants de moins de trois ans suffisamment important⁹⁷ semble nécessaire pour suffisamment prendre en compte les besoins de ces jeunes enfants.

Les obstacles matériels, organisationnels et parfois familiaux pour la mise en œuvre effective d'une scolarisation des enfants de moins de trois ans tout au long de la journée ont déjà été mentionnés⁹⁸. La fréquentation des moins de trois ans l'après-midi est le plus souvent très faible, voire inexistante, sauf dans quelques cas où l'ensemble des paramètres d'accueil des enfants a été réorganisé. Les locaux scolaires ne sont en général ni conçus a priori ni équipés pour offrir les meilleures conditions à ces jeunes publics et l'accueil limité à la matinée peut représenter une solution réaliste dans la mesure où il réduit fortement les contraintes matérielles pour les collectivités territoriales. Certains départements ont ainsi systématiquement déployé des classes spécifiques pour les matinées seulement ; les avantages en termes de moyens sont évidents, mais s'accompagnent aussi d'un inconvénient concernant la stabilité de personnels alors le plus souvent nommés à titre provisoire, ce qui réduit les possibilités d'acquérir une expertise dans ce domaine.

Des analyses d'ensemble ont été réalisées avec les partenaires institutionnels quant à l'accueil de la petite enfance. Ainsi dans le Vaucluse, des documents ont été conçus avec la caisse d'allocations familiales, la mutuelle sociale agricole, le conseil général et notamment la protection maternelle et infantile. Ceux-ci permettent de croiser des données pour les analyses afin de mieux identifier les besoins en termes de structures de la petite enfance ou de préscolarisation, de définir des secteurs géographiques prioritaires (avec des critères

⁹⁶ Certains départements ont inclus dans leur cahier des charges la question du nombre de niveaux dans une même classe : « une classe accueillant des élèves de moins de trois ans ne comportera pas plus de trois niveaux ».

⁹⁷ Des indications générales sont données à ce sujet dans au moins un département : « six élèves minimum dans une classe multiâges ».

⁹⁸ Cf. *supra*, pp. 18 *sqq.*

objectifs⁹⁹ avant une étude de faisabilité) et d'agir de façon cohérente entre les collectivités et l'éducation nationale.

Une réflexion d'ensemble à l'échelon territorial sur la place de la scolarité des moins de trois ans dans la politique d'accueil de la petite enfance, sur la nature des besoins selon les villes ou les secteurs géographiques semble nécessaire à conduire avec les partenaires pour bien orienter l'action. Parallèlement, une définition des conditions de locaux et d'équipement, des modalités de fonctionnement et d'affectation des ressources gagneraient à faire l'objet d'orientations avec les associations de maires et d'une formalisation au niveau local.

Recommandations

Accroître le nombre d'enfants de moins de trois ans à l'école s'accompagne d'une volonté d'améliorer la qualité de leur scolarisation. Celle-ci consiste à s'adresser effectivement aux publics prioritaires, à offrir des conditions de vie adaptées aux besoins physiques, psychologiques et éducatifs des jeunes enfants tout au long de leur temps de présence à l'école, à proposer à chacun des situations éducatives et pédagogiques stimulantes tout en impliquant les parents et en s'appuyant sur des partenariats locaux.

Pour favoriser l'atteinte d'objectifs à la fois quantitatifs et qualitatifs, la mission effectue plusieurs recommandations.

– Mieux organiser les coopérations :

- au niveau national, d'une part en renouvelant l'accord interministériel de 1990 avec le ministère chargé de la famille et le ministère chargé de la politique de la ville, d'autre part en établissant des conventions entre le ministère chargé de l'éducation et les associations d'élus du bloc communal afin de définir des cahiers des charges portant sur les conditions matérielles, l'encadrement et la formation des personnels, qu'ils relèvent de la responsabilité de l'État ou de celle des collectivités ;
- au niveau académique, en confiant aux autorités académiques, en relation avec le préfet, le soin de diffuser l'information et de décliner les partenariats et les outils réalisés (par exemple sous forme de conventions, de chartes, de déclarations d'intention communes, de projets), auprès des acteurs (collectivités départementales et du bloc communal, associations et services de l'État, système éducatif). Les procédures liées au schéma départemental d'accueil du jeune enfant pourraient être réexaminées dans ce sens ;
- en s'appuyant sur les inspecteurs chargés des écoles maternelles pour coordonner la politique partenariale conduite au niveau académique ou départemental, pour développer la formation et le conseil avec les

⁹⁹ Les données relèvent du niveau national (taux d'activité des femmes de 25 à 49 ans), départemental (taux d'accroissement démographique, taux de jeunes actifs de 25 à 39 ans, implantation dans le département, taux de fécondité), voire par ville (familles monoparentales) ; le nombre d'enfants en situation de handicap et le taux de bas revenus. Sont aussi relevés.

circonscriptions, ainsi que localement sur les inspecteurs territoriaux pour définir et formaliser les conditions d'accueil (locaux et équipements, organisation des services pour la vie de la classe) en relation avec la commune et avec la participation de tous les acteurs (parents, enseignants, agents territoriaux).

- **Effectuer des choix rationnels pour l'affectation des moyens :**
 - en organisant la durée effective de la scolarité des moins de trois ans en fonction des conditions locales et en y affectant éventuellement des moyens d'enseignement à temps partiel ;
 - en favorisant à chaque fois que possible les classes spécifiques ou les dispositifs partenariaux ;
 - en ne reconnaissant l'existence d'un groupe de moins de trois ans qu'à partir d'un nombre suffisant d'élèves pour qu'ils soient effectivement traités en fonction de leurs besoins éducatifs.

- **Faire vivre localement chaque site de scolarisation des enfants de moins de trois ans :**
 - par un accompagnement étroit des écoles et des professionnels engagés dans la construction des projets de scolarisation ;
 - en associant les parents des enfants concernés au fonctionnement et aux décisions.
 - en favorisant, avec la commune et l'école, les actions avec les partenaires impliqués dans la prise en charge de la petite enfance ;
 - en développant des dispositifs de sensibilisation des familles prioritaires et des procédures concertées de recrutement des enfants.

- **Poursuivre l'amélioration de la qualité de l'encadrement pédagogique et de l'accompagnement de la scolarisation des enfants de moins de trois ans :**
 - en mobilisant, notamment par le volontariat, les personnels les plus motivés et les plus compétents pour la scolarisation des moins de trois ans ;
 - en ciblant les lieux d'implantation de postes à profil et en définissant des critères (motivation, expérience, formation, compréhension des particularités éducatives et pédagogiques, adhésion au projet) ;
 - en développant des formations à l'éducation et à la pédagogie des moins de trois ans aussi bien qu'à la relation aux parents ; elles sont destinées aux enseignants des classes et dispositifs spécifiques, à ceux des classes multiniveaux comptant un groupe d'enfants de moins de trois ans, ainsi qu'à l'encadrement des circonscriptions ;

- en renforçant l'implication des personnels communaux dans les formations organisées par l'éducation nationale ainsi que la thématique des moins de trois ans dans l'offre de formation des personnels territoriaux (CNFPT) ;
- en appréciant mieux la place des parents et les actions conduites avec eux dans le suivi pédagogique des enseignants ;
- en pratiquant plus largement les évaluations d'école en intégrant aux procédures les particularités de l'enseignement aux moins de trois ans ;
- en produisant des recommandations spécifiques à la scolarité des moins de trois ans dans le cadre des programmes de maternelle afin d'éviter une aspiration trop précoce à l'atteinte des objectifs de fin de cycle ;
- en effectuant des suivis de cohorte pour apprécier les bénéfices de la scolarisation des moins de trois ans à moyen et long terme.

Gilles Pétreault

Marc Buissart

Jean-Pierre Bellier

Laurent Brisset

Philippe Claus

Michèle Jeanne-Rose

Yannick Tenne

Annexes

Annexe 1 : Références	69
Annexe 2 : Entretiens et visites sur site	70

Références

Textes officiels

- Protocole d'accord du 20 septembre 1990 publié dans une note de service du 23 janvier 1991, portant sur la petite enfance, entre le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et le secrétariat d'état auprès du ministre de la solidarité, de la santé et de la protection sociale chargé de la famille.
- Circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012, *Accueil en école maternelle, scolarisation des enfants de moins de trois ans*.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 8
- *Convention d'objectifs et de gestion entre l'État et la CNAF*, 2013, p. 5. (http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Presse/Communiqu%C3%A9s%202013/Cog2013_2017_integrale.pdf)
- Lettre DGESCO/DGRH du 27 août 2013 aux directeurs des services départementaux de l'éducation nationale portant sur le rôle des inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'accompagner la scolarisation en école maternelle.

Rapports et documents

- Daniel Villain (IGAS), Bernard Gossot (IGEN). *Rapport sur les dispositifs passerelles, de la famille et du lieu de garde à l'école maternelle*. Novembre 2000, 69 p. (<http://media.education.gouv.fr/file/94/5/5945.pdf>)
- Viviane Bouysse (IGEN), Philippe Claus (IGEN), Christine Szymankiewicz (IGAENR). *L'école maternelle*. Rapport 2011-108, octobre 2011, 202 p. (http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf)
- Cour des Comptes. *L'accueil des enfants de moins de trois ans : une politique ambitieuse, de priorités à mieux cibler*. Rapport public thématique, 2013, 360 p. (<http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-accueil-des-enfants-de-moins-de-trois-ans-une-politique-ambitieuse-des-priorites-a-mieux-cibler>)
- Observatoire national de la petite enfance. *L'accueil du jeune enfant en 2012*, CNAF (DREES, INSEE, DEPP, MSA). 76 p. (www.caf.fr/etudes-et-statistiques/observatoire-petite-enfance)
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Près d'un enfant sur huit est scolarisé à deux ans*, Note d'information 2014-20, Juin 2014, 4 p. (<http://www.education.gouv.fr/cid80263/pres-d-un-enfant-sur-huit-est-scolarise-a-deux-ans.html>)

Entretiens et visites sur site

- ministère de l'éducation nationale : DGESCO
- ministère des affaires sociales et de la santé :
 - bureau « familles et parentalité »
 - direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
- caisse nationale des allocations familiales : direction des politiques familiale et sociale, département des politiques et de l'implantation

- association des maires de France
- association des maires ruraux de France
- association des maires des grandes villes de France
- association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques.

Visites sur sites

- **Aix-Marseille** : Alpes-de-Haute-Provence
 - École primaire, La Javie (groupe)
 - École primaire, Annot (groupe)
- **Amiens** : Oise
 - École maternelle de la Grenouillère, Beauvais (classe spécifique)
 - École maternelle Jean Moulin, Nogent-sur-Oise (classe spécifique et dispositif passerelle)
- **Bordeaux** : Gironde
 - École primaire de Cars (classe spécifique)
 - Classes de « TPS Édouard Leroy », rattachées à l'école Jean Rostand de Lormont (deux classes spécifiques)
- **Créteil** : Seine-Saint-Denis
 - École maternelle Langevin, Tremblay-en-France (classe spécifique)
 - École maternelle Rose Blanc, Le Blanc-Mesnil (classe spécifique)
- **Besançon** : Doubs
 - École maternelle Artois, Besançon (groupe)
 - École maternelle Victor Hugo, Bethoncourt (classe spécifique)
- **Dijon** : Yonne
 - Saint-Georges-sur-Baulche (groupe)

- Laroche-Migennes (classe spécifique)
- **Guadeloupe**
 - École maternelle « Jeanne Benin », Morne-à-l'eau (classe spécifique)
 - École primaire « Suzanne Rollon » (Poucet), Le Gosier (classe spécifique)
 - École maternelle « Raymonde Bambuck », Pointe-à-Pitre (groupe)
 - École du Bourg, Goyave (classe spécifique)
 - École primaire « Julien Chabin », Le Lamentin (classe spécifique)
- **Lyon : Rhône**
 - École Ernest Renan, Vénissieux (groupe)
 - École Alain Fournier, Lyon 8^{ème} (dispositif mixte)
- **Montpellier :**
 - Aude : École maternelle de l'Aiguille, Trèbes (classe spécifique)
 - Hérault : École Averroès, Montpellier (classe spécifique)
- **Paris :**
 - École maternelle de la rue Mouraud, 75 020 (classe spécifique)
 - École maternelle André Bréchet, 75 017 (classe spécifique)
- **Poitiers : Charente-Maritime**
 - Regroupement pédagogique intercommunal concentré de Bernay-Saint Martin (classe spécifique)
 - École Maternelle Jean Jaurès à Saintes (classe spécifique) et crèche collective Passerelle, Saintes
- **Rouen : Seine-Maritime**
 - École maternelle Gadeau de Kerville, Sotteville-lès-Rouen (classe spécifique)
 - École Wallon, Petit-Quevilly (classe spécifique)
- **Strasbourg : Haut-Rhin**
 - École Jean de La Fontaine, Mulhouse (classe passerelle)
 - École maternelle Jules Verne, Mulhouse (classe spécifique)
- **Versailles : Yvelines**
 - École Brossolette, Les Mureaux (classe spécifique)
 - École Albert Camus, Trappes (classe spécifique).

Autres sources d'information

- Rapports d'inspection
- Notes de visite des inspecteurs chargés des écoles maternelles
- Notes des correspondants académiques de l'IGAENR
- Documentation adressée par les académies.