RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Mise en œuvre du plan maternelle dans les académies

N° 24-25 026B – janvier 2026

Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

Mise en œuvre du plan maternelle dans les académies

Janvier 2026

Robin BOSDEVEIX
Bénédicte ABRAHAM
Christophe MARSOLLIER
Caroline MOREAU-FAUVARQUE

Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche

SOMMAIRE

Synthèse **1**

Liste des préconisations **3**

Introduction **6**

1. Un plan d'action pour l'école maternelle lancé durant l'année 2022-2023 qui doit trouver sa place parmi deux plans qui lui préexistent **7**

1.1. La nécessité de porter une plus grande attention à l'école maternelle par un plan spécifique 7

1.1.1. L'enjeu de la prévention de la difficulté scolaire dès l'école maternelle et de la réduction des inégalités *7*

1.1.2. Des résultats aux évaluations nationales de début de CP qui indiquent la nécessité de travailler les savoirs fondamentaux dès le cycle 1, en particulier les compétences langagières *8*

1.1.3. La nécessité de penser et favoriser le bien-être et le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions *10*

1.2. Un plan d'action pour l'école maternelle structuré en deux grands volets : la formation des personnels et la continuité du parcours de l'enfant et de l'élève 11

1.2.1. Un plan de formation dédié aux spécificités du cycle 1 et qui concerne l'ensemble des acteurs de l'école maternelle *11*

1.2.2. Un plan de formation qui fait du parcours de l'enfant puis de l'élève une priorité *11*

1.3. Un plan d'action pour l'école maternelle qui doit trouver sa place dans un cadre contraint . 12

1.3.1. Un pilotage par des plans nationaux *12*

1.3.2. D'autres priorités nationales initiées durant l'année 2021-2022 en amont du plan maternelle *13*

2. Le pilotage du plan maternelle aux différentes échelles **14**

2.1. Un pilotage national du plan maternelle mettant l'accent sur l'animation du réseau des IEN chargés de mission et les formations au plan national de formation (PNF) 14

2.2. Un pilotage davantage départemental qu'académique 15

2.3. Un pilotage local caractérisé par une forte hétérogénéité 18

2.3.1. Le pilotage en circonscription *18*

2.3.2. Le pilotage pédagogique des directeurs d'école *20*

2.3.3. Des projets « Notre école, faisons-la ensemble » portés par des écoles maternelles en nombre limité *21*

2.4. La nécessité du maintien d'un plan maternelle spécifique, mais avec une plus grande souplesse dans la mise en œuvre selon les besoins des écoles 22

3. Les formations relatives à l'école maternelle, levier majeur d'évolution des pratiques professionnelles **23**

3.1. Les formations nationales des formateurs dans le cadre du PNF marquées par une évolution des modalités, avec le déploiement d'un Lab'Maternelle en 2024-2025 23

3.2. Les formations académiques et départementales mises en place dans le cadre du plan maternelle 26

3.2.1. La formation destinée aux différentes catégories de personnels de l'éducation nationale 26

3.2.2. Les formations conjointes avec les ATSEM et les experts de la petite enfance 30

4. La continuité du parcours de l'enfant et de l'élève : un objectif encore à atteindre malgré les progrès accomplis 33

4.1. La prise en charge des enfants de 0 à 6 ans en France : un modèle non intégré en deux temps, avec un âge charnière à 3 ans 33

4.2. Des transitions à mieux travailler en dépit des progrès observés 35

4.2.1. L'importance des transitions dans le parcours de l'enfant et de l'élève 35

4.2.2. Renforcer les liens entre les acteurs de la petite enfance et l'éducation nationale 36

4.2.3. Ouvrir l'école aux parents et développer des rencontres pour accompagner le parcours des enfants devenant élèves..... 40

4.2.4. Classes passerelles et de « toute petite section » (TPS) : deux dispositifs de scolarisation des enfants de moins de 3 ans, possibles vecteurs de réduction des inégalités sociales..... 41

Conclusion 46

Annexes 49

SYNTHÈSE

Dans le cadre de son programme de travail annuel, la mission d'inspection générale s'est attachée à étudier et analyser la mise en œuvre du plan d'action pour l'école maternelle dans les académies. L'engagement de ce plan, officialisé par la note de service du 10 janvier 2023, s'inscrit dans la continuité de l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans (loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019) et vise à consolider la place du cycle 1 au sein du système éducatif. Ce plan d'action, également nommé plan maternelle, a pour ambition de renforcer les compétences des acteurs de l'école maternelle et d'améliorer le parcours de l'enfant devenant élève. Si la continuité du parcours constitue un sujet majeur du plan maternelle, elle est toutefois rendue complexe en raison de la nécessaire articulation qu'elle implique avec le service public de la petite enfance, piloté par les collectivités territoriales.

La mission a poursuivi trois objectifs principaux :

- analyser les modifications introduites par le plan dans le pilotage de l'école maternelle aux différents niveaux, les formations mises en place, les relations avec les collectivités territoriales concernant la continuité du parcours de l'enfant destiné à devenir élève ;
- identifier les effets observables, tant sur le plan structurel que pédagogique, de la mise en œuvre du plan ;
- repérer les freins rencontrés et formuler de possibles évolutions.

Pour mener à bien ce travail, la mission a mobilisé une méthodologie diversifiée : entretiens ; questionnaire adressé à l'ensemble des académies et DSDEN concernant la mise en œuvre du plan maternelle ; déplacements dans plusieurs académies[1], intégrant des rencontres avec des acteurs variés (pilotes départementaux, IEN, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, enseignants et ATSEM) ; consultation d'associations professionnelles et d'organisations syndicales, de chercheurs et de partenaires institutionnels (collectivités territoriales, CNFPT, directeur de projet du service public de la petite enfance).

Le plan maternelle se fonde sur plusieurs constats-clés : l'importance du développement du langage et des premiers apprentissages, confirmée par les évaluations nationales de CP ; la prise en compte du bien-être et du développement global de l'enfant ainsi que de la relation aux familles ; la nécessité d'une prévention précoce des difficultés pour réduire les inégalités socio-scolaires ; l'importance des transitions dans le parcours de l'élève (entrée à l'école et transition GS-CP). Toutefois, la mise en œuvre du plan maternelle intervient dans un environnement contraint, marqué par la coexistence de plusieurs autres priorités nationales qui lui préexistaient, en particulier les plans mathématiques et français, le programme de lutte contre le harcèlement à l'école, la formation aux valeurs de la République et l'évaluation des écoles.

De façon unanime, les acteurs interrogés par la mission ont souligné la portée positive du plan maternelle, qui, d'un point de vue symbolique, contribue à faire du premier cycle des apprentissages une priorité et lui donne la place qui lui revient avec une approche systémique le concernant. Ainsi, le plan a permis de donner un nouvel élan en académie et en département en créant ou en légitimant une dynamique autour de l'école maternelle.

Dans le cadre de l'acte II des plans (2025-2030), la mission souligne la nécessité de maintenir un plan maternelle spécifique, bénéficiant d'une programmation plus souple et recentrée sur les enjeux propres au cycle 1, en transférant les dimensions mathématiques et français aux plans correspondants qui intègrent les trois cycles d'enseignement.

Le pilotage national s'est principalement appuyé sur l'animation du réseau des IEN chargés de mission préélémentaire, relancé en 2022-2023, ainsi que sur les formations proposées au plan national de formation (PNF), qui ont permis une augmentation significative des formations sur le cycle 1. Ce pilotage gagnerait toutefois en structuration en prenant en compte toutes les dimensions du plan maternelle, au-delà des formations des acteurs de l'éducation nationale. La mission préconise notamment la création d'une instance nationale de suivi, dotée d'indicateurs partagés ; une valorisation accrue des initiatives académiques

[1] Académie de Créteil (DSDEN de Seine-et-Marne), académie de Dijon (DSDEN de Côte-d'Or), académie de La Réunion, académie de Normandie (DSDEN de l'Eure), académie d'Orléans-Tours (DSDEN d'Indre-et-Loire).

à fort impact ; une meilleure intégration des spécificités de l'école maternelle dans l'évaluation des écoles, dont le cadre est fixé par le conseil de l'évaluation de l'école (CEE).

Le pilotage académique et départemental du plan est hétérogène selon les territoires ; il est davantage assuré par les DSDEN que par les rectorats. Pour renforcer la cohérence académique, la mission propose que soit désigné un IEN référent préélémentaire académique, en sus des IEN chargés de mission départementaux, qui coordonnerait les travaux des DSDEN, en appui du conseiller technique (CT) 1er degré – quand il existe – et l'intégration systématique du cycle 1 dans les feuilles de route académiques du conseil académique des savoirs fondamentaux (CASF).

Au niveau des circonscriptions, l'intégration du cycle 1 dans le pilotage varie fortement selon les territoires. La mission recommande de prendre systématiquement en compte le cycle 1 dans le pilotage de la circonscription, avec comme objectif majeur de renforcer le pilotage pédagogique des directeurs d'école primaire ou d'école maternelle, en leur apportant un soutien accru, une formation adaptée et, si besoin, un adjoint-conseiller avec une expertise sur le cycle 1.

La formation constitue le cœur même du plan maternelle car elle constitue le principal levier pour renforcer la compétence de l'ensemble des acteurs. Depuis 2024, le PNF a fait évoluer ses modalités de formation, en particulier grâce au lancement du Lab' Maternelle, mettant en place une communauté de formateurs via une formation à distance sur un temps long et dont les effets en académie restent encore à évaluer. La formation des professeurs des écoles exerçant dans les classes de maternelle est intégrée aux plans français et mathématiques pour près de trois DSDEN sur quatre, ce que l'histoire de la mise en place successive des trois plans peut en partie expliquer. Si les différents domaines d'apprentissage trouvent leur place dans les formations, force est de constater que la relation avec la petite enfance et les liens avec la collectivité territoriale sont des thèmes moins représentés. Un déficit de compétences de formateurs sur la maternelle est une préoccupation majeure et conduit à souligner la nécessité de renforcer l'expertise dans chaque circonscription, notamment en encourageant les enseignants de cycle 1 à présenter le CAFIPEMF et en faisant parallèlement évoluer cette certification afin de mieux répondre aux besoins de la maternelle. Les formations conjointes des enseignants avec les ATSEM et acteurs de la petite enfance sont particulièrement appréciées des équipes, mais elles restent encore trop peu nombreuses et doivent être facilitées. La mission préconise le déploiement systématique de formations spécifiques pour les nouveaux enseignants de maternelle, une gestion plus souple des 108 heures pour augmenter le volume global de formation et faciliter la concertation avec les ATSEM et les professionnels de la petite enfance.

La continuité du parcours de l'enfant reste un axe-phare du plan maternelle pour lequel des efforts sont encore à mener. La spécificité française d'une structuration en deux temps distincts (petite enfance puis école maternelle) demande de rechercher des solutions visant à les articuler de manière plus fluide dans les territoires, en s'inspirant d'initiatives susceptibles de faciliter la montée en expertise des acteurs (charte, référentiel partagé, journée commune de formation conjointe, etc.). En effet, malgré des avancées, les pratiques demeurent encore trop variables. Les recommandations de la mission insistent sur les observations croisées et les échanges entre professionnels. Il conviendrait de créer une instance locale de copilotage afin de faciliter la liaison entre la petite enfance et la maternelle, associant représentants du service public de la petite enfance et de l'éducation nationale, en encourageant les IEN à y prendre toute leur place.

Une spécificité de la maternelle est l'importance de la co-éducation avec les familles. Accueillir l'enfant dans sa globalité à l'école maternelle, c'est aussi l'accueillir avec sa famille afin de faire de son entrée à l'école une réussite. L'ouverture de l'école maternelle aux parents est donc essentielle et prend des formes variées, que le plan maternelle encourage, afin de tisser des liens étroits entre les familles et l'institution scolaire.

Enfin, les dispositifs de scolarisation des enfants de moins de trois ans peuvent constituer un levier important de réduction des inégalités. La mission préconise une entrée progressive en petite section selon la maturité de l'enfant et le développement ciblé de la scolarisation des enfants de deux ans, avec un encadrement formé et des conditions d'accueil adaptées.

Les recommandations formulées par la mission visent à consolider ces évolutions, à permettre au plan maternelle de jouer pleinement son rôle. Elles concourent à faire du cycle 1 une première étape de la scolarité, structurante pour les apprentissages, l'épanouissement et le développement harmonieux de tous les enfants dès leur entrée à l'école.

Liste des préconisations

N°	Recommandation	Autorités responsables
1. Poursuite du plan maternelle		
7	Maintenir un plan maternelle indépendant des deux autres plans mathématiques et français : - en ciblant les spécificités du cycle 1 ; - en transférant les dimensions mathématiques et français à ces deux plans dédiés qui intègrent les trois cycles d'enseignement ; - en accordant une plus grande souplesse dans la programmation des trois plans et des autres thématiques afin de répondre au mieux aux besoins des écoles de leur territoire.	DGESCO Académies, DSDEN, Circonscriptions
2. Pilotage du plan maternelle aux différentes échelles		
Pilotage national		
1	Renforcer le pilotage national du plan maternelle par : - la création d'une instance de suivi du plan maternelle dans ses différentes dimensions, au-delà du plan national de formation, et mobilisant les différents ministères et acteurs impliqués ; - la définition de cibles à atteindre avec un point régulier entre le ministère de l'éducation nationale et les académies lors du dialogue stratégique et de performance	DGESCO DGESCO et académies
3	Valoriser à l'échelle nationale les actions à fort potentiel pour l'école maternelle, conduites par certaines académies et DSDEN, afin d'encourager les transferts possibles à d'autres territoires (via le PNF, le site Éduscol, des guides pédagogiques, etc.).	DGESCO Académies et DSDEN
11	Intégrer spécifiquement l'école maternelle dans le cadre général de l'évaluation des établissements du premier degré afin de rendre visibles les spécificités du cycle 1 et placer les transitions (entrée en PS et GS-CP) au cœur des observations.	CEE
Pilotage académique		
2	Renforcer la culture de la maternelle au niveau académique : - Intégrer impérativement le cycle 1 et ses spécificités dans la feuille de route académique du CASF et lui accorder une visibilité à la hauteur des enjeux portés par l'école des premiers apprentissages ; - Mettre en place un IEN référent préélémentaire académique, en sus des IEN chargés de mission départementaux, coordonnant, avec le CT1D lorsqu'il existe, un comité de pilotage académique maternelle ; - Articuler les travaux menés au sein du groupe maternelle académique et les groupes départementaux pilotés par les IEN chargés de mission préélémentaire départementaux ; - Organiser via l'EAFC des journées académiques de formation des inspecteurs et des formateurs, en lien avec le COPIL académique maternelle, à l'instar des plans mathématiques et français ;	Recteur, IA-DASEN, CT1D, ADASEN, IEN chargé de mission préélémentaire EAFC en lien avec l'INSPÉ

	- Mettre systématiquement à l'ordre du jour des conseils et collèges d'IEN un point régulier sur le cycle 1 afin de mutualiser l'expertise et permettre un portage partagé du plan maternelle.	IA-DASEN, ADASEN, IEN chargé de mission préélémentaire
Pilotage local		
4	Intégrer pleinement le cycle 1, socle fondamental de la scolarité, dans le pilotage de la circonscription du premier degré, quel que soit le réseau d'écoles du territoire, en particulier, en développant : - la mobilisation et la formation des conseillers pédagogiques de circonscription sur la maternelle ; - l'animation du collectif de directeurs d'école concernant le cycle 1 ; - l'accompagnement des écoles maternelles selon leurs besoins spécifiques ; - le pilotage de la liaison avec les collectivités territoriales (formations conjointes PE / ATSEM / EJE) et la liaison écoles / service public de la petite enfance.	IEN CCPD et équipe de circonscription
6	Consolider le pilotage pédagogique des directeurs d'école sur le cycle 1 en mobilisant plusieurs leviers : - Désigner, en fonction de la taille de l'école, de ses spécificités et des compétences au sein de l'équipe, un adjoint-conseiller à l'expertise sur l'école maternelle complémentaire de celle du directeur ; - Former davantage les directeurs aux spécificités de l'école maternelle lorsqu'ils ont enseigné exclusivement en élémentaire ; - Rattacher l'école maternelle à une école élémentaire, dans la mesure du possible, afin de renforcer le pilotage pédagogique du directeur d'école ayant une décharge augmentée du fait d'un nombre plus important de classes.	DSDEN IEN CCPD Directeurs d'école DSDEN et collectivité territoriale
3. Formations associées au plan maternelle		
5	Former davantage de formateurs experts du cycle 1 : - Inciter des enseignants de cycle 1 à présenter le CAFIPEMF afin d'élever le niveau d'expertise sur l'école maternelle dans chaque circonscription ; - Engager une évolution du CAFIPEMF dans le sens d'une plus forte modularité afin de pouvoir former davantage de formateurs experts de la maternelle et de disposer à terme d'un vivier élargi.	IA-DASEN, ADASEN, IEN CCPD DGESCO et DGRH
8	Poursuivre et évaluer les actions de formation nationale : - Réactiver deux des quatre dimensions du PNF Plan maternelle initiées en 2022-2023 concernant le pilotage et la santé en cycle 1 ; - Renforcer la formation des ADASEN afin de porter de façon systémique les différents axes du plan maternelle et permettre un partage d'expériences entre académies ; - Évaluer le nouveau format de formation nationale, le Lab'Maternelle, expérimenté en 2024-2025.	DGESCO DGESCO et IGÉSR
9	Renforcer la formation initiale et continue des enseignants sur le cycle 1 selon diverses modalités : - Accroître la formation initiale relative au cycle 1 et mobiliser des formateurs experts de la maternelle dans les nouvelles formations de licence Professorat des écoles (LPE) et de master Enseignement et éducation (M2E) ;	IA-DASEN, ADASEN, IEN chargé de mission préélémentaire, IEN CCPD INSPÉ / EAFC

	- Mettre en place une formation spécifique et systématique pour les enseignants nouvellement nommés en maternelle - Encourager les constellations spécifiques maternelle concernant les axes du plan maternelle et toute autre modalité de formation adaptée aux besoins des personnels ; - Faciliter la mise en œuvre des formations communes entre enseignants et ATSEM ; - Réinterroger la gestion des 108 heures à l'échelle des départements et des circonscriptions et permettre des expérimentations locales afin de faciliter la concertation et les formations intercatégorielles associant enseignants, ATSEM et éducateurs de jeunes enfants (EJE) et accroître le volume de formation au-delà des 18 heures d'animation pédagogique.	Collectivités territoriales / CNFPT DGESCO DSDEN et IEN CCPD
4. Continuité du parcours de l'enfant et de l'élève		
10	Encourager les dispositifs et les expérimentations facilitant une entrée progressive en petite section en fonction de la maturité des élèves.	Académies et DSDEN ; collectivités territoriales
12	Encourager les observations croisées et les échanges de pratiques entre enseignants, ATSEM, éducateurs de jeunes enfants, personnels de PMI et assistantes maternelles et valoriser les initiatives qui facilitent la montée en expertise des acteurs (charte, référentiel partagé, journée commune de formation, etc.).	Recteur, IA-DASEN, IEN, avec les collectivités territoriales et le CNFPT
13	Encourager les IEN à copiloter la liaison entre la maternelle et la petite enfance : - Renforcer localement le partenariat entre l'éducation nationale et les collectivités territoriales en créant une instance locale de pilotage de l'articulation entre l'école maternelle et le service public de la petite enfance.	DGESCO, Recteur, IA-DASEN IEN CCPD avec les collectivités territoriales
14	Renforcer la scolarisation des enfants de moins de trois ans (MTA) : - Poursuivre le ciblage des publics les plus fragiles par un encadrement adapté et formé, en particulier les dispositifs TPS et passerelle et par le développement de partenariats médicosociaux et du soutien à la parentalité dans une dynamique de coéducation ; - Engager un suivi de cohorte des élèves des dispositifs TPS et passerelles pour évaluer les effets de la scolarisation à deux ans des publics cibles.	DGESCO, Recteur, IA-DASEN en lien avec les collectivités territoriales DEPP, laboratoires de recherche, académies

Introduction

Dans le cadre de son programme de travail annuel (PTA) pour l'année scolaire 2024-2025, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) a conduit une mission de suivi de la mise en œuvre du plan maternelle dans les académies (cf. lettre de désignation en annexe 1). À la rentrée scolaire 2022-2023, le ministre en charge de l'éducation nationale et de la jeunesse[2], affiche une priorité à l'école maternelle, trois ans après la mise en place de l'instruction obligatoire dès l'âge de 3 ans, inscrite dans la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance. Six mois plus tard, la note de service du 10 janvier 2023[3] apporte un cadrage pour « un plan d'action pour l'école maternelle », visant à « donner à tous les élèves les bases de leur réussite et garantir leur épanouissement ». Ce plan d'action, également appelé « plan maternelle », traduit la volonté politique de renforcer le pilotage national relatif au premier cycle de la scolarité afin d'inciter les académies et les directions départementales des services de l'éducation nationale (DSDEN) à porter une attention particulière à la maternelle. Le plan maternelle a comme objectifs essentiels « le renforcement des compétences et des savoirs de l'ensemble des acteurs ainsi que la consolidation des partenariats éducatifs avec la sphère familiale et territoriale ».

En 2022-2023, lorsque se met en place le plan maternelle, lui préexistent déjà les plans mathématiques, français et langues vivantes, le programme de lutte contre le harcèlement à l'école (pHARe) et le plan de formation aux valeurs de la République et au principe de laïcité. C'est donc dans un contexte contraint que le plan d'action pour l'école maternelle a été engagé, avec des équipes de circonscription très mobilisées pour la mise en œuvre des autres plans et programmes nationaux et ayant déjà réalisé une programmation de la formation continuée sur un cycle de six ans.

Afin de réaliser le suivi de la mise en œuvre du plan maternelle, la mission a observé et analysé, à différentes échelles, depuis les services du ministère jusqu'aux circonscriptions du premier degré, le pilotage et la mise en œuvre des deux volets de la note de service, à savoir la formation des personnels d'une part, et la continuité du parcours de l'enfant et de l'élève d'autre part, incluant la dimension partenariale avec les familles et les collectivités ainsi que les institutions en charge de la petite enfance.

Dans le présent rapport, la mission cherche à comprendre les modifications engendrées par le plan maternelle au niveau du pilotage de l'école maternelle, et à identifier les principaux effets émergents, structuraux et pédagogiques, véritablement observables ainsi que les résistances et les freins rencontrés dans la mise en œuvre du plan. Ce travail conduit la mission à proposer des recommandations ouvrant sur de possibles évolutions pour le plan maternelle et son pilotage.

Du point de vue méthodologique, la mission a procédé à des entretiens (cf. liste en annexe 2) avec les responsables de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) :

- le service A, notamment le bureau des écoles maternelles et élémentaires ;
- le service B, plus particulièrement le bureau du programme « enseignement scolaire public du premier degré » ;
- le service C, avec le bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation et celui de l'innovation pédagogique.

Des entretiens ont également été menés avec plusieurs membres du comité de pilotage des séminaires « Plan maternelle » organisés dans le cadre du plan national de formation (PNF) depuis la publication de la note de service du 10 janvier 2023.

---

[2] « *Cette priorité* [la maîtrise des savoirs fondamentaux] *doit être réaffirmée et engagée dès l'école maternelle qui est capitale pour réussir l'entrée dans les apprentissages de tous les enfants et prévenir le risque du décrochage à l'adolescence. C'est à l'école maternelle que l'enfant devient progressivement élève, diversifie son lexique, découvre les apprentissages mathématiques et prépare sa réussite à venir. Les résultats des évaluations à l'entrée du CP montrent que les écarts de maîtrise des compétences fondamentales se fixent dès le plus jeune âge. C'est aussi à l'école maternelle que se découvre et se forge le plaisir d'apprendre en veillant à la sécurité affective de jeunes enfants qui, pour certains d'entre eux, découvrent la vie en collectivité. C'est pourquoi l'année 2022-2023 doit être une année de maturation et d'un nouvel investissement pédagogique, matériel et humain autour de l'école maternelle et de la continuité entre les cycles 1 et 2, notamment au travers de la formation des professeurs* » (extrait de la circulaire de rentrée 2022).

[3] Note de service du 10 janvier 2023 publiée au bulletin officiel n° 2 du 12 janvier 2023, Un plan d'action pour l'école maternelle : donner à tous les élèves les bases de leur réussite et garantir leur épanouissement.

Concernant les modalités de mise en œuvre aux niveaux académique et départemental, la mission a adressé un questionnaire à l'ensemble des académies et des DSDEN (cf. annexe 3) afin de recueillir des éléments permettant de caractériser la mise en œuvre du plan et ses effets perçus par les cadres : IA-DASEN, ADASEN, IEN chargés de mission préélémentaire (également nommés « IEN maternelle »).

Afin d'enrichir son analyse de manière qualitative au plus près du terrain, la mission a réalisé des entretiens préliminaires avec des adjoints au DASEN (ADASEN) en charge du premier degré de plusieurs départements et des IEN chargés de mission préélémentaire (Gard et Guadeloupe). La mission a ensuite réalisé des déplacements dans les territoires suivants, en rencontrant les pilotes départementaux, des IEN de circonscription, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, des professeurs des écoles et des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) :

- académie de Créteil – DSDEN de Seine-et-Marne (77) ;
- académie de Dijon – DSDEN de Côte-d'Or (21) ;
- académie de La Réunion (974) ;
- académie de Normandie – DSDEN de l'Eure (27) ;
- académie d'Orléans-Tours – DSDEN d'Indre-et-Loire (37).

La mission a également interrogé des représentants de l'association générale des enseignants de l'école maternelle (AGEEM) et des représentants de l'association nationale des conseillers pédagogiques et autres formateurs (ANCP-AF) ainsi que les organisations syndicales des professeurs des écoles.

Des chercheurs spécialistes de la maternelle ont également été auditionnés.

Enfin, dans la perspective d'explorer la dimension partenariale avec les collectivités territoriales et les institutions en charge de la petite enfance, la mission a conduit des entretiens avec le directeur de projet du service public de la petite enfance (relevant du ministère du travail, de la santé et des solidarités), avec différentes associations relevant des collectivités territoriales (communes et communautés de communes), ainsi qu'avec le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), ayant la responsabilité de la formation des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM).

1. Un plan d'action pour l'école maternelle lancé durant l'année 2022-2023 qui doit trouver sa place parmi deux plans qui lui préexistent

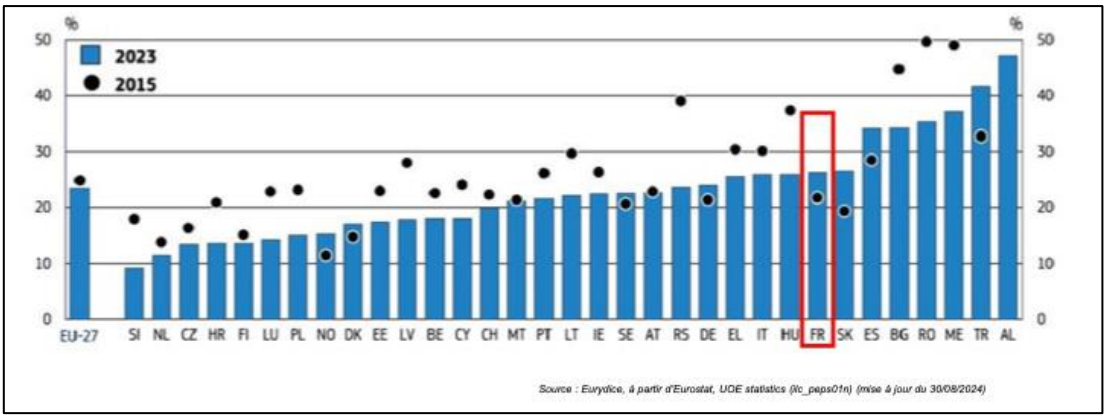
1.1. La nécessité de porter une plus grande attention à l'école maternelle par un plan spécifique

1.1.1. L'enjeu de la prévention de la difficulté scolaire dès l'école maternelle et de la réduction des inégalités

L'édition 2025 du rapport européen Eurydice[4] sur la prise en charge des jeunes enfants de leur naissance à six ans indique, qu'en France, plus d'un quart des enfants de moins de six ans (soit 26 %) étaient exposés au risque de pauvreté ou à l'exclusion sociale en 2023. Cette proportion a augmenté de 4,6 points en pourcentage entre 2015 et 2023 et dépasse désormais la moyenne européenne (24 %). Au cours de la même période, cette proportion a baissé de 1,3 points en moyenne en Europe. Il s'agit d'une donnée à prendre en considération compte tenu de l'étroite corrélation entre réussite scolaire et indice de positionnement social. Cette donnée souligne le nécessaire enjeu qu'il y a à prévenir, dès le plus jeune âge, la difficulté scolaire, en accordant à l'école maternelle l'importance qui est la sienne dans la lutte contre l'échec scolaire et le creusement des inégalités socio-scolaires.

[4] European Commission / EACEA / Eurydice (2025), *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025*. Eurydice report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025

Figure n° 1 : proportion d'enfants de moins de 6 ans menacés de pauvreté ou d'exclusion sociale, 2015-2023



La France (FR) est encadrée en rouge. À gauche, les données moyennes en Europe (EU-27)

Source : Eurydice 2024

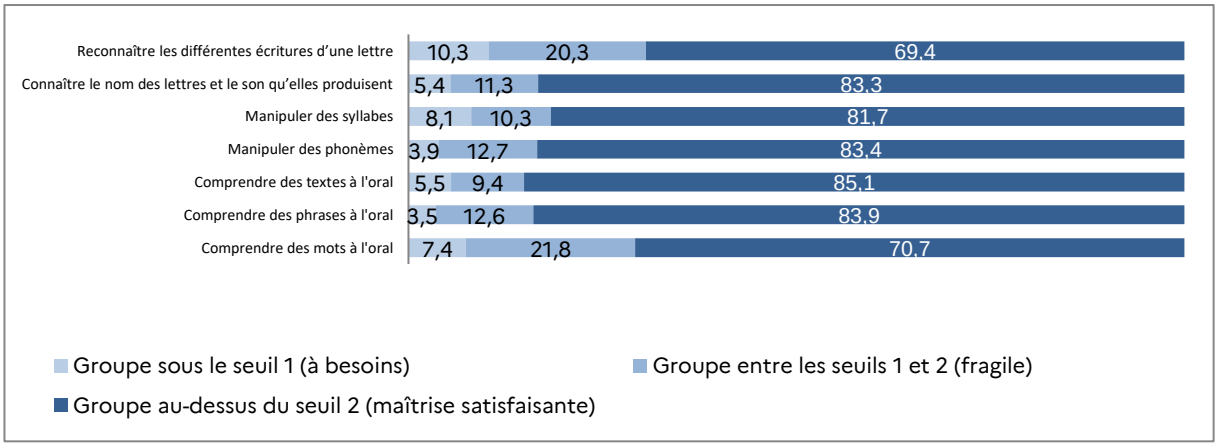
1.1.2. Des résultats aux évaluations nationales de début de CP qui indiquent la nécessité de travailler les savoirs fondamentaux dès le cycle 1, en particulier les compétences langagières

Les évaluations nationales réalisées en début de CP depuis 2018 permettent de dresser un panorama de la maîtrise de premières compétences dans le domaine du français et des mathématiques développées en maternelle. D'une manière générale, les exercices de compréhension orale de phrases et de textes sont les mieux réussis (respectivement 83,9 % et 85,1 % d'élèves présentent une maîtrise satisfaisante en 2024)[5]. À l'inverse, comprendre des mots à l'oral (mots lus par l'enseignant) fait partie des compétences les moins maîtrisées (70,7 % en 2024).

D'après la DEPP, *la différence de réussite en compréhension peut être attribuée à la nature des exercices : la compréhension de mots évalue le vocabulaire de l'élève, sans l'aide du contexte, contrairement aux exercices de compréhension orale de phrases et de textes qui peuvent être facilités par le contexte*.

Entre 2019 et 2024, les niveaux de performances pour ces trois compétences de compréhension du langage oral sont stables en moyenne.

Figure n° 2 : répartition des élèves dans les groupes selon la compétence évaluée en français en début de CP, septembre 2024 (en %)



Source : note d'Information, n° 25.15. DEPP. Champ : France, public + privé sous contrat

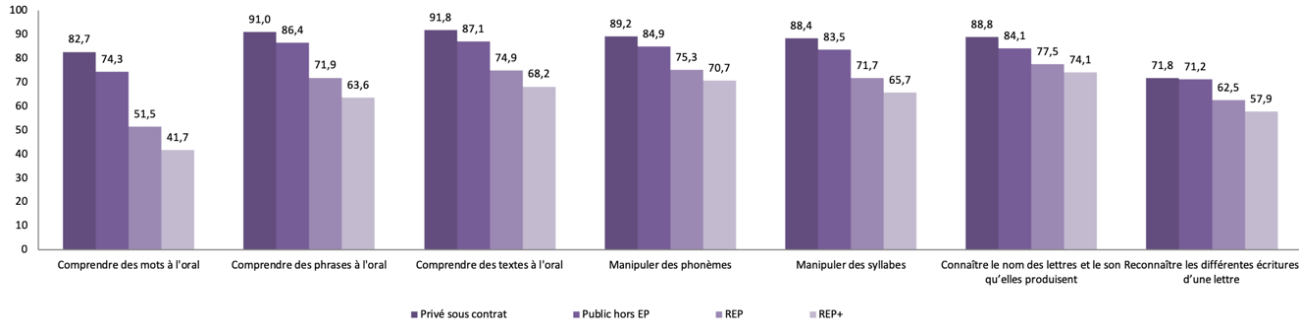
[5] Laetitia Evrard, Stéphanie Le Breton, (2025) Évaluations Repères 2024 de début de CP : des résultats en français et en mathématiques comparables à ceux de 2023 et en légère hausse par rapport à 2019, note d'Information, n° 25-15, DEPP

- **Des écarts de performances en français, selon le secteur d'enseignement**

Des différences importantes sont constatées en fonction des compétences évaluées et du secteur de scolarisation des élèves (écoles hors éducation prioritaire (EP), écoles REP+, REP). Les élèves scolarisés dans les écoles du secteur public en éducation prioritaire ont une maîtrise moins affirmée dans l'ensemble des domaines évalués en français.

En 2024, les écarts de maîtrise entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et ceux scolarisés en REP+ varient de 10 à 32 points selon les domaines évalués et ceux scolarisés en REP sont moindres, de l'ordre de 7 à 23 points. Comme chaque année, les écarts de performances entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et ceux des secteurs REP et REP+ demeurent les plus élevés pour les trois compétences de compréhension orale (de 12,2 à 22,8 points en REP et de 18,9 à 32,6 points en REP+). L'écart le plus marqué concerne la compréhension orale de mots.

Figure n° 3 : proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon la compétence évaluée en français en début de CP, selon le secteur, septembre 2024 (en %)



Source : note d'Information, n° 25.15. DEPP. Champ : France, public + privé sous contrat

Par rapport à leur niveau de 2019, les écarts sont stables entre les élèves du secteur hors EP et ceux en REP pour cinq des six compétences comparables ; l'écart augmente pour la compétence « comprendre des phrases à l'oral » (+ 1,3 point). Concernant l'éducation prioritaire renforcée, les écarts de performances entre les élèves scolarisés dans le secteur public hors EP et ceux en REP+ demeurent stables depuis 2019 pour cinq des six compétences comparables en français ; ils se réduisent pour la compétence « connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent » (– 1,5 point).

- **Tout au long du parcours de l'élève à l'école primaire, les écarts de performance en lexique et en compréhension du langage oral demeurent parmi les plus importants entre les secteurs HEP et EP**

Des différences importantes sont constatées entre les élèves dans le secteur de l'éducation prioritaire et les autres tout au long du parcours scolaire à l'école à l'entrée en 6e. Quel que soit le niveau observé, les écarts restent parmi les plus importants dans les domaines du lexique et de la compréhension (orale ou écrite). Par exemple, en CE1, en français, en 2024 (comme les années précédentes), les écarts les plus marqués entre les élèves scolarisés hors EP et ceux scolarisés en EP sont en compréhension orale : l'écart atteint 25,9 points en 2024 en compréhension de mots et 18,9 points en compréhension de phrases (en comparaison, 11,1 points d'écart en lecture à voix haute d'un texte). Ces écarts en compréhension orale sont encore plus marqués entre les élèves scolarisés hors EP et ceux de REP+ : l'écart atteint 32,3 points en 2024 en compréhension de mots et 24,6 points en compréhension de phrases [en comparaison, 16,2 points d'écart en lecture à voix haute d'un texte].

L'ensemble des résultats aux évaluations nationales montre l'importance de développer dès la maternelle les compétences langagières des élèves, en particulier les compétences lexicales et de compréhension orale. Ainsi l'école maternelle constitue un socle d'apprentissages essentiels à la scolarité des élèves.

1.1.3. La nécessité de penser et favoriser le bien-être et le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions

Les progrès accomplis par la recherche scientifique, ces trente dernières années, notamment dans le domaine des neurosciences cognitives[6], de la psychologie du développement[7] et des neurosciences affectives et sociales[8] permettent de mieux connaître les conditions, dans les structures de la petite enfance et à l'école maternelle, qui favorisent le bien-être et le développement de l'enfant.

L'un des enseignements clés que livre la recherche concerne tout d'abord le rôle déterminant de la satisfaction et du respect des besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant[9]. De ce point de vue, les premières expériences scolaires de l'enfant en maternelle constituent une étape fondamentale dans son parcours éducatif car la manière dont les adultes de l'école, dans cette période cruciale pour son parcours scolaire, respectent ses besoins de sécurité, d'attachement, et donc de confiance, mais aussi ses besoins de sommeil[10] et d'activité motrice, conditionne chez l'enfant son engagement cognitif et sa motivation à apprendre, son rapport à l'école, aux personnels, aux apprentissages, mais aussi son développement social, affectif et moteur. Ainsi, l'attention portée par les enseignants et les ATSEM à la qualité de leur communication aux enfants (en s'exprimant par des mots, des regards ou des gestes, en modulant le cas échéant le ton et l'intensité de la voix) et à la prise en compte du besoin d'écoute et de considération des enfants, constitue une variable déterminante lors de l'accueil des enfants. Cette attention se manifeste également à l'occasion de la formulation des consignes et des retours au cours des activités pédagogiques et de toutes les interactions informelles qui composent les relations avec les élèves. Lors des premières années de scolarisation, cette attention peut, à des moments de grande vulnérabilité émotionnelle, se manifester, dans l'accompagnement des élèves de cycle 1, par la consolation ou même la compassion, afin de répondre à leurs besoins psychologiques fondamentaux.

Mais les conditions dans lesquelles les enfants ont été élevés dans leur petite enfance (mode de garde, attention portée à leurs émotions et leurs besoins, richesse des stimulations cognitives et sociales, etc.) constituent, dès leur entrée à l'école maternelle, une forte hétérogénéité dans le développement cognitif, langagier, moteur et social. Dès lors, la capacité des enseignants et des ATSEM à être attentifs à différencier l'accompagnement, structurer et aménager les espaces, les temps et les activités scolaires, joue un rôle central. En effet, il s'agit de permettre à chaque enfant d'être respecté dans son rythme de développement et d'être soutenu dans la construction de ses apprentissages afin de compenser ce qu'il n'aurait pas encore acquis. Il s'agit là d'un constat majeur, qui met en jeu la plasticité cérébrale spécifique du jeune enfant, que les formations conduites dans le cadre du plan maternelle doivent venir étayer par des apports scientifiques et des exemples éducatifs concrets.

Jusqu'à quatre ou cinq ans, l'enfant est particulièrement dépendant de l'adulte en ce qui concerne la gestion de ses émotions et son besoin de découverte. L'accueil par les adultes des émotions des élèves de cycle 1, que ces derniers ne sont pas encore, à ce stade, en mesure de dissimuler, contenir et surtout de réguler[11], constitue, avec la communication empathique et la capacité d'encouragement, des leviers importants de sécurisation de la relation éducative. De même, la capacité de l'enseignant à proposer une variété de situations motrices, ludiques et interactives, répondant à une diversité des expériences sensibles, et son attention à stimuler les compétences langagières des enfants, sont des gestes professionnels de nature à améliorer de manière significative le développement de l'enfant et ses apprentissages.

---

[6] Poirel N. (dir.). (2020). Neurosciences cognitives et développementales, De Boeck.

[7] Tourette C., Guidetti M. (2025). Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent. Dunod.

[8] Guéguen C. (2015). Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau, Pocket.

[9] Martin-Blachais M-P. (2017). Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance. Rapport remis à Laurence Rossignol, ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes.

[10] Rey A., Guignard-Perret A., Imler-Weber F., Garcia-Larrea L., Mazza S. (2020). *Improving sleep, cognitive functioning and academic performance with sleep education at school in children*, *Learning and Instruction,* Vol. 65, 101270.

[11] Sur ce point, la recherche documente que l'immaturité du lobe frontal, jusqu'à l'âge de cinq ans, empêche l'enfant de contrôler ses émotions, ce qui peut entraîner chez lui ce que les psychologues nomment des « tempêtes émotionnelles ». Son néocortex n'étant pas encore suffisamment développé pour l'aider à traverser ses émotions et revenir à un état de bien-être émotionnel, l'adulte lui apporte une contenance et un véritable soutien, lorsque, par son contact physique, son attitude et ses mots, il lui permet de libérer de l'ocytocine, une hormone qui introduit un sentiment de bien-être et diminue son stress (Siegel & Payne Bryson (2015) Le cerveau de votre enfant, Ed. les Arènes).

Lorsque tous les adultes de l'école, enseignants et ATSEM, partagent un socle de connaissances sur le développement cérébral du jeune enfant et sur les gestes et attitudes qui favorisent l'engagement motivé des enfants dans les activités d'apprentissage au sein d'un cadre sécurisant, l'école devient un lieu qu'ils sont heureux de fréquenter, car ils y trouvent les conditions humaines et organisationnelles favorables à leur épanouissement ainsi qu'à leur développement cognitif, moteur et social.

1.2. Un plan d'action pour l'école maternelle structuré en deux grands volets : la formation des personnels et la continuité du parcours de l'enfant et de l'élève

Le plan d'action comprend deux grands volets articulés autour de la formation des personnels et la continuité du parcours de l'enfant destiné à devenir élève. Pour ce dernier volet, deux axes apparaissent comme saillants : le lien entre la petite enfance et l'école maternelle, d'une part, et celui entre l'école maternelle et l'école élémentaire, d'autre part. La continuité du parcours de l'élève constitue un sujet majeur du plan maternelle, facteur de réussite des élèves qui comporte une marge importante de progression, en raison notamment du caractère segmenté de la politique publique de la petite enfance (0-3 / 3-6 ans) en France.

1.2.1. Un plan de formation dédié aux spécificités du cycle 1 et qui concerne l'ensemble des acteurs de l'école maternelle

La note de service du 10 janvier 2023 met l'accent sur la formation comme levier majeur de renforcement des compétences et des savoirs de l'ensemble des acteurs concernant les spécificités de l'école maternelle. Plusieurs axes de formation sont distingués :

- **Former les cadres, les formateurs et les personnels ressources** : enjeux du pilotage, des partenariats, du renforcement des compétences professionnelles (didactiques, pédagogiques et en matière de développement des jeunes élèves) ;
- **Former les directeurs et directrices d'école maternelle** : formation initiale ou statutaire et formation continue au pilotage pédagogique de l'école maternelle et de ses enjeux principaux ;
- **Former tous les enseignants de maternelle sur six ans** (à l'instar des deux autres plans dédiés aux mathématiques et au français) en priorisant les contenus, dans le cadre des 18 heures d'animation pédagogique et de constellations spécifiques aux enjeux du cycle 1 et de la préparation à l'entrée au CP :
  - renforcement des connaissances didactiques en mathématiques et en français,
  - volet dédié à la motricité, les autres domaines d'enseignement pouvant également faire l'objet de modules de formation,
  - développement de l'enfant et conditions de son bien-être,
  - progressivité des apprentissages sur tout le cycle et travail de la continuité avec le cycle 2,
  - mutualisation des pratiques professionnelles.
- **Développer les formations intercatégorielles**, entre les personnels du ministère de l'éducation nationale, les experts de la petite enfance, notamment les éducateurs de jeunes enfants (EJE) et les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), sur les modalités de coopération dans la classe et dans l'école (dans le cadre de conventions de coopération avec les partenaires locaux).

1.2.2. Un plan de formation qui fait du parcours de l'enfant puis de l'élève une priorité

Le second volet du plan d'action pour la maternelle vise à améliorer le parcours de l'enfant devenant élève afin d'assurer sa réussite au cycle 2. Sur ce point, la note de service distingue quatre dimensions :

- **Développer le partenariat avec la toute petite enfance :**
  - renforcement de la continuité entre les deux temps de développement de l'enfant : 0-3 ans et 3-6 ans,
  - organisation d'échanges entre professionnels du secteur de la petite enfance et personnels de l'éducation nationale et réalisation de visites croisées.

- **S'appuyer sur les possibilités offertes par le Conseil national de la refondation (CNR)** et les projets NEFLE « Notre école, faisons-la ensemble » pour consolider, promouvoir et innover en vue de favoriser des transitions souples, notamment en développant des dispositifs d'accueil pour les enfants de moins de trois ans (MTA) ;
- **Renforcer le partenariat avec les familles** et la coopération des parents d'élèves avec l'équipe pédagogique pour mieux construire le parcours scolaire de leur enfant et concourir à sa réussite ;
- **Garantir une transition efficace avec le cycle 2 et l'école élémentaire**, plus particulièrement entre la grande section (GS) et le cours préparatoire (CP) ;
  - Prendre appui sur les travaux du conseil académique des savoirs fondamentaux (CASF),
  - Apporter un soutien aux directions d'école pour analyser les résultats des élèves aux évaluations nationales et déterminer des axes de travail prioritaires constitutifs du projet d'école,
  - Conduire un travail commun entre professeurs de GS et de CP afin de déterminer les priorités pédagogiques.

Ainsi le plan d'action pour l'école maternelle partage certaines caractéristiques avec les plans mathématiques et français, en particulier le volet « formation ». Mais il s'en distingue fortement par sa dimension partenariale et par une approche holistique, la maternelle constituant un cycle avec plusieurs domaines d'apprentissages, là où les deux autres plans comportent une focale didactique disciplinaire affirmée.

1.3. Un plan d'action pour l'école maternelle qui doit trouver sa place dans un cadre contraint

1.3.1. Un pilotage par des plans nationaux

Les plans nationaux de mathématiques et de français ont un impact sur la mise en œuvre du plan d'action pour l'école maternelle impulsé par la circulaire du 10 janvier 2023. En effet, il est initié à la suite du lancement de deux autres plans qui ont été mis en place respectivement :

- en 2019-2020, pour le plan mathématiques, qui avait fait l'objet d'une expérimentation en 2018-2019 à la suite de la publication du rapport Villani-Torossian (2018)[12] ;
- en 2020-2021, pour le plan français.

Ces deux plans faisaient suite à un ensemble d'actions engagées dès 2017 par le ministre de l'éducation nationale visant à accorder la priorité à l'école primaire et à l'acquisition des savoirs fondamentaux :

- mise en place d'évaluations nationales exhaustives en 2018 en classes de CP, CE1 et 6e (étendues par la suite aux autres niveaux de l'école élémentaire) ;
- publication de nombreux guides et ressources pédagogiques ;
- mesure de dédoublement des classes en réseau d'éducation prioritaire pour les élèves de CP et CE1 en 2017, étendue aux grandes sections (GS) de maternelle dès la rentrée 2020 et poursuivie en 2021-2022 ;
- plafonnement des classes à 24 élèves hors éducation prioritaire.

Les plans mathématiques et français ont contribué à une profonde modification de la formation continue des professeurs des écoles, en introduisant une programmation pluriannuelle sur un cycle de six ans et en adoptant une modalité de formation désormais plébiscitée, dite « constellation ». Ce format de formation continue pour l'enseignement du français et des mathématiques intègre une analyse réflexive accompagnée et propose un travail au sein d'un groupe réduit de six à huit professeurs, appelé « constellation » et animé par un formateur de proximité, installé au plus près des classes. Au plan national, le modèle prévoit une formation de cinq jours (soit 30 heures) en français (sur l'une des six années) et de cinq jours (soit 30 heures) en mathématiques (sur une autre des six années). Ce nouveau format de formation continue est défini à

[12] Rapport, 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques, remis au ministre de l'éducation nationale par C. Villani et C. Torossian le 12 février 2018.

partir des besoins des élèves et des professeurs concernés. Cette formation n'est plus conçue *a priori*, de manière descendante et sur des formats courts, mais elle s'appuie sur la concertation entre les professeurs des écoles et les référents de circonscription en mathématiques (RMC) et en français (RFC), ainsi que sur les observations de séances, s'inspirant en cela du modèle des *Lesson studies*, c'est-à-dire de « l'étude collective d'une séance, d'une séquence ou d'une situation, modèle qui voit le jour au Japon »[13]. Les contenus de formation sont élaborés en lien avec les notions que les enseignants souhaitent approfondir ou qui peuvent leur poser certaines difficultés dans la pratique quotidienne de la classe.

Afin de permettre des visites en classes et des observations croisées, le modèle des constellations implique de remplacer les professeurs des écoles durant 12 heures sur 30 heures, les 18 autres heures venant se substituer aux animations pédagogiques. Ces deux plans sont donc source d'une importante consommation de moyens de remplacement. De plus, les deux plans ont conduit à une formation et une spécialisation des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) venus en appui afin d'accompagner les constellations en mathématiques et en français. Les plans ont ainsi demandé aux IEN chargés d'une circonscription du premier degré de faire évoluer l'ingénierie de formation continue et de réaliser une programmation pluriannuelle afin d'atteindre l'objectif d'un cycle de six ans, conformément à ce qui a été fixé par le ministère.

Il faut également souligner qu'un plan portant sur les langues vivantes étrangères a été initié en 2019 et comprend, dans son premier point, l'apprentissage précoce des langues dès la maternelle, qui a notamment donné lieu à la production d'un guide à l'éveil à la diversité linguistique. Par ailleurs, bien qu'annoncé en février 2022, le plan sciences et technologie s'est arrêté précocément lors de la mise en place du plan maternelle. Bien que ce dernier n'ait pas eu le temps de pleinement s'installer, l'accumulation des annonces et des priorités a pu avoir un impact sur la capacité d'impulsion des différentes actions auprès des enseignants.

1.3.2. D'autres priorités nationales initiées durant l'année 2021-2022 en amont du plan maternelle

1.3.2.1 Le programme de lutte contre le harcèlement à l'école (pHARe)

En 2021-2022, le programme de lutte contre le harcèlement à l'école, pHARe, est, dès la rentrée 2022, généralisé à l'ensemble des écoles et collèges. En circonscription du premier degré, une « équipe ressource » constituée de cinq personnes met en œuvre le protocole de prise en charge des situations de harcèlement.

1.3.2.2 Le plan de formation aux valeurs de la République et au principe de laïcité

La même année, un plan exceptionnel de formation aux valeurs de la République et à la laïcité est lancé. L'objectif de ce plan étant de former un million de personnels en quatre ans, son déploiement s'est appuyé sur le plan de formation de chaque circonscription du premier degré, dans lequel ont été intégrées les formations aux valeurs de la République et à la laïcité.

1.3.2.3 L'évaluation des écoles initiée durant l'année 2021-2022 en amont du plan maternelle

L'année scolaire 2021-2022 a été également marquée par la mise en œuvre de l'évaluation pour les écoles, un an après le lancement de la première campagne pour les établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). La durée d'un cycle d'évaluation est fixée à cinq années, ce qui conduit à une évaluation de 20 % des écoles et établissements par an. Durant l'année où une école fait l'objet d'une évaluation, elle n'est pas concernée par le déploiement des plans. Ainsi au niveau d'une circonscription, la programmation des plans par l'IEN doit intégrer l'évaluation des écoles.

C'est donc dans un contexte contraint pour les circonscriptions du premier degré que le plan d'action pour l'école maternelle est engagé durant l'année 2022-2023, avec des équipes de circonscription très mobilisées pour la mise en œuvre des autres plans et programmes nationaux et ayant déjà organisé une programmation de la formation continuée sur un cycle de six ans.

[13] Conseil d'évaluation de l'école (2023). Synthèse de la revue de littérature, Comprendre les caractéristiques de la *Lesson Study* pour les constellations des Plans mathématiques et français, Document de travail n° 23-01

2. Le pilotage du plan maternelle aux différentes échelles

2.1. Un pilotage national du plan maternelle mettant l'accent sur l'animation du réseau des IEN chargés de mission et les formations au plan national de formation (PNF)

- **Comité de pilotage et instance de suivi du plan maternelle**

Le pilotage national est assuré par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) pour l'ensemble du territoire. Un comité de pilotage national définit les contenus du plan et la temporalité de sa mise en œuvre (formations nationales, ressources à produire, etc.). Il réunit des représentants de différents services de la DGESCO, en particulier le bureau des écoles, le bureau de la formation et le bureau de l'innovation pédagogique. Ce comité sollicite l'expertise de l'IGÉSR et en tant que de besoin, invite des experts, notamment du conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN). Les partenaires institutionnels et les représentants des collectivités territoriales sont invités à contribuer à la réflexion sur les axes prioritaires à développer et leur réalisation, sans toutefois être membres du comité de pilotage.

Le pilotage national mobilise quatre leviers complémentaires :

- l'appui des IA-DASEN, de leurs adjoints en charge du premier degré (ADASEN) et des conseillers techniques premier degré (CT1D) concernant l'école maternelle ;
- l'animation nationale du réseau des IEN chargés de mission préélémentaire ;
- la formation dans le cadre du plan national de formation (PNF) à travers plusieurs thématiques ;
- la production de ressources nationales à destination des professeurs des écoles.

Concernant les réunions des IA-DASEN, ADASEN et CT1D, les thématiques abordées ont été, en 2022-2023, le partenariat avec les autres services de l'État et les collectivités territoriales ainsi que le plan de formation des enseignants, en particulier pour l'articuler avec les deux autres plans nationaux. En 2023-2024, la focale a été mise sur le partenariat avec la petite enfance.

Le réseau des IEN chargés de mission préélémentaire a longtemps été actif mais n'a plus été animé à partir de 2018 lorsque se sont mis en place des séminaires nationaux de formation continue de l'ensemble des IEN, en trois ou quatre vagues (regroupement présentiel nommé P500 puis P350). Ainsi, le plan maternelle a permis de relancer l'animation du réseau des IEN chargés de mission, permettant une communication et un partage d'expérience, en particulier via un espace Magistere dédié.

Le plan national de formation (PNF) contribue au pilotage national par le prisme de la formation des pilotes et des formateurs. Concernant le plan maternelle, des actions ont été proposées dans le cadre du PNF santé destiné aux IEN maternelle, aux personnels de santé scolaire et aux psychologues de l'éducation nationale. En 2022-2023, la thématique a porté sur les besoins fondamentaux de l'enfant au service des apprentissages, en particulier le sommeil, et le parcours de santé de l'enfant en cycle 1. De plus, durant les séminaires du PNF sur les plans mathématiques et français, les spécificités du cycle 1 ont été abordées (en 2022-2023 : le lexique et la construction du nombre). De nouvelles ressources nationales ont été produites, notamment pour compléter la collection des guides fondamentaux pour enseigner[14]. Dans le contexte des nouveaux programmes entrés en vigueur à la rentrée 2025 pour le développement et la structuration du langage oral et écrit, d'une part, et pour l'acquisition des premiers outils mathématiques, d'autre part, différentes ressources d'accompagnement ont été mises en ligne sur le site Eduscol[15].

Si le comité de pilotage national permet de piloter le volet « formations et ressources nationales », une instance de suivi élargie du plan maternelle pourrait faciliter le pilotage des autres volets du plan, en particulier la continuité du parcours de l'enfant puis de l'élève. Cette dimension implique de réunir les services des administrations centrales concernées, des représentants d'académies, les principaux partenaires (tels que les associations de collectivités territoriales, le directeur de projet du service public de la petite

[14] La construction du nombre à l'école maternelle (août 2023), en complément des guides existant pour le français depuis 2020.
[15] Ressources Éduscol pour le cycle 1

enfance, la CNAF, le CNFPT) et des chercheurs spécialistes de la maternelle dans différents champs scientifiques.

- **Suivi du plan maternelle dans le cadre du dialogue stratégique et de performance**

De l'avis de nombreux acteurs, il semble que le dialogue stratégique et de performance entre le ministère et les académies prenne en considération le plan maternelle à un degré moindre que les deux autres plans mathématiques et français. Or, il serait légitime d'accorder une attention toute particulière aux spécificités du plan maternelle et de réaliser un suivi national en définissant des cibles et des indicateurs, en dialogue étroit avec le niveau académique.

Recommandation n° 1 : renforcer le pilotage national du plan maternelle par :

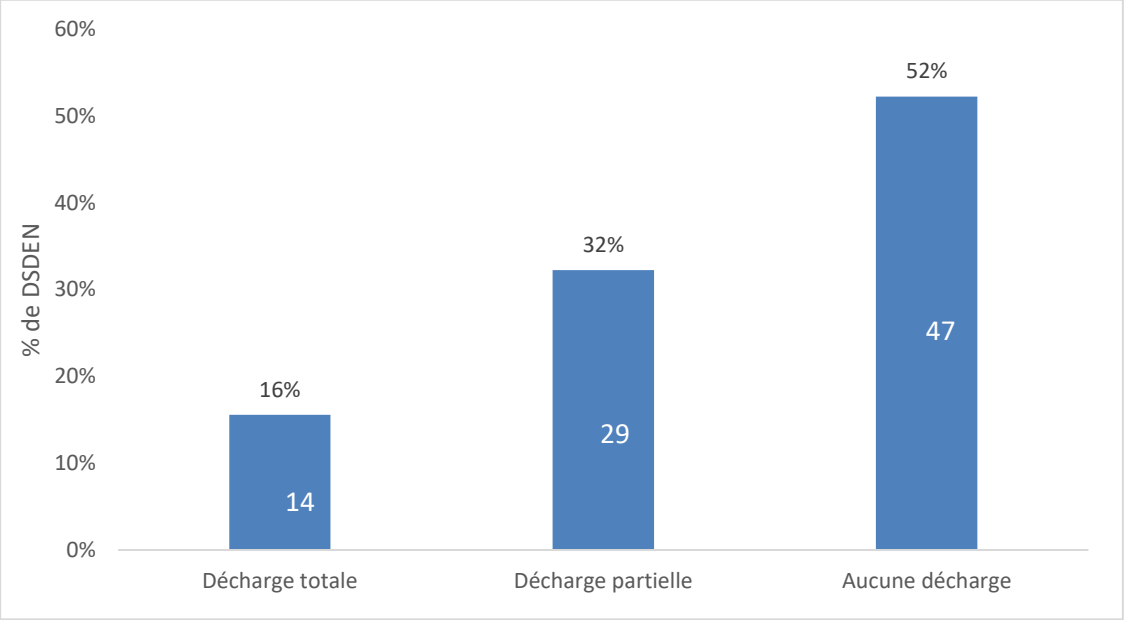
- la création d'une instance de suivi du plan maternelle dans ses différentes dimensions, au-delà du plan national de formation, et mobilisant les différents ministères et acteurs impliqués ;
- la définition de cibles à atteindre avec un point régulier entre le ministère de l'éducation nationale et les académies lors du dialogue stratégique et de performance.

2.2. Un pilotage davantage départemental qu'académique

Depuis la rentrée 2009, chaque DSDEN missionne un IEN pour le pilotage de la maternelle. La création de postes d'« IEN maternelle » visait la mise en place, au sein de chaque département, d'un pôle ressources. La circulaire de rentrée 2009[16] précisait : « *Un pôle pédagogique spécifique est créé en 2009 dans chaque département, pour mieux appuyer les équipes pédagogiques et valoriser l'action de l'école maternelle au plan local. Cent inspecteurs de l'éducation nationale viendront en appui de ces structures* ».

Toutefois, des disparités importantes sont constatées concernant la décharge accordée à la mission maternelle : 47 des 90 départements ayant répondu à l'enquête conduite par la mission IGÉSR (soit 52 %) n'accordent aucune décharge à l'IEN portant la mission pré-élémentaire. Il s'agit, pour beaucoup d'entre eux, de départements avec un faible nombre d'IEN et un caractère rural marqué. Seules 16 % des DSDEN accordent une décharge totale à cette mission. Dans un tiers des cas, l'IEN est partiellement mobilisé sur cette mission, car pilotant par ailleurs une circonscription du premier degré plus petite ou cumulant plusieurs missions.

Figure n° 4 : décharge accordée à l'IEN chargé de mission pré-élémentaire. Le chiffre en blanc correspond au nombre de DSDEN permettant le calcul du pourcentage, rapporté aux 90 DSDEN ayant répondu à l'enquête



Source : enquête IGÉSR

[16] Circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009

La très grande majorité des DSDEN (90 %) a mis en place un groupe départemental maternelle autour de l'IEN chargé de mission, comportant des conseillers pédagogiques, des maîtres formateurs, des directeurs d'école, des représentants d'autres missions départementales et éventuellement des représentants de l'AGEEM. Notons toutefois la trop rare représentation de l'INSPÉ dans le groupe maternelle départemental, qui permettrait pourtant de travailler davantage le continuum de formation. Ces groupes constituent le principal lieu de production de ressources et de conception des formations à l'échelle départementale. Dans certaines DSDEN, la collaboration entre enseignants et ATSEM, le partenariat avec les parents, le parcours de l'élève ou la complémentarité entre éducation nationale[17] et collectivités territoriales constituent des axes de travail au niveau départemental, en appui des circonscriptions. Ces groupes départementaux jouent un rôle essentiel dans la dimension collective du pilotage et le partage de compétences relatives au cycle 1. Certains interlocuteurs ont souligné le très fort engagement d'IEN chargés de mission préélémentaire marquant durablement le département, en « incarnant » véritablement le dossier maternelle et impulsant une réelle dynamique de sensibilisation et de formation aux besoins des élèves de cycle 1. Aux côtés de ce pilote, l'existence d'un groupe est un précieux levier pour assurer la pérennité de l'expertise. Lors des visites en DSDEN, l'importance du caractère systémique du pilotage de la maternelle est soulignée, la maternelle étant l'affaire de tous et pas seulement de la mission départementale maternelle. Un temps régulier dédié au cycle 1 lors du conseil et du collège d'IEN est un facteur favorable au partage d'expertise. L'effet « IEN », incarnant et portant la mission maternelle, est indéniable, mais soulève la question de la transmission de la mémoire des actions et de la continuité de l'action publique en cas de départ à la retraite ou de mutation. La mission a recensé des outils intéressants lors de ses différentes visites : par exemple, un tableau de bord sur la maternelle partagé avec l'ensemble des IEN afin de recenser et mutualiser des actions innovantes sur le partenariat, les familles, le développement de l'enfant, le travail avec les élus, etc.

Au niveau académique, 82 % des rectorats ayant répondu à l'enquête élaborée par la mission (soit 23 sur 28 répondants) ont mis en place un groupe maternelle. Dans la majorité des cas, ce groupe est composé des IEN chargés de mission préélémentaire des différents départements avec le CT1D premier degré du recteur (quand il existe) ou le doyen des IEN premier degré, voire les CPD maternelle. Dans 10 académies sur 28 interrogées par la mission (soit 36 %), le groupe maternelle est plus large et peut comprendre, selon les cas, les adjoints au DASEN en charge du premier degré (ADASEN), les responsables des plans mathématiques et français pour une articulation des trois plans, l'EAFC et/ou l'INSPÉ et/ou Réseau Canopé. Deux académies associent des représentants de la délégation académique de l'AGEEM à leur groupe académique maternelle. Une académie (Grenoble) indique avoir mis en place une conseillère maternelle académique auprès du recteur. Pour nombre d'académies, le groupe académique maternelle a pour objectif d'échanger et de mutualiser entre les pilotes départementaux, le pilotage du plan relevant en premier lieu de l'échelle départementale, contrairement aux deux autres plans dont le pilotage académique est plus marqué. Certaines académies organisent des formations et des actions à cette échelle de pilotage (de type « séminaire académique maternelle »), mais elles sont minoritaires.

Alors que le CASF est mentionné dans la note de service du 10 janvier 2023 sur le plan maternelle, toutes les académies n'intègrent pas systématiquement les spécificités de la maternelle dans leur feuille de route et leurs axes de travail. Les dialogues stratégiques et de performance entre le ministère et les académies ne semblent pas s'intéresser au plan maternelle au même niveau que les deux autres plans. Ainsi la mission considère qu'il serait utile et porteur d'accorder une attention aux spécificités du cycle 1 à toutes les échelles de pilotage.

En majorité, les plans de formation dédiés au plan maternelle ne sont pas portés par l'école académique de formation continue (EAFC). En effet, 41 départements sur les 80 ayant renseigné l'enquête (soit 51 %) indiquent que l'EAFC n'est pas impliquée sur ce sujet, ce qui ne constitue pas un élément facilitant les mutualisations à l'échelle académique. À l'instar des plans mathématiques et français, il paraît important que l'EAFC propose une formation des formateurs et des cadres, en sollicitant l'expertise de l'INSPÉ.

Les départements au sein des académies étant singuliers et variés, il convient d'éviter un modèle unique de pilotage de la maternelle. Toutefois, il appartient au niveau académique de montrer qu'une volonté stratégique est bien présente sur la maternelle et d'intégrer plus fortement le cycle 1 dans le pilotage

[17] À titre d'exemple, un livre blanc est produit par la DSDEN d'Indre-et-Loire (37) afin de présenter aux élus les enjeux de l'école maternelle.

académique . La lettre de mission des IEN chargés de mission pré-élementaire signée par l'IA-DASEN pourrait, par exemple, être co-signée par le recteur, ce qui marquerait de manière forte et explicite la dimension académique du plan maternelle. La désignation d'un IEN référent préélémentaire académique coordonnant, avec le CT1D (lorsqu'il existe) le comité de pilotage académique maternelle pourrait permettre d'intégrer davantage le premier cycle des apprentissages dans le pilotage académique.

Le regard des organisations syndicales

Consultés par la mission, les représentants des organisations syndicales reconnaissent de manière unanime l'intérêt d'un plan spécifique à la maternelle, mais ils déplorent une mise en oeuvre hétérogène du plan selon les territoires. Ils indiquent que le déploiement des inspecteurs chargés de mission maternelle, très inégal selon les départements, affecte le portage et la mise en œuvre du plan maternelle. Par ailleurs, plusieurs syndicats regrettent une orientation concrète du plan trop centrée sur les fondamentaux (mathématiques et français) et une vision de l'école maternelle sous-tendue par des objectifs de performance associée à une culture de l'évaluation qui nuit, selon eux, à l'épanouissement par le jeu et le tâtonnement, l'émancipation et la socialisation, au respect des rythmes, des progressions et des besoins d'enfants jeunes.

- **Des actions départementales et académiques en appui du pilotage en circonscription**

Les échelles départementale et académique sont soulignées comme étant pertinentes pour animer une dynamique autour de la maternelle et venir en appui de l'action des acteurs de terrain. Certaines actions existaient toutefois avant même la mise en place du plan maternelle qui les a pleinement légitimées, voire leur a donné un nouvel élan. Depuis 2021, d'autres actions ont émergé grâce à ce nouveau plan national.

Plusieurs territoires mettent en place un temps fort dédié à la maternelle : une journée, une semaine ou une quinzaine de la maternelle à l'échelle académique ou départementale[18], contribuant ainsi à la formation des personnels – avec l'appui éventuel de chercheurs – ainsi qu'au lien avec les partenaires de l'école.

Via le questionnaire adressé par la mission, plusieurs départements ou académies ont mentionné proposer des ressources en ligne sur le site de la mission maternelle. Certains insistent sur l'importance d'une communication régulière spécifique par l'intermédiaire d'une lettre adressée aux personnels exerçant en cycle 1 ou un magazine en ligne sur le site institutionnel[19].

D'autres actions de pilotage départemental ou académique visent à prévenir les difficultés scolaires et encourager les évaluations de grande section (GS). Ainsi, en amont du plan maternelle, certaines académies, comme, par exemple, Amiens, la Guadeloupe, la Martinique, la Normandie ou Versailles, ont instauré des évaluations en GS intitulées, par exemple, « Pour une entrée sécurisée au CP ». Ces évaluations exhaustives constituent un levier pédagogique intéressant pour les équipes de cycle 1, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier des difficultés d'apprentissage avant l'entrée à l'école élémentaire. La mise en place d'évaluations de GS vient, dans ces académies, compléter le panel des évaluations existantes à l'école élémentaire, facilitant le pilotage de la transition inter-cycles par le directeur d'école maternelle et l'IEN de circonscription.

---

[18] À titre d'exemple, citons le cas de l'académie de La Réunion, pour laquelle le plan maternelle a permis la mise en œuvre, depuis deux ans, de la quinzaine de l'école maternelle. Ce moment fort, qui a lieu au mois d'octobre, permet de présenter les spécificités de l'école maternelle et la qualité du travail qui y est accompli. C'est aussi un moment de formation qui a concerné environ 1 000 personnes et mobilisé des chercheurs spécialistes de la maternelle. L'occasion a été donnée aux partenaires (CAF, mairies, préfecture, conseil départemental, etc.) de se retrouver autour de l'école maternelle et de ses enjeux. Bilan de l'édition 2024 : https://www.ac-reunion.fr/maternelle-quinzaine-de-l-ecole-maternelle-le-bilan-de-l-edition-2024-130836

[19] Citons à titre d'exemples :

- la materlettre (Territoire de Belfort, académie de Besançon), comportant des ressources didactiques et pédagogiques ;
- la lettre académique bimensuelle sur l'alliance éducative (académie de Rennes) ;
- la lettre d'informations mensuelle (Haute-Loire, académie de Clermont-Ferrand) ;
- la lettre de l'école maternelle (Loire-Atlantique, académie de Nantes) ;
- la lettre info départementale (Indre-et-Loire, académie d'Orléans-Tours) ;
- la lettre départementale maternelle (Côte-d'Or, académie de Dijon) ;
- la lettre des maternelles (Aube, académie de Reims) ;
- la lettre périodique de la maternelle (Bouches-du-Rhône, académie d'Aix-Marseille) ;
- la newsletter maternelle (Gers, académie de Toulouse) ;
- la newsletter maternelle (Aisne, académie d'Amiens) ;
- le magazine de la maternelle (Eure, académie de Normandie).

Le département de l'Eure (académie de Normandie), que la mission IGÉSR a visité, met en place de longue date un diagnostic des compétences langagières et du comportement de l'enfant de 3 ans en petite section (PS) « Observation du langage et du comportement d'un enfant de 3 ans » (OLC3)[20]. Apprécié de tous les acteurs auditionnés, ce dispositif contribue à la prévention de la grande difficulté scolaire ; il permet d'évaluer les effets des TPS (toute petite section) et d'engager précocement, en cas de besoin, une notification auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) dans le cas de situations particulièrement préoccupantes.

Ainsi, dans certains départements ou académies très engagés de longue date sur le pilotage de la maternelle, le plan maternelle a conforté la dynamique en place et permis d'orienter les actions vers des sujets portés à l'échelle nationale. Dans d'autres départements, le plan maternelle a relancé une dynamique qui s'était quelque peu étiolée.

Recommandation n° 2 : renforcer la culture de la maternelle au niveau académique :

- Intégrer impérativement le cycle 1 et ses spécificités dans la feuille de route académique du CASF et lui accorder une visibilité à la hauteur des enjeux portés par l'école des premiers apprentissages ;
- Mettre en place un IEN référent préélémentaire académique, en sus des IEN chargés de mission départementaux, coordonnant, avec le CT1D lorsqu'il existe, un comité de pilotage académique maternelle ;
- Articuler les travaux menés au sein du groupe maternelle académique et les groupes départementaux pilotés par les IEN chargés de mission préélémentaire départementaux ;
- Organiser via l'EAFC des journées académiques de formation des inspecteurs et des formateurs, en lien avec le COPIL académique maternelle, à l'instar des plans mathématiques et français ;
- Mettre systématiquement à l'ordre du jour des conseils et collèges d'IEN un point régulier sur le cycle 1 afin de mutualiser l'expertise et permettre un portage partagé du plan maternelle.

Recommandation n° 3 : valoriser à l'échelle nationale les actions à fort potentiel pour l'école maternelle, conduites par certaines académies et DSDEN, afin d'encourager les transferts possibles à d'autres territoires (via le PNF, le site Éduscol, des guides pédagogiques, etc.).

2.3. Un pilotage local caractérisé par une forte hétérogénéité

2.3.1. Le pilotage en circonscription

- **Le rôle clé des IEN et de leur équipe de circonscription**

L'IEN chargé d'une circonscription du premier degré (CCPD) joue un rôle essentiel dans le pilotage local et la mise en œuvre du plan maternelle dans les écoles, avec l'appui de son équipe de circonscription. Selon le pilotage départemental et académique du plan et les caractéristiques des territoires, la place respective de l'IEN CCPD et la mission maternelle, coordonnée par l'IEN chargé de mission préélémentaire, diffère selon qu'il accorde une place plus ou moins grande au plan à l'échelle locale. Le centre de gravité du pilotage est placé tantôt au niveau du département, tantôt au niveau de la circonscription, suivant les territoires, comme le traduisent les exemples suivants de réponses départementales à l'enquête réalisée par la mission.

[20] Dispositif « Observation du langage et du comportement d'un enfant de 3 ans » (OLC3) : https://prim27.ac-normandie.fr/observation-du-langage-et-du-comportement-a-3-ans-olc3-blanc-fond-rouge. Cette démarche s'inscrit dans un partenariat associant l'éducation nationale et le conseil départemental de l'Eure et plus précisément le service de la protection maternelle infantile (PMI). Cette collaboration a pour but de mettre en place une prévention précoce de certaines difficultés et, dans certains cas, d'orienter la famille et l'enfant vers le médecin de la PMI.

Tableau n° 1 : exemples de répartition du pilotage du plan maternelle entre les niveaux de la circonscription et de la DSDEN (ou de l'académie)

Centre de gravité du pilotage du plan maternelle situé vers la DSDEN ou le rectorat
« Le volet formation est complètement départementalisé, et mis en œuvre par le groupe de travail départemental maternelle, en relation étroite avec les pilotes des plans français et mathématiques. En circonscription : suivi de l'ensemble des situations en relation avec les axes du plan maternelle, en articulation avec le groupe départemental, qui apporte expertise et appui. »
« Un suivi départemental des différents plans a permis de quantifier un nombre d'enseignants par circonscription devant suivre des formations du plan maternelle. Les IEN de circonscription doivent donc inscrire les enseignants en conséquence => un volume annuel par circonscription d'enseignants formés. Les conseillers de circonscriptions et des renforts PEMF (RFC et RMC) mettent en œuvre les constellations de cycle 1. Les autres formations du Plan Maternelle sont mises en œuvre par les conseillers pédagogiques départementaux et l'IEN Maternelle. »
« Les IEN CCPD et les CPC sont destinataires de l'entièreté du Plan maternelle (18h) élaboré par la mission maternelle et présenté lors de formations de formateurs et de CIEN ou collège d'IEN. Des supports accompagnés par un conducteur sont explicités pour une mise en œuvre facilitante. Un accompagnement est proposé par la CPD maternelle. Certains IEN ne s'inscrivent pas dans le Plan maternelle proposé, mais ciblent d'autres priorités en fonction des besoins repérés dans leur territoire ou en diffèrent certains axes. »
Centre de gravité du pilotage du plan maternelle situé vers le niveau circonscription
« Un principe est de garantir l'IEN de circonscription comme premier interlocuteur de territoire avec les différents partenaires locaux. L'IEN maternelle coopère avec les IEN de circonscription en tant qu'expert-conseil dans le pilotage de leurs actions relatives à la maternelle. »
« Chaque IEN définit son plan de formation en fonction du diagnostic de son territoire et des priorités nationales en référence au Plan Maternelle. Pour l'opérationnalisation, il s'appuie sur les compétences du référent Maternelle et des autres CPC. »
« Les IEN sont chargés du relais des directives académiques en les adaptant à la réalité de leur territoire. Ils pilotent les constellations et intègrent dans le plan de formation les préconisations du plan maternelle pour la maternelle. »

Mobilisé sur la mise en œuvre des différents plans et priorités nationales, l'IEN s'appuie sur une équipe de circonscription qui comprend deux ou trois conseillers pédagogiques de circonscription (CPC). Le plus souvent, l'un des CPC est référent pour le plan maternelle. Comme les CPC n'ont pas toujours exercé en cycle 1, leur formation est essentielle et la mission départementale (ou académique) joue alors un rôle majeur pour la montée en compétences des formateurs sur les différentes dimensions de l'école maternelle.

Au-delà des CPC, le pôle ressource de la circonscription joue un rôle important dans la mobilisation des outils de prévention des difficultés scolaires et comportementales dès la maternelle.

L'animation des directeurs d'école de la circonscription par l'IEN CCPD constitue également un véritable enjeu et levier pour permettre une montée en compétences relative au pilotage pédagogique du cycle 1.

Le rôle crucial de l'IEN concernant le parcours de l'élève, le lien avec les partenaires et les collectivités sera développé ultérieurement, mais l'on constate déjà à ce stade qu'il y a un réel enjeu d'intégration de la maternelle et de ses spécificités dans le pilotage de la circonscription afin d'éviter toute « satellisation » du cycle 1, socle fondamental de la scolarité des élèves.

- **Un manque de formateurs spécialistes de l'école maternelle**

De nombreux interlocuteurs interrogés par la mission ont souligné l'importance, pour la formation, des formateurs du plan maternelle. Cette formation est essentielle car beaucoup de professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) et conseillers pédagogiques ont majoritairement une expertise centrée sur les cycles 2 et 3. La certification (CAFIPEMF) imposant une expertise des différents cycles, elle ne permet pas de ce fait à des professeurs des écoles experts du cycle 1 de devenir maîtres formateurs centrés sur la

maternelle. La mission propose de réfléchir à l'évolution du CAFIPEMF dans le but d'accroître le nombre de formateurs spécialistes de la maternelle, en l'envisageant de façon plus modulaire.

Certaines académies et départements développent des stratégies pour accroître l'expertise au service de la formation en maternelle. Citons, par exemple, le cas de l'Eure (Normandie) dont l'IEN chargé de mission préélémentaire, totalement déchargé, réalise les visites de classes de GS dédoublées en éducation prioritaire et de TPS, en invitant les conseillers pédagogiques de la circonscription à y participer afin de favoriser leur montée en compétences. Dans l'académie de la Guadeloupe, face au constat du manque de formateurs possédant une réelle expertise sur la maternelle, ont été sollicitées des personnes ressources pour la maternelle. Ces dernières sont des pairs experts déchargés à mi-temps qui jouent le rôle de référents pour chaque circonscription et de relais entre la mission maternelle et la circonscription.

Recommandation n° 4 : intégrer pleinement le cycle 1, socle fondamental de la scolarité, dans le pilotage de la circonscription du premier degré, quel que soit le réseau d'écoles du territoire, en particulier, en développant :

- la mobilisation et la formation des conseillers pédagogiques de circonscription sur la maternelle ;
- l'animation du collectif de directeurs d'école concernant le cycle 1 ;
- l'accompagnement des écoles maternelles selon leurs besoins spécifiques ;
- le pilotage de la liaison avec les collectivités territoriales (formations conjointes PE / ATSEM / EJE) et la liaison écoles / service public de la petite enfance.

Recommandation n° 5 : former davantage de formateurs experts du cycle 1 :

- Inciter des enseignants de cycle 1 à présenter le CAFIPEMF afin d'élever le niveau d'expertise sur l'école maternelle dans chaque circonscription ;
- Engager une évolution du CAFIPEMF dans le sens d'une plus forte modularité afin de pouvoir former davantage de formateurs experts de la maternelle et de disposer à terme d'un vivier élargi.

2.3.2. Le pilotage pédagogique des directeurs d'école

Le pilotage pédagogique par les directeurs d'école maternelle ou d'école primaire est une question centrale pour la mise en œuvre effective des différents axes du plan maternelle. Du fait de la taille des écoles maternelles, les directeurs ont souvent une faible décharge, ce qui peut avoir tendance à limiter leur possibilité de pilotage pédagogique[21]. Différentes pistes ont été tracées dans le rapport IGÉSR (2024)[22], en particulier la possibilité de nommer un « premier adjoint » en appui au pilotage pédagogique ou l'élaboration d'un nouveau modèle de décharge de direction attribuée à la structure et non à une personne. Le financement de cette mesure pourrait être en tout ou partie gagée sur la baisse des effectifs d'élèves dans le premier degré, baisse qui devrait se poursuivre pendant plusieurs années, compte tenu de l'évolution de la natalité en France[23]. La possibilité de rattacher l'école maternelle à une école élémentaire peut constituer également une piste pour renforcer le rôle des directeurs d'école qui auraient des décharges augmentées du fait d'un nombre plus important de classes à piloter. Mais cette évolution ne peut s'envisager qu'au regard d'un dialogue étroit avec les collectivités territoriales de rattachement. L'intégration du cycle 1 à une école primaire implique de former le directeur aux spécificités de la maternelle, s'il s'avère que son expertise se situe davantage au niveau des cycles 2 et 3.

[21] Selon la DEPP (RERS 2025), plus d'un tiers (36 %) des écoles maternelles publiques ont 1, 2 ou 3 classes seulement à la rentrée 2024, donnant lieu à 12 jours fractionnables pour 2 ou 3 classes. Près de 20 % des écoles maternelles publiques ont 4 classes, seuil donnant lieu à un quart de décharge (décret n° 2022-541 du 13 avril 2022).

[22] Bénédicte Abraham, Myriam Grafto, Armelle Poutrel, *et al.* (2024). Le pilotage pédagogique des écoles de l'enseignement primaire par les directeurs : État des lieux et perspectives (Rapport n° 23-24 082A). IGÉSR.

[23] Y. Croguennec (2024). Prévisions d'effectifs d'élèves du premier degré. Note d'Information, n° 24.08, DEPP.

Recommandation n° 6 : Consolider le pilotage pédagogique des directeurs d'école sur le cycle 1 en mobilisant plusieurs leviers :

- Désigner, en fonction de la taille de l'école, de ses spécificités et des compétences au sein de l'équipe, un adjoint-conseiller à l'expertise sur l'école maternelle complémentaire de celle du directeur ;
- Former davantage les directeurs aux spécificités de l'école maternelle lorsqu'ils ont enseigné exclusivement en élémentaire ;
- Rattacher l'école maternelle à une école élémentaire, dans la mesure du possible, afin de renforcer le pilotage pédagogique du directeur d'école ayant une décharge augmentée du fait d'un nombre plus important de classes.

2.3.3. Des projets « Notre école, faisons-la ensemble » portés par des écoles maternelles en nombre limité

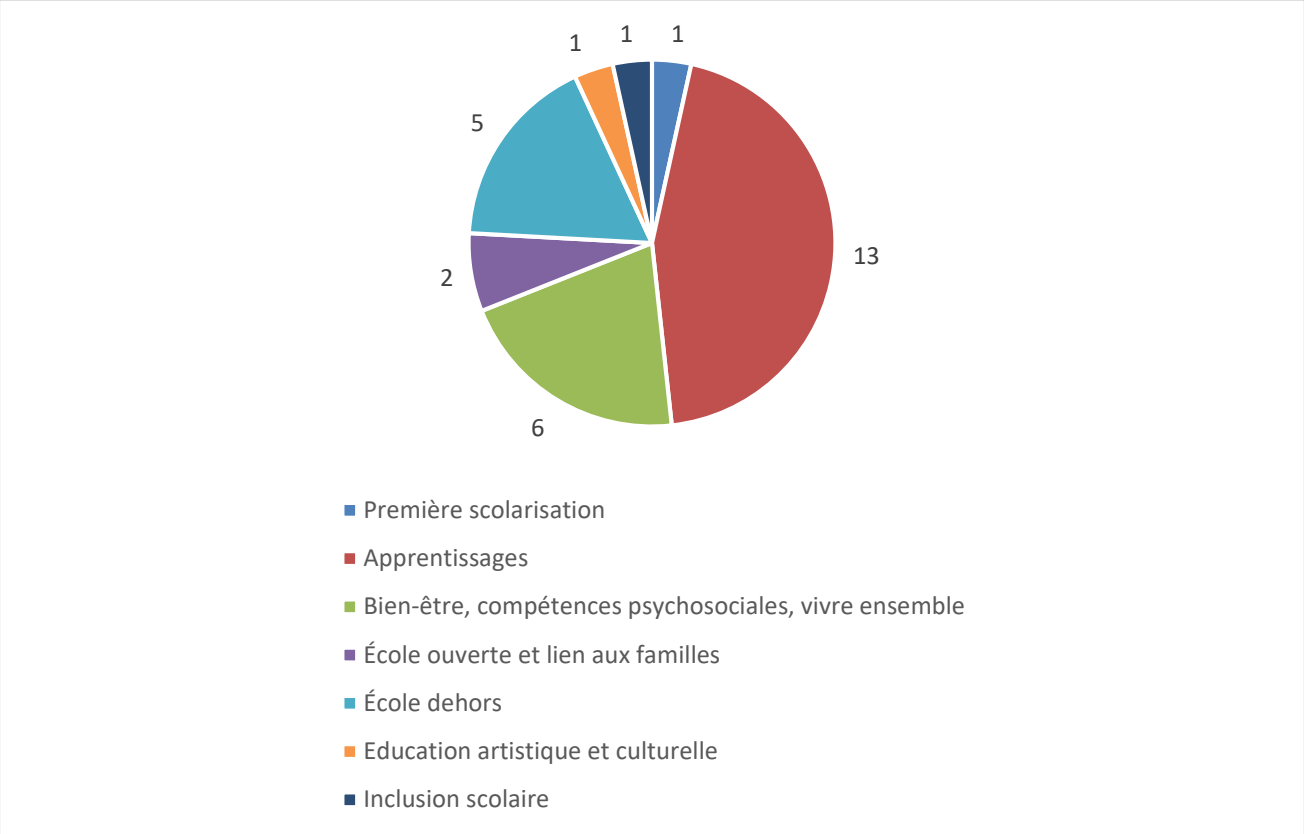
La note de service du 10 janvier 2023 relative au plan maternelle indique que les directeurs d'école maternelle « sous le pilotage des inspecteurs et inspectrices de circonscription et en lien étroit avec les collectivités territoriales, sont invités à s'appuyer sur les possibilités offertes par le CNR » (Conseil national de la refondation) « Notre école, faisons-la ensemble » afin « de favoriser des transitions souples » et réaliser des projets « qui doivent avoir pour objet d'améliorer la réussite des élèves ».

Financé dans le cadre du fonds d'innovation pédagogique, dont la création a été annoncée par le président de la République le 25 août 2022, le processus « Notre école, faisons-la ensemble » (NEFLE) est lancé dès les premiers mois de l'année scolaire 2022 avec un succès certain. En effet, au 21 mai 2025, 8 609 projets étaient validés par les commissions académiques et financés, pour 16 207 projets transmis[24]. Parmi ces projets, environ 10 % concernent le cycle 1 (école maternelle ou école primaire). Au niveau national, une liste de 296 projets dits « remarquables » ou « inspirants » a été établie au regard de leur potentiel transformant. Cette liste comprend 29 projets portés par des écoles maternelles, soit 10 % des projets « remarquables » identifiés (cf. annexe 4)[25]. La figure suivante présente la répartition des projets selon leur thématique principale. 13 projets portent sur les apprentissages : 5 sur le langage, 3 en mathématiques, 3 sur la motricité, 1 en sciences et 1 sur le numérique. Les deux autres thématiques les plus représentées sont « le bien-être, les compétences psychosociales et le vivre ensemble » (avec 6 projets) et « l'école du dehors » (avec 5 projets). La question des transitions, mentionnée par la note de service du 10 janvier 2023, ne fait l'objet que d'un seul projet NEFLE « remarquable » et concerne la première scolarisation.

[24] Bergeonneau, T., Gagnebien, J., Pellet, S., & Susini-Collomb. (2025). *Mise en œuvre du conseil national de la refondation et du fonds d'innovation pédagogique (CNR-FIP)* (Rapport à madame la ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Nos. 24-25 027C). IGÉSR.

[25] D'autres projets qualifiés de « remarquables » ou « inspirants », au nombre de 14, évoquent dans leur descriptif une construction en réseau en lien avec *a minima* une école maternelle. Ils sont cependant portés par des écoles élémentaires ou des collèges.

Figure n° 5 : catégorisation des 29 projets NEFLE « remarquables » ou « inspirants » portés par des écoles maternelles (cf. liste en annexe 4)



Source : DGESCO C, traitement par l'IGÉSR

Si les projets NEFLE ont permis de soutenir des projets pédagogiques élaborés de façon collective au sein des écoles et d'instaurer ou de renforcer des partenariats avec les collectivités territoriales, les projets étant le plus souvent co-portés, il convient toutefois de noter que le taux de projets retenus est nettement moins important pour les écoles que pour les établissements du second degré, en particulier les lycées, plus accoutumés ou disposant de plus de ressources pour élaborer les dossiers.

Ainsi, la dynamique CNR « Notre école, faisons-la ensemble », bien qu'intéressante pour lancer et accompagner des dynamiques collectives, contribue pour l'heure encore timidement à la mise en œuvre du plan maternelle, en particulier sur le volet du parcours de l'enfant, du lien entre l'école et les parents ou du lien entre l'école et les structures de la petite enfance.

2.4. La nécessité du maintien d'un plan maternelle spécifique, mais avec une plus grande souplesse dans la mise en œuvre selon les besoins des écoles

Le plan maternelle a recréé une communauté « cycle 1 » qui avait pu s'émousser, en portant une attention à la spécificité de la maternelle. Là où la mission maternelle n'a jamais cessé de fonctionner, le plan maternelle lui a donné un surcroît de légitimité. Ailleurs, le plan a généré un nouvel élan en créant une dynamique autour du cycle 1. Selon plusieurs interlocuteurs de la mission, le plan a fait émerger une vraie identité de l'école maternelle et développé une communauté d'apprentissage pour le cycle 1.

De façon unanime, les acteurs interrogés par la mission ont donc souligné l'aspect positif du plan maternelle, sans doute davantage sur un plan symbolique, mais qui a néanmoins son importance pour faire véritablement une priorité du premier cycle des apprentissages. Ainsi, la mission a-t-elle recueilli plusieurs lignes de forces contribuant à une action systémique de ce plan, à savoir :

- les différents domaines d'apprentissage, dont la place essentielle du langage ;
- le développement de l'enfant dans ses différentes dimensions (cognitive, langagière, motrice, psychoaffective) et la prise en compte de ses besoins ;

- l'accompagnement du jeune enfant dans sa première scolarisation (dont les dispositifs d'accueil des moins de trois ans, en lien avec les politiques territoriales) ;
- la coéducation essentielle avec les familles ;
- l'accompagnement des transitions, en particulier la liaison avec les collectivités territoriales et les structures de la petite enfance, la liaison GS-CP, l'articulation entre les temps scolaire et périscolaire ;
- la collaboration entre les professeurs des écoles (PE) et les ATSEM.

Le plan maternelle n'est pas réductible aux mathématiques et au français, portés par deux plans spécifiques, bien que des liens soient à tisser étroitement entre les trois plans pour ce qui est de leur pilotage. Il est important, voire impératif, que des constellations maternelle puissent porter sur des aspects spécifiques du plan maternelle, mentionnés précédemment.

Le regard des organisations syndicales et des associations professionnelles

Selon les associations professionnelles (ANCP et AGEEM) et les organisations syndicales consultées par la mission, les priorités devraient être définies localement par l'inspecteur et son équipe. Il conviendrait de donner de la souplesse et des marges de manœuvre aux acteurs de terrain pour mieux répondre à leurs besoins. Le plan maternelle est pour l'instant très souvent inclus dans les plans mathématiques et français, ce qui ne permet pas de souligner suffisamment les priorités de la maternelle. Si certaines formations règlent la focale sur la maternelle, les formations communes aux enseignants et aux ATSEM restent encore insuffisamment développées, notamment concernant les besoins psychomoteurs des enfants de maternelle. En outre, ces associations et organisations syndicales regrettent l'absence d'un groupe maternelle dans certains départements. Concernant la motricité, la mise en place d'une salle de motricité dédiée dans les écoles maternelles et non pas uniquement d'une salle multi-usages (accueil, bibliothèque, motricité) paraît souhaitable. Enfin, les difficultés croissantes rencontrées par les enseignants dans leurs relations avec les familles nécessitent des formations psychosociales spécifiques à même de les outiller pour développer des relations partenariales constructives.

Recommandation n° 7 : maintenir un plan maternelle indépendant des deux autres plans (mathématiques et français) :

- en ciblant les spécificités du cycle 1 ;
- en transférant les dimensions mathématiques et français à ces deux plans dédiés qui intègrent les trois cycles d'enseignement ;
- en accordant une plus grande souplesse dans la programmation des trois plans et des autres thématiques afin de répondre au mieux aux besoins des écoles de leur territoire.

3. Les formations relatives à l'école maternelle, levier majeur d'évolution des pratiques professionnelles

3.1. Les formations nationales des formateurs dans le cadre du PNF marquées par une évolution des modalités, avec le déploiement d'un Lab'Maternelle en 2024-2025

Le lancement du plan maternelle s'est accompagné de quatre séminaires du plan national de formation (PNF) en 2022-2023 ciblant le pilotage académique et départemental, le pilotage pédagogique, la pédagogie propre au cycle 1 et la santé (dont le développement de l'enfant). Le tableau n° 2 présente le public cible pour chaque type d'action de formation nationale ainsi que la durée. En 2023-2024, deux actions n'ont pas eu lieu : le pilotage et la santé, la formation nationale s'étant concentrée sur le pilotage pédagogique (avec les IEN chargés de mission préélémentaire ou « IEN maternelle ») et la pédagogie ciblant les conseillers pédagogiques. Les contenus des formations nationales sont présentés en annexe 5.

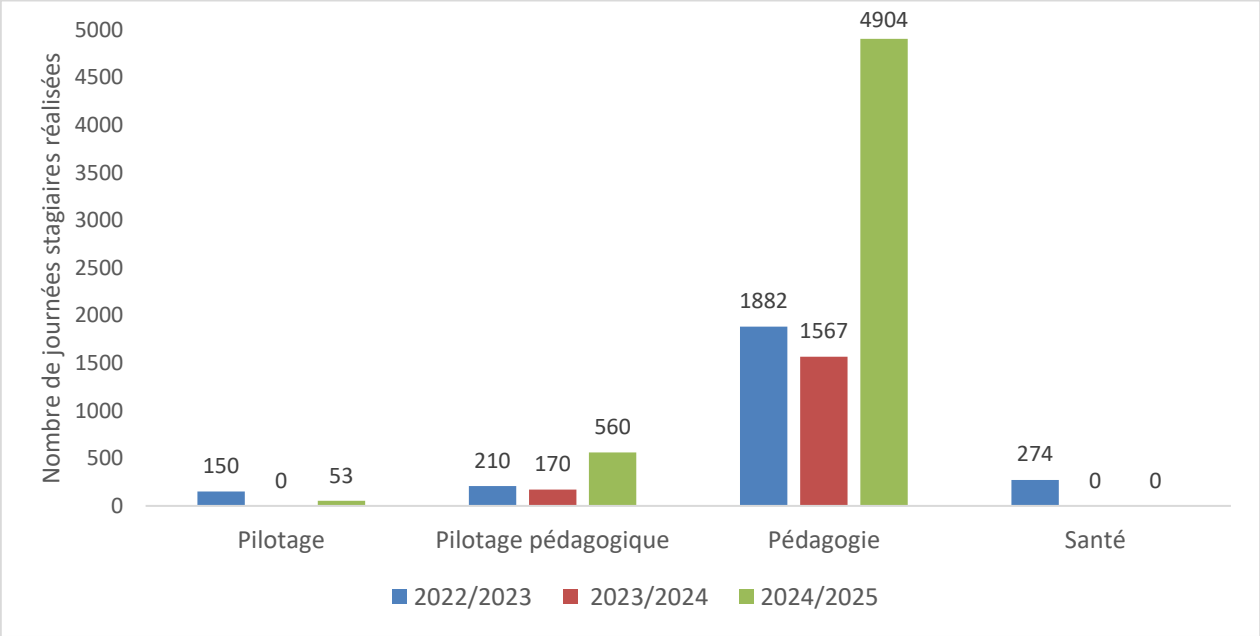
Tableau n° 2 : séminaires proposés dans le cadre du PNF en 2022-2023 et 2023-2024 (public cible et durée en jours)

Type de séminaires PNF du plan maternelle	Public cible	Durée en jours en 2022-2023	Durée en jours en 2023-2024	Durée en jours en 2024-2025
Pilotage	DASEN, ADASEN, CT1D, Directeurs EAFC et INSPÉ	1	0	1
Pilotage pédagogique	IEN maternelle (ou son représentant)	1,5	2,5	1,5
Pédagogie (propre au cycle 1)	CPD maternelle et CPC	1,5	1,5	4,5
Santé	IEN maternelle, médecin scolaire et infirmier conseiller technique, psychologue EN	1,5	0	0

Source : DGESCO C

Malgré l'augmentation d'une journée de la formation des IEN chargés de mission pré-élémentaire en 2023-2024, le nombre global de journées stagiaires a baissé de 19 % pour le pilotage pédagogique et de 17 % pour la pédagogie. La troisième année du plan maternelle (2024-2025) a vu la reprise d'une action à destination des ADASEN pour le pilotage de l'éducation prioritaire (« Enseigner en classes dédoublées »). Le pilotage pédagogique a fait porter la focale, avec les IEN maternelle, sur la scolarisation des enfants de moins de 3 ans (MTA). La mise en place du Lab'Maternelle s'est traduite par le triplement du nombre de journées stagiaires destinées aux formateurs, en particulier les conseillers pédagogiques. Ces actions comprennent les sessions des plans mathématiques et français relatives au cycle 1.

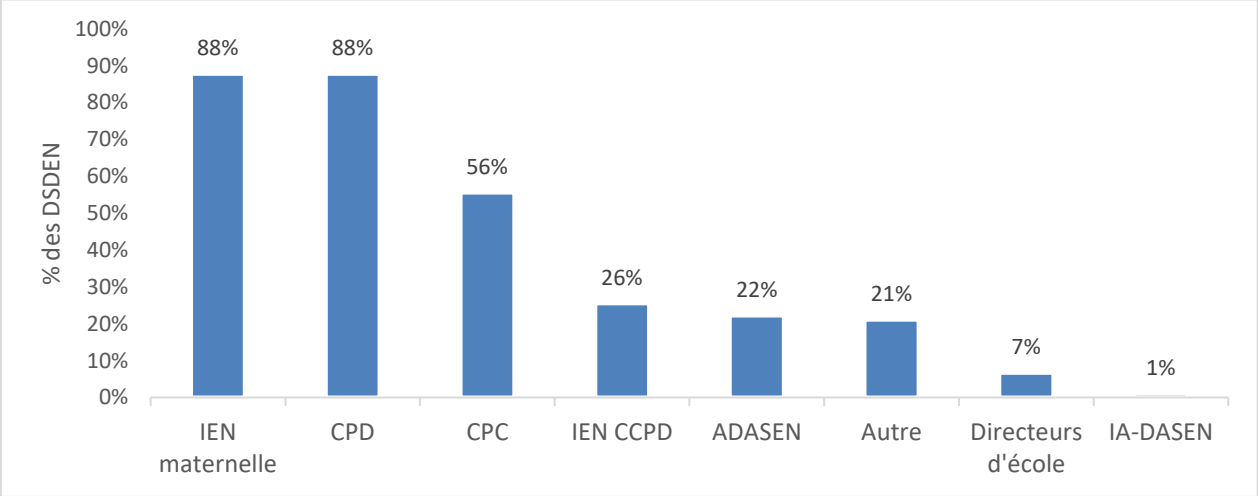
Figure n° 6 : évolution de la participation au PNF lié au plan maternelle entre 2022-2023 et 2023-2024 (en nombre de journées stagiaires)



Source : DGESCO C

Interrogées par la mission, les DSDEN indiquent former très majoritairement, dans le cadre du PNF, les conseillers pédagogiques et les IEN chargés de mission préélémentaire (88 % des départements interrogés). La mission considère que les ADASEN sont trop peu nombreux à participer au PNF (près d'un sur cinq).

Figure n° 7 : types de personnels participant au PNF maternelle (pourcentage calculé par rapport aux 90 DSDEN répondantes)



Source : enquête IGÉSR

En 2024-2025, le PNF poursuit la mise en place des formations pédagogiques destinées aux conseillers pédagogiques en adossant trois demi-journées aux plans mathématiques et français sur le langage oral, les productions d'écrits courts et la résolution de problèmes à la maternelle. En complément, les IEN, CPD, CPC et référents direction d'école ont également assisté en janvier 2025 à un webinaire « Accompagner la mise en œuvre des nouveaux programmes de français et de mathématiques de cycle 1 et de cycle 2 »[26].

L'innovation de l'année 2024-2025 consiste en un nouveau format de PNF, intitulé Lab'maternelle, dont l'objectif est de former et outiller un groupe de formatrices et formateurs du premier degré aux enjeux de la maternelle afin qu'ils puissent monter en compétences et assurer des formations au niveau académique, départemental ou en circonscription. L'intérêt est de créer une communauté de formateurs que la DGESCO peut accompagner sur un temps long avec l'appui d'un espace collaboratif Magistere[27]. Les thématiques ont été les suivantes en 2024-2025 :

- la prise en compte des fonctions cognitives mémorielles et attentionnelles dans l'enseignement et le renforcement de la collaboration avec les acteurs de la petite enfance ;
- les gestes professionnels du formateur en distanciel (didactique professionnelle), permettant de basculer d'une logique de formation continue à celle de développement professionnel.

Il s'agit d'une formation en ligne dite « en cascade » assurée par un collectif de 11 formateurs et de 5 formateurs DGESCO constituant la première génération (appelée « F1 »). Ces 16 formateurs nationaux « F1 » (issus de différentes académies et de la DGESCO) ont été formés en novembre et décembre 2024. Dans un second temps, le Lab'Maternelle a été proposé à 147 formateurs (conseillers pédagogiques identifiés par les IEN chargés de mission pré-élémentaire) en 7 sessions de 17 à 25 personnes, durant la période de janvier à avril 2025. Ces 147 personnes formées sont issues de 96 départements et constituent les formateurs de seconde génération (appelée « F2 »). La formation comprend une part synchrone (8 séances) et une part asynchrone (6 autres séances). Ainsi la formation d'une durée de 8 semaines comprend chaque semaine un temps synchrone de 2 heures d'ateliers et un temps de travail individuel entre chaque session en autonomie. Le Lab'Maternelle comprend des temps d'apport de la recherche, des ateliers d'appropriation entre pairs,

[26] En complément, les émissions « Regards sur les programmes » (mathématiques au cycle 1 et français au cycle 1) permettent d'expliciter les changements apportés par les programmes publiés au BO du 31 octobre 2024. En mai 2025, ces émissions ont été visionnées près de 21 000 fois pour le français et 14 000 fois pour les mathématiques.

[27] Le parcours Magistere national Maternelle, accessible aux formateurs du premier degré, comprenait près de 1 900 inscrits en mai 2025.

des échanges de ressources inspirantes partagées selon un format asynchrone, qui constituent autant d'occasions d'exercer sa réflexivité individuelle et un accompagnement de sa propre conception de formation.

Ainsi le Lab'Maternelle a permis de former des formateurs sur les fonctions cognitives transversales et la petite enfance, pour un déploiement à la rentrée 2025 dans leur département. Le séminaire de clôture a permis la présentation de ressources produites par les formateurs « F2 » et la présentation de plans de formation déployés en département à la rentrée 2025.

La durée conséquente de 8 semaines, la création de communautés d'apprentissage de formateurs, le partage de ressources via une plateforme numérique et l'intégration de la didactique professionnelle sont autant d'éléments conjugués de façon originale dans ce nouveau format de PNF. L'enjeu visé d'une mise à l'échelle par cette ingénierie « en cascade » (« F1 » puis « F2 ») mérite qu'une évaluation de ce dispositif soit conduite afin de caractériser les effets sur la professionnalité des formateurs et l'évolution de la formation dans les académies en 2025-2026.

En complément du PNF, rappelons que le bureau des écoles de la DGESCO anime très régulièrement le réseau des IEN chargés de mission pré-élementaire, contribuant ainsi au pilotage pédagogique au sein des académies et des DSDEN.

Recommandation n° 8 : poursuivre et évaluer les actions de formation nationale :

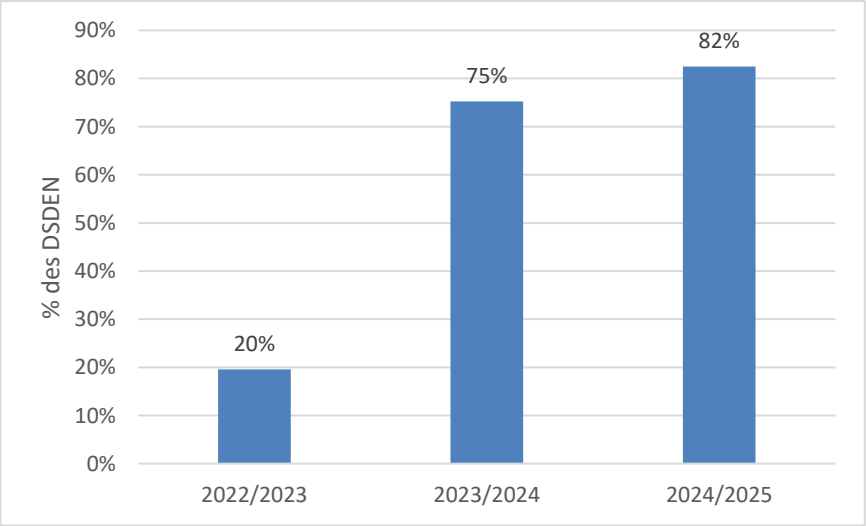
- Réactiver deux des quatre dimensions du PNF Plan maternelle initiées en 2022-2023 concernant le pilotage et la santé en cycle 1 ;
- Renforcer la formation des ADASEN afin de porter de façon systémique les différents axes du plan maternelle et permettre un partage d'expériences entre académies ;
- Évaluer le nouveau format de formation nationale, le Lab'Maternelle, expérimenté en 2024-2025.

3.2. Les formations académiques et départementales mises en place dans le cadre du plan maternelle

3.2.1. La formation destinée aux différentes catégories de personnels de l'éducation nationale

Lors de l'année de lancement du plan maternelle, c'est-à-dire en 2022, seul un département sur cinq proposait des modules de formation dédiés au plan maternelle dans l'application GAIA. L'année suivante, ce sont trois quarts des DSDEN qui ont proposé des modules, traduisant une très forte augmentation de l'attention portée à ce plan. Toutefois, en 2024-2025, près d'un département sur cinq n'offre toujours pas de formation dédiée au plan maternelle dans l'application GAIA.

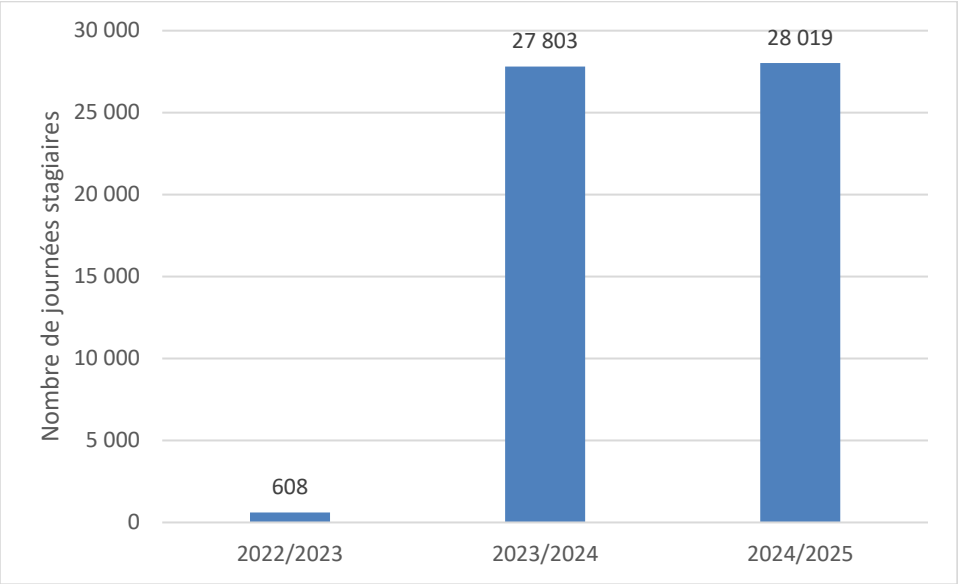
Figure n° 8 : évolution de la part de DSDEN proposant des modules « plan maternelle » dans GAIA (pourcentage calculé par rapport à 97 DSDEN)



Source : DGESCO C - Extraction GAIA (EGIDE)

À l'ouverture de modules de formation continue en 2023-2024 est associée une très forte hausse du nombre de journées stagiaires avec près de 28 000 journées. Il est à noter que ce nombre est resté stable en 2024-2025.

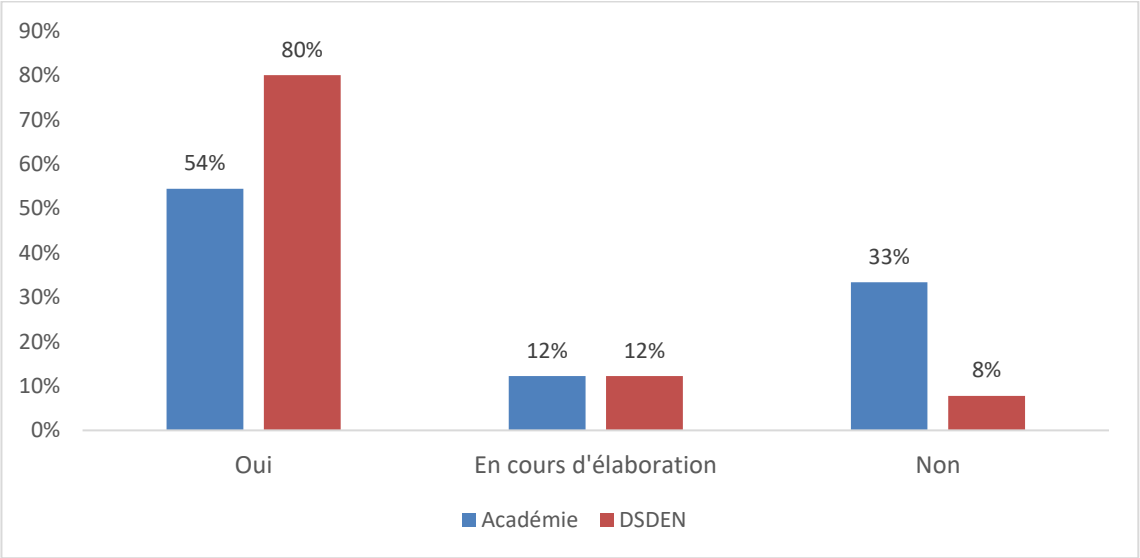
Figure n° 9 : nombre de journées stagiaires réalisées par les DSDEN dans le cadre de modules « plan maternelle »



Source : DGESCO C - Extraction GAIA (EGIDE)

Interrogées par la mission, 12 % des DSDEN indiquent avoir engagé la construction d'un plan de formation spécifique dédié à la mise en œuvre du plan maternelle, mais sans l'avoir encore mis en place, et 8 % des DSDEN n'ont pas engagé cette dynamique. Si ce chiffre est faible, témoignant, selon l'hypothèse de la mission, d'un effet positif au plan national, il reste une marge de progrès dans les quelques DSDEN n'ayant pas encore mis en place de formation spécifique.

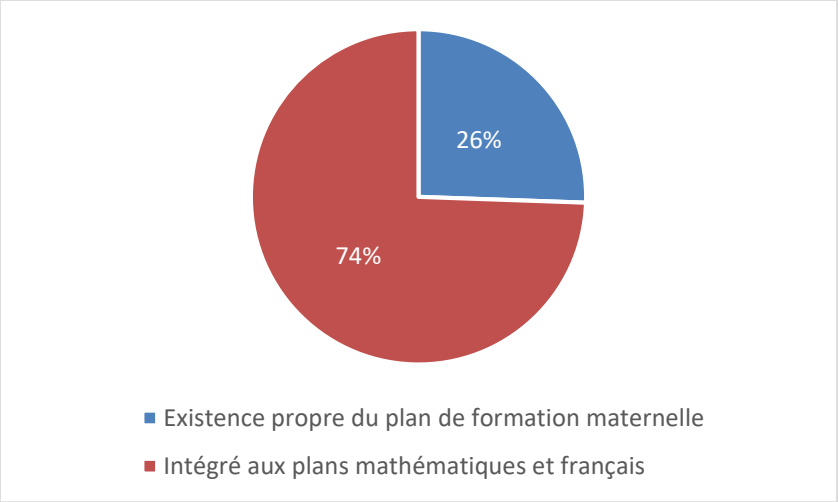
Figure n° 10 : part des académies et des DSDEN ayant élaboré des formations spécifiques dédiées à la mise en œuvre du plan maternelle (pourcentage calculé par rapport aux 90 DSDEN répondantes)



Source : enquête IGÉSR

La formation des professeurs des écoles de maternelle est intégrée aux plans français et mathématiques pour près de trois DSDEN sur quatre, ce qui peut s'expliquer en partie par la mise en place successive des trois plans. Une incitation de la part de l'institution à concevoir des constellations interdegrés en mathématiques et en français, a pu représenter un autre mode d'intégration des enjeux spécifiques de la maternelle.

Figure n° 11 : intégration du plan de formation des professeurs des écoles de maternelle aux plans français et mathématiques. Pourcentage calculé par rapport aux 90 DSDEN répondantes

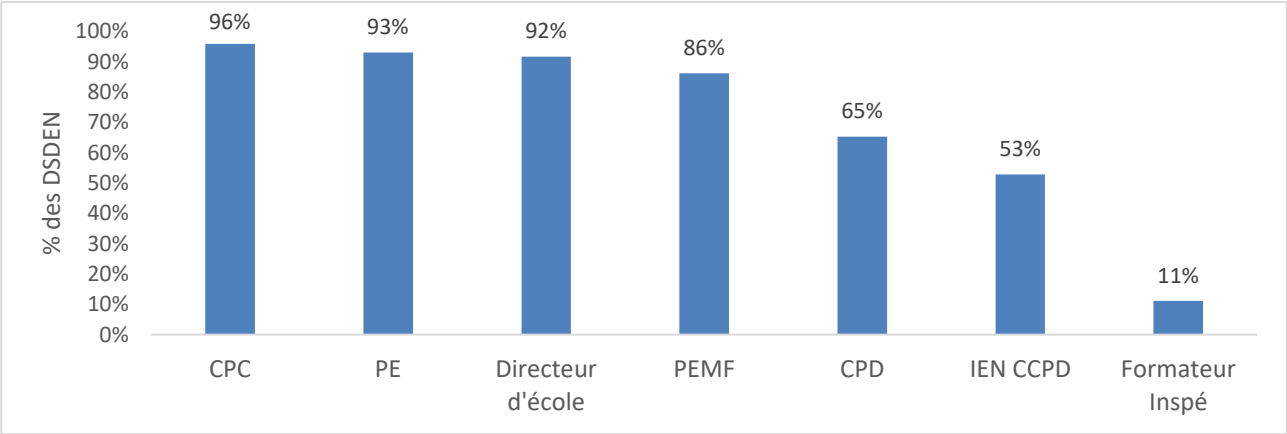


Source : enquête IGÉSR

Les formations proposées dans le cadre du plan maternelle ne sont pas portées par les écoles académiques de formation continue (EAFC) pour 51 % des DSDEN, ce qui ne constitue pas une condition favorable aux mutualisations à l'échelle académique.

Concernant les personnels de l'éducation nationale, les formations proposées par les DSDEN visent principalement les personnels des circonscriptions (directeurs, enseignants, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques) davantage que les IEN et les conseillers pédagogiques départementaux. Les formateurs d'INSPÉ sont très peu invités aux formations proposées (11 %).

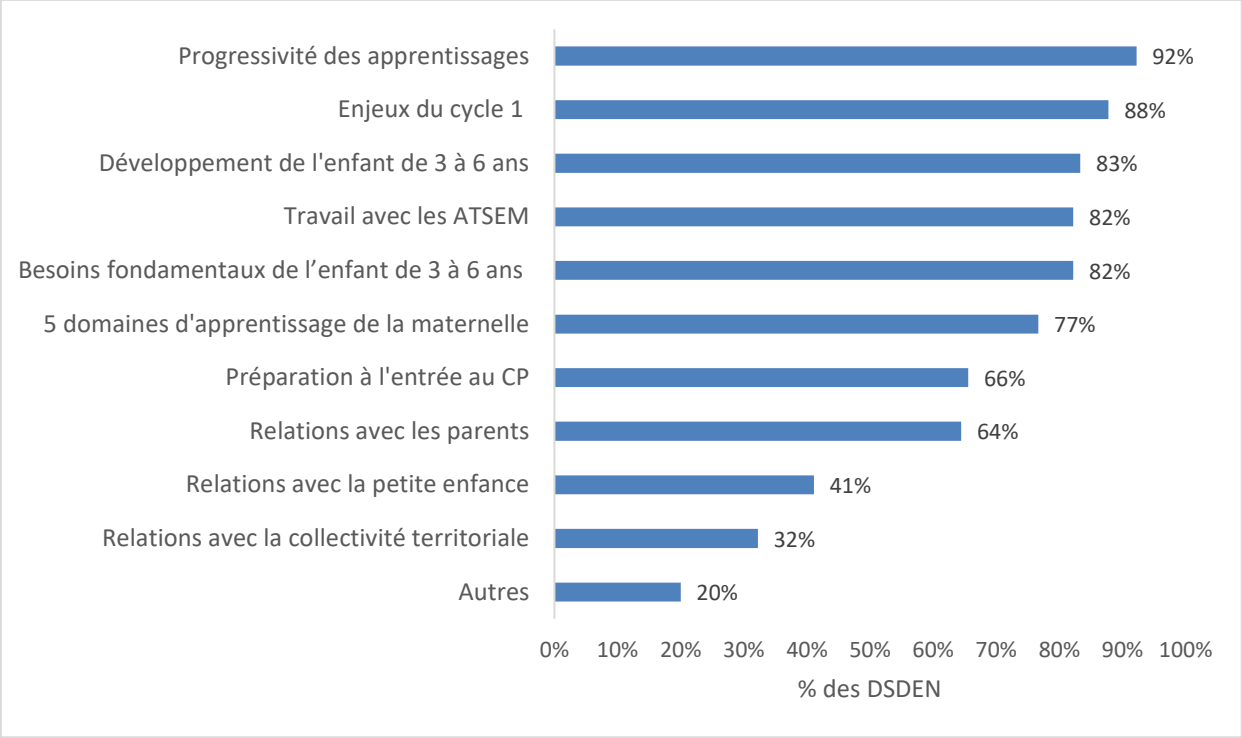
Figure n° 12 : public cible des formations proposées par les DSDEN sur la maternelle (pourcentage calculé par rapport aux 72 DSDEN ayant mis en place un plan de formation spécifique)



Source : enquête IGÉSR

Concernant les contenus des formations spécifiques proposées pour le plan maternelle, les deux items les moins abordés sont la relation avec la petite enfance (41 % des DSDEN) et les relations avec la collectivité territoriale (32 %).

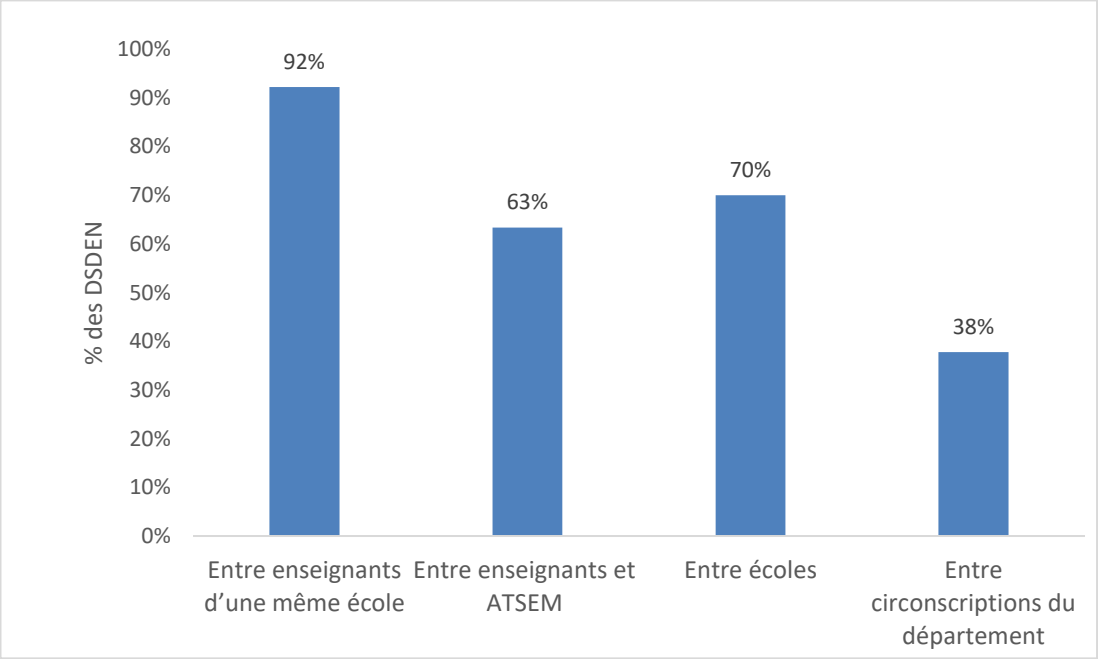
Figure n° 13 : contenus des formations proposées par les DSDEN sur la maternelle (pourcentage calculé par rapport aux 72 DSDEN ayant mis en place un plan de formation spécifique)



Source : enquête IGÉSR

Au-delà de la formation, des modalités de partage et de mutualisation entre personnels sont mises en place, mais essentiellement entre enseignants d'une même école (en particulier dans le cadre du conseil de cycle 1 ou du conseil des maîtres). Le partage entre enseignants et ATSEM n'est pas systématique bien que 63 % des DSDEN indiquent qu'il est organisé. Le partage et la mutualisation entre circonscriptions du département sont beaucoup plus faibles (38 % des DSDEN).

Figure n° 14 : modalités de partage et de mutualisation aux différentes échelles concernant la maternelle (pourcentage calculé par rapport aux 90 DSDEN répondantes)



Source : enquête IGÉSR

- **La formation des enseignants nouvellement nommés en maternelle**

Des enseignants dont l'expérience est avérée en cycles 2 et 3 peuvent être amenés à exercer en cycle 1. Plusieurs DSDEN mettent en place une formation spécifique pour ces enseignants nouvellement nommés en cycle 1 afin de développer leurs compétences sur les aspects spécifiques de la maternelle. Le volume horaire de cette formation varie selon les territoires. En Indre-et-Loire (académie d'Orléans-Tours), c'est la totalité des 18 heures d'animation pédagogique qui est dédiée à cette formation cycle 1 pour les enseignants nouvellement nommés en maternelle.

- **Les constellations : un format apprécié de formation continue, à mettre à profit pour les sujets spécifiques du plan maternelle**

Les écoles maternelles sont concernées, comme toutes les écoles, par les plans mathématiques et français. Le format « constellation » est apprécié, en particulier pour les observations croisées qu'il induit. Certaines académies et DSDEN proposent de mobiliser ce format long, plaçant le réel de l'activité professionnelle au cœur de la formation continue, au service du plan maternelle. À titre d'exemple, la DSDEN de Côte-d'Or (académie de Dijon) considère que le plan maternelle permet de donner tout son sens aux constellations de cycle 1, de les ouvrir aux ATSEM et de communiquer davantage avec les familles. Un interlocuteur de la mission explique que « *le plan maternelle a ouvert l'horizon des sujets et a permis de revoir les modalités de constitution des constellations, notamment pour travailler la liaison GS-CP et placer le réel de la classe au service de réflexions sur le parcours des élèves* ».

Il s'agit alors de proposer des constellations dédiées aux spécificités de l'école maternelle, en complément des constellations mathématiques et français déjà existantes, et ainsi de solliciter les moyens de remplacement pour les trois plans nationaux. Ainsi, à l'instar des deux autres plans, le déploiement du plan maternelle gagnerait à mettre sur pied des constellations relatives à des sujets comme la motricité, le développement de l'enfant de 3 à 6 ans dans ses différentes dimensions, la prise en compte des besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant, l'éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR), la continuité du parcours de l'élève, la coéducation, etc.

- **Des visites de classes à visée formative**

Des DSDEN comme celle de la Seine-et-Marne dans l'académie de Créteil ont rapporté à la mission la volonté de mettre en place des visites d'école maternelle pendant trois années consécutives pour permettre un développement professionnel individuel et collectif en travaillant un thème spécifique. À titre d'exemple, une circonscription visitée a choisi de faire porter l'accent sur les « espaces à scénarios », espaces de jeux permettant des apprentissages structurés. Cette modalité vient compléter les résidences pédagogiques en école et les accompagnements d'école.

- **La formation initiale des enseignants concernant le cycle 1**

De façon unanime, l'ensemble des acteurs interrogés par la mission indiquent que la formation initiale actuelle au sein des masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) n'intègre pas suffisamment les questions spécifiques de la maternelle.

Cette mission trouve sa place dans le contexte de la réforme de la formation initiale en cours : création de la licence Professorat des écoles (LPE), déplacement du concours de recrutement en fin de licence et rénovation des masters pour les lauréats des concours par la mise en place de la nouvelle mention de master Enseignement et éducation (M2E). Un enjeu majeur consiste à prendre en compte le cycle 1 en le plaçant à sa juste place et à mobiliser des formateurs experts de la maternelle dans les nouvelles formations de licence LPE comme de master (M2E).

3.2.2. Les formations conjointes avec les ATSEM et les experts de la petite enfance

Le plan maternelle invite au « développement de formations conjointes avec les différentes catégories de personnels du ministère, ainsi qu'avec les experts de la petite enfance que sont les éducateurs de jeunes enfants (EJE), et les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelle (ATSEM), sur les modalités de coopération dans la classe et dans l'école. » Un accord cadre a été signé le 11 janvier 2024 entre le ministère

de l'éducation nationale et le centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT)[28] pour une durée de quatre ans. L'enjeu de l'accord cadre national[29] est de mobiliser les acteurs régionaux (délégations régionales du CNFPT) et académiques (EAFC) ou départementaux (DSDEN). L'accord cadre encourage et soutient la mise en place de conventions locales déployées de façon tripartite : éducation nationale, collectivité territoriale et CNFPT. Ces conventions répondent à un besoin exprimé par les acteurs de terrain, permettant d'accompagner une dynamique territoriale tout en donnant la souplesse permise par une convention locale qui définit la durée et les modalités de partenariat, ainsi que la durée et les contenus de formation. Plusieurs académies ou DSDEN ont mis en place des conventions types pour faciliter leur transposition avec différentes collectivités dont dépendent les personnels territoriaux. Dans les grandes lignes, les conventions locales se ressemblent, mais les actions varient selon les territoires. Le choix de la (ou des) thématique(s) est réalisé parmi les cinq thématiques proposées dans le décret n° 2020-815 du 29 juin 2020 relatif aux modules communs de formation continue des professionnels intervenant auprès d'enfants scolarisés de moins de six ans :

- le professionnel vis-à-vis de l'enfant ;
- le professionnel vis-à-vis de la famille ou des responsables de l'enfant ;
- le professionnel vis-à-vis de l'enfant ayant un besoin éducatif particulier ;
- le professionnel au sein de l'équipe pédagogique et éducative ;
- le professionnel, ses responsabilités, ses devoirs, face à la prévention et à la protection de l'enfance en danger.

Il faut souligner toutefois que des maires adjoints à l'éducation de communes de grande taille rencontrés par la mission n'avaient pas connaissance de l'accord-cadre signé en 2024 : les efforts de médiatisation sont donc à poursuivre en direction des élus.

Certaines académies ou DSDEN organisent des séminaires territoriaux. Citons, à titre d'exemple, le premier séminaire « enseignants - ATSEM » organisé en Guadeloupe, qui a rencontré un vif succès avec près de 119 participants en octobre 2023, au service de la collaboration entre professionnels de l'école maternelle[30].

Dans l'Eure, depuis deux ans, est organisé un regroupement des personnels (enseignants et ATSEM) ; un bassin par an, sur les trois que compte le département, propose une conférence réunissant près de 500 personnes (350 enseignants et 150 ATSEM) ainsi que des IEN CCPD. L'organisation est assurée conjointement par la mission maternelle de la DSDEN et la délégation régionale du CNFPT. Cette action, jugée

---

[28] Le centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) comprend 18 délégations régionales (dont trois en outre-mer) et cinq instituts nationaux. L'Institut national spécialisé d'études territoriales (INSET) de Nancy est chargé de l'action éducative dont la formation des ATSEM alors que celui d'Angers pilote les sujets en lien avec les politiques sociales et médicosociales, dont la formation des éducateurs de jeunes enfants (EJE). Un INSET a la responsabilité du pilotage de la conception de l'offre de formation de professionnalisation des agents territoriaux des collectivités au travers d'événementiels nationaux, de formations de formateurs, de cycles de formation professionnelle, de formations expérimentales en lien avec les spécialités. La mise en œuvre des formations relève des délégations régionales et non pas des instituts nationaux. Le CNFPT indique avoir formé 21 000 ATSEM en 2024 (soit environ un quart des effectifs nationaux), dans le cadre de 2 250 sessions organisées dans les délégations régionales. Il est à noter que nombre de formations sont proposées en inter-métiers avec les EJE, ces derniers étant toutefois huit fois moins nombreux que les ATSEM. Ces formations ciblent le cœur de métier des ATSEM, les aspects pédagogiques relevant davantage des formations conjointes avec l'éducation nationale dans le cadre des conventions locales.

[29] Extrait de l'accord cadre du 11 janvier 2024 : « *Le présent accord cadre a pour objet de définir les conditions et les modalités de coopération entre le CNFPT et le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse pour la conception et la mise en œuvre de dispositifs d'information et de formation visant à* :
- mieux communiquer entre les délégations régionales du CNFPT et les écoles académiques de la formation continue (EAFC),
- faciliter les contractualisations locales des directions régionales du CNFPT avec les collectivités territoriales et les académies (prioritairement avec les EAFC et éventuellement avec les directions des services départementaux de l'éducation nationale - DSDEN) pour des projets de formations communes des personnels du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et des collectivités territoriales, comme celui de répondre aux exigences du décret n° 2020-815 du 29 juin 2020,
- partager les expertises professionnelles de chacun, notamment dans les champs de l'inclusion scolaire et éducative, de la transition et la transformation numérique, de la laïcité et de la transition écologique,
- faire connaître la collaboration entre le CNFPT et le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse à l'interne comme à l'externe de leurs services. »

[30] Séminaire « enseignants – ATSEM » organisé dans le cadre d'une collaboration tripartite avec la délégation régionale du CNFPT, la Communauté d'Agglomération de la Riviera du Levant et la Région académique de la Guadeloupe (Mission maternelle).

symboliquement forte par les acteurs interrogés, vise à renforcer le binôme enseignant-ATSEM. Selon l'ensemble des écoles visitées par la mission, les formations conjointes enseignants-ATSEM constituent une demande récurrente des acteurs. Toutefois, la mise en œuvre concrète des formations conjointes se heurte à des difficultés organisationnelles touchant entre autres à la question du remplacement et des horaires de service de chaque catégorie de personnel. De nombreux acteurs interrogés par la mission regrettent que des formations de qualité puissent profiter séparément aux deux types de personnels (enseignants ou ATSEM) sans que les autres ne puissent y accéder, ce qui constitue un frein évident à la mise en œuvre concrète de la portée des formations au bénéfice des élèves.

L'association des maires de France (AMF) partage cette volonté de formation commune qu'elle juge nécessaire, mais reconnait une mise en œuvre complexe. Selon les communes, le nombre d'ATSEM varie et les missions peuvent également différer pour partie dans une forme de polyvalence (missions éducatives, d'entretien, etc.), dans le respect du décret n° 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des ATSEM. L'AMF a signé le 21 novembre 2023 une charte pour une meilleure reconnaissance du rôle des ATSEM[31] avec les ministères en charge de l'éducation nationale, de l'intérieur et de la fonction publique, le CNFPT et la fédération nationale des centres de gestion (FNCDG). L'AMF souligne l'importance de la qualité du lien entre l'IEN de circonscription et la commune (ou l'intercommunalité) pour faciliter les collaborations. La charte nationale est déclinée dans beaucoup de communes. Certaines villes, comme Versailles, n'ont pas signé de convention mais ont travaillé à une charte des ATSEM, élaborée avec l'éducation nationale.

À titre d'exemple d'action inspirante, la ville de Tours a investi ce sujet et libéré vingt minutes par jour pour les ATSEM afin que se tiennent des temps de concertation dans les écoles et que chaque binôme PE-ATSEM puisse organiser la journée. La mairie libère donc du temps pour la formation de ses agents, en externalisant une partie de l'entretien des écoles, et engage une réflexion pour orienter davantage les missions des ATSEM sur la dimension pédagogique : soutenir le langage des élèves, agir au service de la motricité…, dans le respect de la spécificité du rôle de chacun.

La ville de Toulouse considère que les formations conjointes ATSEM-enseignants sont importantes, mais reconnaît que leur mise en œuvre est complexe, car elle se heurte notamment à des difficultés de remplacement. La municipalité estime que les formations conjointes pourraient être réalisées durant les congés scolaires.

Ainsi, de l'avis unanime des acteurs interrogés par la mission, l'ouverture effective de formations conjointes professeurs des écoles et ATSEM, quand elles sont mises en place, constitue un bénéfice évident en ce qui concerne le partage d'un langage commun entre l'enseignant et l'ATSEM au profit des élèves.

Toutefois, les difficultés organisationnelles mentionnées par les collectivités comme par les services de l'éducation nationale (en particulier le moment où inscrire ces formations) sont réelles. Certains territoires ont cependant su trouver des solutions par un important dialogue et une volonté politique partagée des acteurs concernés.

L'importance des formations conjointes entre enseignants de maternelle et personnels relevant des collectivités territoriales amène à réinterroger la gestion des 108 heures à l'échelle des départements et des circonscriptions en accordant une marge d'autonomie aux territoires en fonction de leurs spécificités tout en s'inscrivant dans un cadre national.

[31] Son objet vise notamment à : réaffirmer les principes encadrant le métier d'ATSEM et le rôle qui leur est attribué sur le temps scolaire, dans le respect des compétences hiérarchiques respectives du maire et du directeur d'école ; renforcer la reconnaissance professionnelle des ATSEM en réaffirmant notamment leur pleine appartenance à la communauté éducative et en veillant à faciliter le travail en complémentarité avec les enseignants ; faciliter l'évolution professionnelle des ATSEM (accès aux formations, valorisation des compétences, mobilité…) ; améliorer la qualité de vie au travail des ATSEM (prévention des risques professionnels, formation…).

Recommandation n° 9 : renforcer la formation initiale et continue des enseignants sur le cycle 1 selon diverses modalités :

- Accroître la formation initiale relative au cycle 1 et mobiliser des formateurs experts de la maternelle dans les nouvelles formations de licence Professorat des écoles (LPE) et de master Enseignement et éducation (M2E) ;
- Mettre en place une formation spécifique et systématique pour les enseignants nouvellement nommés en maternelle ;
- Encourager les constellations spécifiques maternelle concernant les axes du plan maternelle et toute autre modalité de formation adaptée aux besoins des personnels ;
- Faciliter la mise en œuvre des formations communes entre enseignants et ATSEM ;
- Réinterroger la gestion des 108 heures à l'échelle des départements et des circonscriptions et permettre des expérimentations locales afin de faciliter la concertation et les formations intercatégorielles associant enseignants, ATSEM et éducateurs de jeunes enfants (EJE) et accroître le volume de formation au-delà des 18 heures d'animation pédagogique.

4. La continuité du parcours de l'enfant et de l'élève : un objectif encore à atteindre malgré les progrès accomplis

Le plan maternelle porte comme ambition de consolider la continuité du parcours de l'enfant puis de l'élève, depuis l'école maternelle. Ce parcours est toutefois marqué par certaines spécificités françaises.

4.1. La prise en charge des enfants de 0 à 6 ans en France : un modèle non intégré en deux temps, avec un âge charnière à 3 ans

Sous un angle comparatif à l'échelle internationale, la France fait partie des pays pionniers de l'éducation préscolaire et occupe une place singulière. Dès 1887, l'enseignement préélémentaire y a été défini pour les enfants à partir de deux ans. L'édition 2024 du rapport Eurydice[32] sur la scolarisation des jeunes enfants en Europe permet de revenir sur certaines spécificités françaises quant à la prise en charge des jeunes enfants de leur naissance à six ans.

- **Prise en charge de la petite enfance en Europe**

Le premier objectif européen relatif à la prise en charge de la petite enfance, également appelé objectif de Barcelone, cible les tout-petits et préconise que 45 % des moins de 3 ans (MTA) soient accueillis dans des structures. Pour la France, cela renvoie aux crèches, aux jardins d'enfants ou encore aux assistantes maternelles, mais aussi aux écoles maternelles qui peuvent accueillir les enfants entre deux et trois ans. Le deuxième objectif est fixé par le cadre stratégique de l'espace européen de l'éducation et préconise que, d'ici à 2030, au moins 96 % des enfants ayant entre trois ans et l'âge de la scolarité élémentaire obligatoire, participent aux systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

La France est le seul pays à approcher les 100 % de participation dès l'âge de trois ans. La France est aussi le seul pays, avec la Hongrie, à avoir une obligation scolaire dès l'âge de trois ans. Il convient de noter que si la Hongrie a introduit cette obligation scolaire à la rentrée de 2016, son taux de participation (entre 92 et 93 %) est inférieur à celui de la France.

- **Accès universel et gratuit des enfants de 0 à 6 ans en Europe**

La Lettonie est le seul pays à garantir une place gratuite dans une structure formelle pour les enfants de moins de deux ans. Autour de l'âge de trois ans, neuf pays dont la France, la Hongrie, le Portugal ou encore la Suède, proposent un accès universel et gratuit. Pour les enfants en dernière année d'accueil des jeunes

[32] Produits en réponse aux priorités exprimées par la Commission européenne, les rapports Eurydice visent à éclairer les responsables des politiques d'éducation. Le rapport Eurydice 2024 offre une analyse comparative approfondie de l'état de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance de la naissance à l'âge de six ans à travers 37 pays européens, dont les 27 États membres de l'Union européenne.

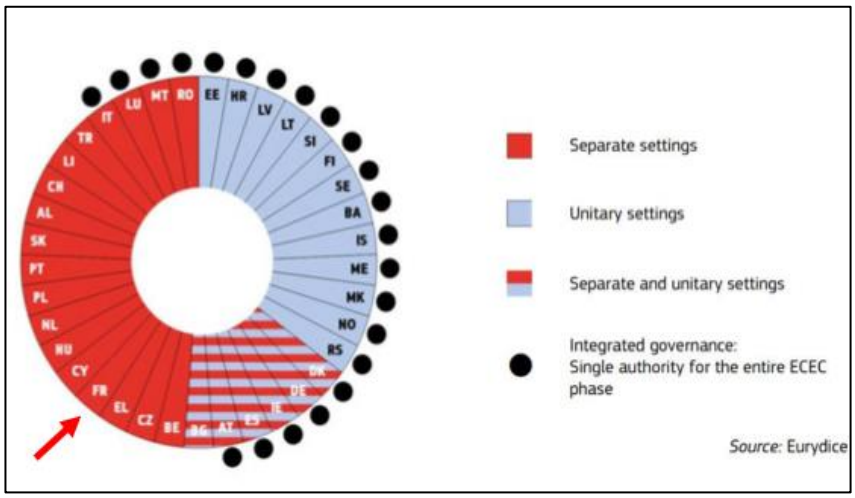
Source : *European Commission/EACEA/Eurydice, 2024. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2024 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*

enfants (entre 4 et 6 ans selon les pays), trois quarts des pays offrent un accès universel et gratuit à des structures formelles d'accueil des jeunes enfants.

- **Les structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants de 0 à 6 ans en Europe**

Les différentes structures et modalités d'accueil des enfants entre leur naissance et six ans diffèrent entre pays européens ainsi que la gouvernance. Quelques pays ont un système garantissant un accueil dès la fin du congé de naissance et assurent une continuité parfaite entre la fin des congés dits « parentaux » et la prise en charge par des structures formelles : il s'agit essentiellement des pays nordiques et de l'Allemagne (cf. annexe 6 avec une comparaison entre la France et l'Allemagne). Des pays, comme la France avec son école maternelle, garantissent un accès inconditionnel à des modes d'accueil à partir de trois ans. Un bon tiers de pays ne garantissent l'accueil que pour une ou deux années sur tout le continuum de l'accueil de 0 à 6 ans. La France se distingue par l'importance de l'accueil à domicile pour les moins de 3 ans. Assuré de manière prédominante par les assistantes maternelles, il est souligné comme une spécificité notable, aux côtés de pays comme l'Irlande et de quelques *Länder* allemands. La plupart des pays européens ont, comme la France, un système dual de structures d'accueil, mais avec une gouvernance unifiée, ce qui n'est pas le cas de la France.

Figure n° 15 : différents modèles d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. La France (FR) est pointée par la flèche



- Rouge : pays avec des dispositifs séparés (accueil préscolaire et école maternelle distincts).
- Bleu : pays avec des dispositifs unitaires (un seul système pour la petite enfance).
- Rayé rouge et bleu : pays avec des dispositifs à la fois séparés et unitaires.
- Point noir : pays ayant une gouvernance intégrée, c'est-à-dire une autorité unique responsable de la petite enfance

Source : Eurydice 2024

En France, la gouvernance est divisée entre le ministère chargé des affaires sociales pour les enfants de la naissance à trois ans et le ministère de l'éducation nationale pour les enfants de trois à six ans, avec des structures séparées pour les deux tranches d'âge.

Certains pays possèdent un système dual en termes de structures, mais avec un seul ministère en charge de toute la période allant de la naissance de l'enfant à ses six ans. Dans ces pays, où les structures sont distinctes selon l'âge mais où la gouvernance est unifiée, c'est souvent le ministère de l'éducation nationale qui prend en charge l'ensemble du continuum de l'accueil des jeunes enfants.

Certains pays avec une gouvernance unifiée, comme la Finlande, la Norvège et la Suède, ont également des structures intégrées pour toute la période de l'enfance. Les systèmes intégrés, évitant les ruptures à l'âge de trois ans avec l'entrée à l'école, facilitent la transition pour les jeunes enfants.

- **Les programmes et référentiels éducatifs, selon le mode de gouvernance des pays**

La plupart des pays qui ont des ministères différents pour la mise en œuvre des politiques publiques concernant les enfants de la naissance à trois ans et les enfants de trois à six ans sont soit dépourvus de référentiel ou programmes éducatifs pour les professionnels en charge des enfants de moins de trois ans, soit disposent de référentiels différents pour les professionnels en charge des tout-petits et pour ceux qui ont en charge l'école maternelle, comme c'est le cas de la France. Il faut mentionner à cet endroit qu'en

France, un référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant existe depuis avril 2025[33]. Par ailleurs, un travail visant à établir un continuum avec l'école maternelle est actuellement réalisé par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

Dans les pays pour lesquels la gouvernance est unifiée, donc souvent au sein de l'éducation nationale, les programmes le sont également. Ces systèmes présentent l'avantage d'avoir d'emblée une forte composante axée sur les apprentissages et l'éducation, y compris chez les très jeunes enfants.

- **Recommandations nationales en faveur de mesures facilitant la transition vers l'école à l'âge de trois ans**

La plupart des pays ayant un système dual ont mis en place des mesures d'accompagnement à la transition entre structures. Nombre d'entre elles concernent l'accompagnement des parents afin de les aider à appréhender la transition entre l'accueil en structure collective et l'école maternelle. En France, cela soulève la question de l'accompagnement à cette transition en milieu rural où ce sont très souvent les assistantes maternelles qui accueillent les tout-petits. Ces transitions sont dans ce cas plus complexes à mettre en place qu'entre l'accueil collectif et l'école maternelle.

- **Critères d'entrée à l'école élémentaire en Europe**

Dans la grande majorité des pays d'Europe, les critères d'entrée à l'école élémentaire sont l'âge et la maturité, c'est-à-dire quand l'enfant est prêt. Un report de l'entrée à l'école élémentaire est possible si l'on considère que l'enfant ne satisfait pas tous les critères exigés, et notamment pour l'apprentissage de la lecture. L'accompagnement de la transition vers l'école élémentaire se révèle variable selon les pays, certains d'entre eux insistant sur la tenue de réunions et une communication soutenue avec les parents ainsi que sur des collaborations entre les structures d'accueil des enfants de moins de trois ans et l'école.

En France, le seul critère est l'âge. La question de l'âge, comme unique critère d'entrée à l'école élémentaire, est un sujet cardinal pour la France, si l'on prend notamment en compte l'étude de l'INSEE (2024)[34] menée à partir des résultats de l'enquête PISA résumés dans l'encadré ci-après :

> *« Les enfants n'entrent pas tous à l'école ni au même âge ni avec le même degré de maturité. La date de rentrée scolaire en CP étant la même pour tous les enfants nés une même année civile, un élève né en janvier a presque un an de plus qu'un élève né en décembre, ce qui peut constituer un avantage pour les apprentissages. D'après les résultats au test PISA analysés dans une quinzaine de pays dont la France, les effets de l'âge à l'entrée à l'école sont durables : en moyenne, être plus jeune d'un an à l'entrée à l'école baisse d'environ 20 points les performances à 15 ans en mathématiques, sciences et lecture.*
> *Dans plusieurs pays, être plus jeune à l'entrée à l'école augmente également le risque de redoubler au cours de sa scolarité et d'être exposé au harcèlement. Les élèves les plus jeunes expriment des compétences sociales et émotionnelles plus faibles, et ont moins confiance dans leurs capacités. Ils sont, par exemple, moins nombreux à envisager de faire des études supérieures.*
> *L'ampleur de ces effets est cependant variable selon les pays. Des études montrent que certaines pratiques scolaires (comme des journées plus longues, des classes plus chargées) pourraient amplifier les effets de l'âge d'entrée à l'école. »*

Recommandation n° 10 : encourager les dispositifs et les expérimentations facilitant une entrée progressive en petite section en fonction de la maturité des élèves.

4.2. Des transitions à mieux travailler en dépit des progrès observés

4.2.1. L'importance des transitions dans le parcours de l'enfant et de l'élève

L'école maternelle est le premier cycle de la scolarité obligatoire qui se situe à l'interface entre accueil préscolaire et école élémentaire. Deux transitions majeures bornent le cycle 1 et constituent des défis majeurs pour les équipes pédagogiques : l'entrée à la maternelle, d'une part, et l'entrée au CP, d'autre part.

[33] Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant, avril 2025. Service public de la petite enfance

[34] Pauline Givord, Les effets du mois de naissance sur la réussite scolaire à 15 ans : une comparaison internationale, INSEE ANALYSES, N° 96, 02/09/2024

L'enjeu de ces transitions est de favoriser la continuité du parcours de l'enfant puis de l'élève, en accompagnant les ruptures. La première scolarisation implique de renforcer les liens avec les familles ainsi qu'entre les acteurs de la petite enfance et de l'éducation nationale, cette étape étant délicate en raison de la gouvernance distincte des deux périodes 0-3 et 3-6 ans. La seconde transition entre GS et CP se réalise, quant à elle, au sein de l'éducation nationale, entre enseignants de cycle 1 et de cycle 2. Si la liaison CM2-6e fait l'objet de deux conseils (conseil de cycle 3 et conseil école-collège), il n'en est pas de même pour la liaison GS-CP. Les interlocuteurs de la mission font état de formes d'automatismes pour la liaison GS-CP dans nombre d'écoles, comprenant en particulier une réunion entre enseignants, une présentation des résultats aux évaluations nationales de CP et une visite de CP par les élèves de GS. Le pilotage de la circonscription par l'IEN et de l'école par la direction peut avoir une influence considérable sur la forme prise par cette liaison afin de lui donner une importance accrue, allant au-delà des formes ritualisées.

L'évaluation des écoles constitue une perspective très intéressante pour accorder aux transitions une place centrale dans les observations (auto-évaluation et évaluation externe).

Recommandation n° 11 : intégrer spécifiquement l'école maternelle dans le cadre général de l'évaluation des établissements du premier degré afin de rendre visibles les spécificités du cycle 1 et placer les transitions (entrée en PS et GS-CP) au cœur des observations.

4.2.2. Renforcer les liens entre les acteurs de la petite enfance et l'éducation nationale

L'importance des liens entre acteurs de la petite enfance et de l'école maternelle est reconnue de façon unanime comme une nécessité par tous les acteurs interrogés par la mission, tant du côté scolaire que de celui du bloc communal. Toutefois, les situations territoriales sont très variées, en l'absence d'un système unifié comme dans d'autres pays et d'un cadre s'imposant à tous.

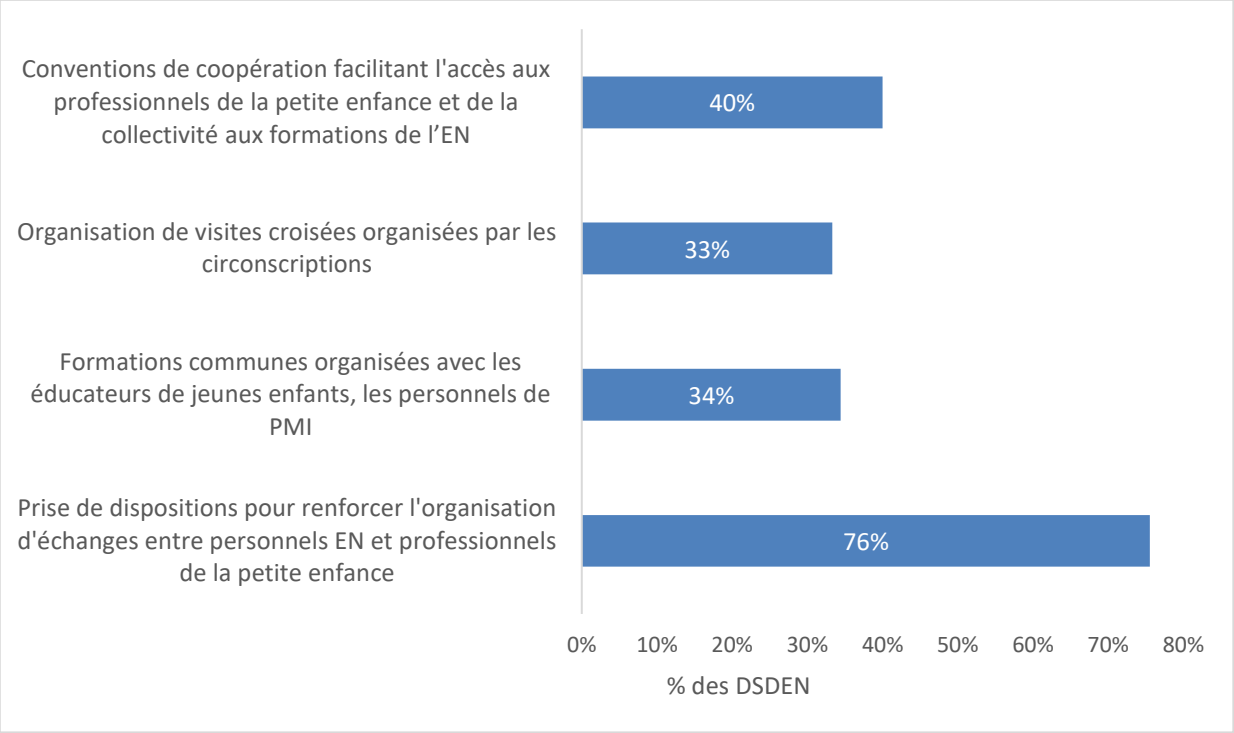
4.2.2.1 État des lieux des relations entre petite enfance et éducation nationale

Le questionnaire adressé par la mission aux DSDEN montre que le sujet de l'importance du renforcement des échanges avec la petite enfance est bien intégré, dans plus de trois quarts des départements répondants. Toutefois, les conventions de partenariat avec la collectivité territoriale sont minoritaires, avec 40 % des répondants. Les formations conjointes avec les éducateurs de jeunes enfants (EJE) et les personnels des PMI ainsi que les visites croisées entre professionnels sont encore peu représentées, avec un tiers des DSDEN seulement. Des journées pédagogiques conjointes réunissant les personnels de structures d'accueil de jeunes enfants avec les professionnels de l'école (enseignants et ATSEM) pourraient constituer une « première marche » de cette liaison. Cet axe du partenariat avec les collectivités est donc encore à travailler très largement.

Le regard des organisations syndicales

Les organisations syndicales consultées par la mission reconnaissent de manière unanime l'intérêt d'un plan spécifique à la maternelle, mais elles déplorent que les moments d'échanges de pratiques professionnelles entre enseignants et professionnels de la petite enfance demeurent encore insuffisants, voire inexistants dans certains territoires, alors que cet objectif du plan maternelle suscite une véritable adhésion.

Figure n° 16 : relations entre école maternelle et petite enfance (pourcentage calculé par rapport aux 90 DSDEN répondantes)



Source : enquête IGÉSR

Pour encourager et exploiter au mieux les visites croisées entre personnels de crèches et enseignants, la mission maternelle de l'Eure, rencontrée par la mission, a développé des ressources départementales comportant des pistes de réflexion et des propositions pour donner à la visite une dimension formative. Ces ressources sont adressées également aux élus en vue de faciliter la mise en place de visites croisées. Afin de valoriser ces visites, trois heures sont décomptées aux enseignants volontaires lors d'une visite en crèche réalisée un mercredi matin. Toutefois, en dehors de ces visites réalisées par les personnes volontaires, la question d'une exploitation collective se pose, par exemple lors d'un conseil de cycle 1 dédié à ce sujet.

Recommandation n° 12 : encourager les observations croisées et les échanges de pratiques entre enseignants, ATSEM, éducateurs de jeunes enfants, personnels de PMI et assistantes maternelles ; valoriser les initiatives qui facilitent la montée en expertise des acteurs (charte, référentiel partagé, journée commune de formation, etc.).

4.2.2.2 La mise en place du service public de petite enfance par la loi du 18 décembre 2023 : une évolution récente susceptible de faciliter la liaison avec l'école maternelle

La loi du 18 décembre 2023 pour le plein emploi a créé le service public de la petite enfance (SPPE), les communes (ou les intercommunalités en cas de transfert de compétences) devenant autorités organisatrices de l'accueil du jeune enfant[35]. La création d'un service public de la petite enfance a posé les premiers jalons

[35] Le code de l'action sociale et des familles est ainsi modifié : « Art. L. 214-1-3.-I.-Les communes sont les autorités organisatrices de l'accueil du jeune enfant. À ce titre, elles sont compétentes pour : « 1° Recenser les besoins des enfants âgés de moins de trois ans et de leurs familles en matière de services aux familles mentionnés à l'article L. 214-1 ainsi que les modes d'accueil mentionnés aux 1° et 2° du I de l'article L. 214-1-1 disponibles sur leur territoire ; 2° Informer et accompagner les familles ayant un ou plusieurs enfants âgés de moins de trois ans ainsi que les futurs parents ; 3° Planifier, au vu du recensement des besoins, le développement des modes d'accueil mentionnés au même I ; 4° Soutenir la qualité des modes d'accueil mentionnés audit I ». « Pour l'exercice de la compétence mentionnée au 3° dudit I, les communes de plus de 10 000 habitants établissent et mettent en œuvre le schéma pluriannuel de maintien et de développement de l'offre d'accueil du jeune enfant défini à l'article L. 214-2. « Pour l'exercice des compétences définies aux 2° et 4° du I du présent article, les communes de plus de 10 000 habitants mettent en place le relais petite enfance mentionné à l'article L. 214-2-1. « III.-Lorsque l'établissement public de coopération intercommunale ou le syndicat mixte met en œuvre, en tout ou partie, les compétences d'autorité organisatrice dans les conditions précisées au II du présent article, le nombre d'habitants dont il est tenu compte correspond à la population totale de l'ensemble des communes ayant transféré leurs compétences. »

d'une gouvernance coordonnée de la petite enfance au niveau local. « Elle a en effet doté les nouvelles autorités organisatrices [les communes] et instances de coordination départementale [le comité départemental des services aux familles] de premiers outils de régulation de l'accueil du jeune enfant »[36]. Les acteurs interrogés par la mission considèrent que ce nouveau contexte devrait pouvoir faciliter les relations avec l'éducation nationale au niveau local.

Différentes configurations peuvent se révéler facilitantes[37], en particulier quand la compétence scolaire et celle de la petite enfance sont portées au même niveau territorial ou, si ce n'est pas le cas, lorsque la commune et l'intercommunalité entretiennent des relations fluides[38]. Dans le cas de communes de petite taille, le transfert de compétence au niveau intercommunal est pointé comme un élément pouvant faciliter le remplacement et la formation des personnels territoriaux impliqués en maternelle (ATSEM) ou dans les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE). L'existence d'un seul portefeuille d'adjoint pour la petite enfance et l'enseignement est, là-encore, un aspect facilitant.

En France, l'offre d'accueil et de garde des enfants de moins de trois ans est très éclatée mais reste dominée par les assistantes maternelles, bien qu'en baisse (environ 52 % en 2022), les crèches se situant au second rang avec près de 40 %[39]. Toutefois, l'existence de relais petite enfance (RPE)[40] peut faciliter la liaison avec les écoles maternelles, en particulier pour les enfants confiés à des assistantes maternelles ou gardés à domicile.

Ainsi l'articulation entre la petite enfance et l'école maternelle est un sujet essentiel mais qui nécessite d'être pilotée.

4.2.2.3 Différents leviers facilitant la liaison entre petite enfance et école maternelle

Petite enfance et école maternelle relevant de structures différentes pilotées par les collectivités territoriales ou l'État, les dynamiques partenariales sont des éléments favorisant les relations au service de la continuité du parcours de l'enfant puis de l'élève. Projet éducatif territorial, territoire éducatif rural, cité éducative, observatoire commun en charge de la petite enfance et de l'éducation, convention territoriale globale sont autant de leviers facilitant la liaison entre école, petite enfance ainsi que le périscolaire. Une réflexion sur l'évolution du bâti peut également rapprocher physiquement les équipements d'accueil du jeune enfant des classes de maternelle.

- **Intégrer la petite enfance dans le PEDT peut constituer un levier facilitant la liaison avec l'école**

Les projets éducatifs territoriaux (PEDT) constituent un outil de pilotage au service de la cohérence éducative et de l'articulation des différents temps de l'enfant et du jeune au niveau communal ou intercommunal (dans près d'un tiers des cas[41]). Il s'agit d'un élément structurant pour les collectivités rencontrées par la mission afin de renforcer les liens entre les acteurs de la petite enfance et l'éducation nationale. À titre d'exemple, des villes comme Toulouse se sont pleinement saisies du PEDT de 0 à 18 ans et ont mis en place un parlement

---

[36] Cour des comptes (décembre 2024). La politique d'accueil du jeune enfant

[37] À titre d'exemple, la communauté de communes Cœur de Chartreuse conduit un travail sur l'inclusion et la sensibilisation aux différentes formes de handicap ainsi que l'adaptation en milieu ordinaire. Elle a dédié un poste « référent handicap » et se donne ainsi les moyens d'avancer collectivement vers un territoire plus inclusif. La communauté de communes « Les balcons du Dauphiné » valorise la formation des personnels et la notion de passerelle entre les différents métiers de l'enfance et de l'éducation au sein de l'intercommunalité.

[38] À grands traits, au sein du bloc communal, un tiers des intercommunalités possède la compétence en matière scolaire, et davantage en zone rurale, alors que trois quarts des intercommunalités (950 sur 1 254) portent la compétence sur la petite enfance (source : association Intercommunalités de France).

[39] Selon la Cour des comptes (2024, p. 28), l'offre d'accueil et de garde de la petite enfance est dominée par les assistantes maternelles, dont le nombre recule. « 1 310 000 places d'accueil formel étaient proposées en 2022, dont 52,2 % par les assistantes maternelles, 18,7 % par les crèches financées par les collectivités territoriales, 9,5 % par les crèches du secteur marchand, désormais davantage présentes que les crèches associatives (7 %) ».

[40] Initiés par la Caisse nationale des allocations familiales, les relais petite enfance (RPE) sont « des points de référence pour les parents et les professionnels sur l'ensemble des modes d'accueil, y compris la garde d'enfants à domicile. Ils ont pour but d'améliorer la qualité de l'accueil du jeune enfant à domicile en accompagnant les parents et les assistantes maternelles et gardes à domicile. Les relais petite enfance sont des lieux gérés soit par une collectivité locale, soit par un centre communal ou intercommunal d'action sociale, soit par une association, par une mutuelle ou par un établissement public administratif. Ils sont animés par des professionnels de la petite enfance. »

[41] Source : association Intercommunalités de France.

éducatif qui réunit tous les acteurs de l'alliance éducative dont l'éducation nationale, les acteurs de la petite enfance et du périscolaire. Le PEDT est au service de la formalisation de partenariats éducatifs cohérents. Dans d'autres villes, la petite enfance ne fait pas partie du PEDT qui débute à l'âge de 3 ans : la facilitation des relations doit alors mobiliser d'autres outils. Ainsi intégrer la petite enfance dans le PEDT peut constituer un levier efficace. Plusieurs représentants des collectivités territoriales rencontrés par la mission ont toutefois regretté le manque de temps disponible par les acteurs de l'éducation nationale pour élaborer et faire vivre le PEDT. Pour l'association des maires ruraux de France, « *la ruralité, c'est plus de 88 % du territoire… et si l'on veut conserver du lien dans les campagnes, il faut un aménagement du territoire. Il est essentiel de ne plus « saucissonner » les sujets école, petite enfance, périscolaire – qui sont des leviers structurants du territoire – et de raisonner continuité éducative pour les enfants de 0 à 10 ans* »[42].

- **La mise en place d'actions coordonnées est un terreau facilitant la relation de la petite enfance avec l'école**

Les conventions territoriales globales (CTG) sont les nouveaux modes de contractualisation des caisses d'allocation familiale (CAF) avec les communes ou intercommunalités, dont l'objectif est d'élaborer un projet de territoire pour le maintien et le développement des services aux familles. La CTG constitue alors un cadre politique et stratégique qui permet d'élaborer et de mettre en œuvre un projet social de territoire partagé.

L'aide à la parentalité est l'un des axes des CTG. Bien que relevant du champ de la petite enfance et non de l'école, la mise en place d'actions coordonnées dans ce cadre est un terreau qui peut favoriser l'alliance éducative. Une ligne de financement des CTG permet de financer l'analyse de pratiques professionnelles des acteurs de la petite enfance. Cette ligne pourrait être transposée aux ATSEM dans la perspective de temps mixtes d'échanges de pratiques interprofessionnelles afin de faciliter la continuité éducative.

Par ailleurs, certains territoires mettent en place des observatoires en charge de la petite enfance et de l'éducation à l'échelle communale ou intercommunale. Cet outil mutualisé de connaissance du territoire permet d'élaborer une vision partagée entre communes et intercommunalité, soutient la décision publique et peut faciliter la relation entre école maternelle et petite enfance par une coordination des actions. Engager une dynamique d'observatoire commun à l'échelle du bassin de vie avec les acteurs petite enfance et l'éducation nationale est décrit comme une stratégie soutenant les relations entre acteurs.

- **Faciliter la liaison grâce à des locaux partagés**

Des territoires ont engagé une politique de restructuration du bâti public dans la perspective de rapprocher physiquement les équipements d'accueil du jeune enfant des écoles. Plusieurs exemples ont été cités à la mission. Dans l'académie d'Orléans-Tours, la communauté de communes Loches Sud Touraine expérimente une cité éducative rurale « Montrésor Terrecole »[43]. Ce projet a été lauréat du programme des investissements d'avenir (PIA 3) « Innovation dans la forme scolaire » de France 2030. Il s'agit d'un « collectif d'acteurs qui renforce la continuité des temps scolaires et périscolaires afin de permettre à chacun de progresser dans ses apprentissages et de développer ses compétences psychosociales. » Née d'une initiative des élus, cette cité éducative met en œuvre un partenariat renforcé avec l'éducation nationale, en particulier concernant la première scolarisation des enfants. La construction de la crèche à proximité de l'école est aussi « un projet totem » de l'accompagnement de la transition.

D'autres exemples de construction d'une crèche dans une école[44] sont le témoin d'une prise de conscience collective de l'importance de la transition, facilitant les visites régulières de l'école par les enfants en crèche, les échanges de pratiques entre les personnels et la relation aux familles. Le contexte de baisse démographique pourrait permettre davantage d'expérimentations pour mobiliser des classes fermées afin d'accueillir une crèche. Le développement d'un modèle intégré réunissant à proximité crèche (ou relais petite enfance) et école est une demande de l'association des maires ruraux de France (AMRF) dans une double perspective de qualité du service public et de redynamisation des territoires ruraux. Toutefois l'intégration

[42] Source : AMRF

[43] Site de la cité éducative rurale Montrésor Terrecole

[44] Projets mixtes d'EAJE et d'école maternelle mentionnés par les représentants des collectivités territoriales auditionnés par la mission, par exemple, dans la commune d'Arnage (Sarthe, académie de Nantes) ou de Clamart (Hauts-de-Seine, académie de Versailles).

d'enfants dans le cadre d'une crèche installée au sein d'une école dans une classe vide soulève des questions sur le rôle du directeur d'école et de sa responsabilité. Un modèle de supervision est à inventer, par exemple, avec un éducateur de jeune enfant itinérant sur plusieurs villages.

Une attente importante d'une gouvernance territoriale partenariale a été avancée par plusieurs interlocuteurs de la mission[45]. L'IEN de circonscription pourrait constituer un binôme avec le maire ou le président de l'intercommunalité, si cette dernière en a la compétence, afin de piloter l'articulation entre école maternelle et service public de la petite enfance. Les services départementaux, en particulier la direction académique et l'IEN chargé de mission pré-élémentaire, pourraient venir utilement en appui des IEN de circonscription selon les problématiques territoriales spécifiques.

Recommandation n° 13 : encourager les IEN à copiloter la liaison entre la maternelle et la petite enfance et renforcer localement le partenariat entre l'éducation nationale et les collectivités territoriales en créant une instance locale de pilotage de l'articulation entre l'école maternelle et le service public de la petite enfance.

4.2.3. Ouvrir l'école aux parents et développer des rencontres pour accompagner le parcours des enfants devenant élèves

Une spécificité de la maternelle est l'importance de la co-éducation avec les familles. Accueillir l'enfant dans sa globalité à l'école maternelle, c'est aussi l'accueillir avec sa famille afin de faire de son entrée à l'école une réussite. L'ouverture de l'école maternelle aux parents est essentielle et peut prendre notamment la forme de visites de l'école, de participation ponctuelle et cadrée à quelques séances en classe sur des temps dédiés. L'organisation d'une « semaine [ou quinzaine] de la maternelle » permet à des familles volontaires d'être accueillies dans les classes, lors d'une exposition ou d'un spectacle de l'école afin de tisser des liens plus forts avec l'institution scolaire. Un enjeu est de permettre à tout parent de comprendre qu'il n'est plus seulement parent d'un enfant, mais qu'il devient parent d'un élève. Donner à voir ce qui se joue en classe est une excellente façon de faire des parents des alliés de l'École dans une perspective de coéducation.

Les acteurs interrogés par la mission, en particulier les associations des collectivités territoriales, ont souligné la difficulté de faire venir à l'école les familles qui en sont les plus éloignées socialement et culturellement. Des dispositifs tels que cité éducative, territoire éducatif rural (TER), classes passerelles et TPS ont été mentionnés comme favorisant le rapprochement de l'école avec ces familles et permettant de faire bénéficier les familles d'ateliers d'échanges sur la parentalité. Le recrutement de médiateurs peut aussi faciliter l'implication des familles, notamment allophones. L'élargissement de ces dispositifs semble donc constituer un véritable levier sous réserve d'accompagner spécifiquement l'alliance éducative.

Quelques exemples d'actions recensées par la mission lors de ses visites et entretiens

• Dans le cadre des contrats de territoires de Pont-Audemer (Eure, Normandie), les jeunes enfants sont invités à venir deux à trois fois à l'école maternelle de mars à juillet : participer à une récréation, une séance de classe afin de se familiariser avec l'école maternelle et de faciliter la rentrée. L'enfant vient avec un adulte de référence qui ouvre la discussion avec les enseignants. Un formulaire simple permet l'inscription des familles pour organiser au mieux les visites.

• La création de cafés-parents peut sensibiliser plus fortement les familles à l'importance de la première scolarisation et de leur implication dans la scolarité de leur enfant.

• En Côte-d'Or, le projet RAMUL (Raconte-moi un livre) est engagé depuis la rentrée 2022, visant le développement des compétences langagières favorisé par l'accompagnement des parents au bénéfice de la lecture partagée en famille.

• La DSDEN de l'Eure a expérimenté des activités pédagogiques complémentaires (APC) destinées à la parentalité et la coéducation[46]. Chaque semaine, des parents sont invités avec leur enfant durant le temps d'APC afin de lire un livre, de réaliser une activité mathématique et de permettre aux parents de mieux comprendre le rôle de l'école maternelle et la façon dont ils peuvent agir de façon complémentaire. Ils repartent à la maison avec un livre ou un jeu mathématique.

[45] Le renforcement du partenariat entre l'éducation nationale et les maires est au cœur du protocole d'accord que l'association des maires de France (AMF) a signé le 8 avril 2025 avec les ministres (MENESR, ministre des sports et des JOP).

[46] APC parentalité sur le site de la mission maternelle 27

• Dans l'académie de La Réunion, le dispositif « Osons l'école » a pour objectif de consolider les alliances éducatives avec les parents d'élèves les plus éloignés de l'école en soutenant et en accompagnant les familles bénéficiaires du revenu de solidarité active (RSA) dans leur rôle éducatif. À travers un stage de remobilisation, les parents d'élèves accompagnés pourront découvrir l'école de leur enfant, prendre connaissance des différents acteurs de l'école, participer à des ateliers de mises en situation et être conseillés en fonction de leurs propres besoins.

4.2.4. Classes passerelles et de « toute petite section » (TPS) : deux dispositifs de scolarisation des enfants de moins de 3 ans, possibles vecteurs de réduction des inégalités sociales

- **Définition et objectifs de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans (MTA)**

Si l'instruction est obligatoire à partir de trois ans en France depuis 2019[47], des enfants peuvent être scolarisés dès l'âge de deux ans, comme précisé dans l'article L. 113-1 du code de l'éducation[48]. La priorité donnée aux écoles dont les élèves sont issus de milieux défavorisés pour la scolarisation précoce des enfants est considérée comme un levier d'égalité des chances. Les écarts liés aux conditions sociales et culturelles étant déjà très importants dès l'entrée à l'école, l'un des objectifs de la scolarisation des MTA est de favoriser leur réussite scolaire future, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, leurs familles sont éloignées de la culture scolaire.

En 2012, les conditions de cette scolarisation des MTA ont été précisées dans une circulaire[49]. Elle vise à instaurer des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge et contient des indications précises relatives aux modalités d'accueil possibles ; à l'accueil et à la place des parents ; au travail en partenariat avec des services de la petite enfance ; au pilotage par les IEN, les IA-DASEN et les recteurs.

- **Évolution du taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans**

À la rentrée 2024, 9,2 % des enfants de 2 ans sont scolarisés[50]. Ce taux avait fortement augmenté dans les années 1970 jusqu'à atteindre 35 % au début des années 1980. À partir de la fin des années 90, la tendance du taux de scolarisation à 2 ans est à la baisse : entre 1999 et 2012, ce taux a été divisé par trois dans un contexte de hausse démographique. Il s'est ensuite stabilisé autour de 11,5 % entre 2013 et 2018, avant d'amorcer une baisse à la rentrée 2019, avec l'entrée en vigueur de l'instruction obligatoire dès l'âge de trois ans et le dédoublement progressif des classes de CP et CE1 en éducation prioritaire à partir de 2018, puis des classes de GS à partir de 2020, jusqu'à atteindre 9,1 % à la rentrée 2020, année de la crise sanitaire. Depuis 2020, ce taux s'est stabilisé à un niveau légèrement supérieur à 9 %.

En éducation prioritaire, le taux de scolarisation à deux ans est plus élevé (17 % en 2024 en moyenne avec 15,5 % en REP et 19,4 % en REP+)[51] conformément à la volonté politique de prioriser les écoles situées dans un environnement social défavorisé, comme indiqué par la circulaire de 2012 sur la scolarisation des MTA. Néanmoins, la baisse du taux de scolarisation à deux ans observée depuis 2019 concerne également ce public d'élèves (19,1 % en 2019 en moyenne avec 18,1 % en REP et 20,5 % en REP+).

---

[47] Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance.

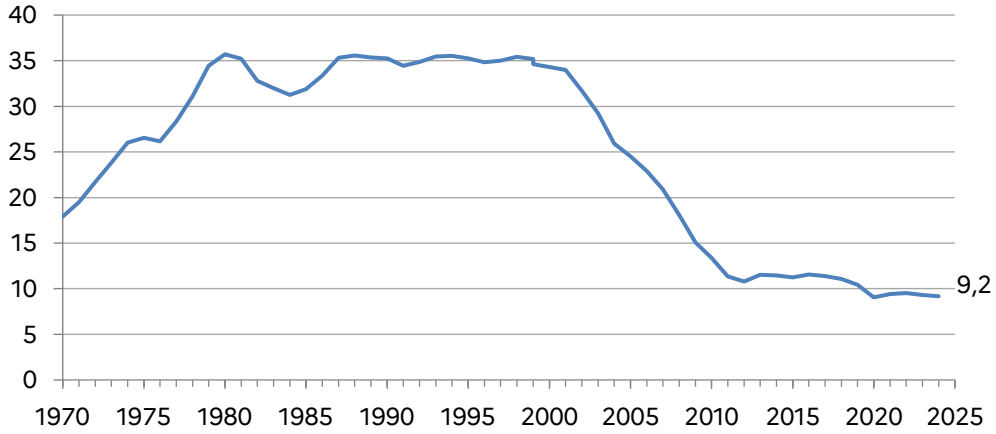
[48] « *Dans les classes enfantines ou les écoles maternelles, les enfants peuvent être accueillis dès l'âge de deux ans révolus dans des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge visant leur développement moteur, sensoriel et cognitif, précisées par le ministre chargé de l'éducation 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.* »

[49] Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 relative à la scolarisation des enfants de moins de trois ans.

[50] Le taux de scolarisation des enfants de deux ans est le rapport entre le nombre d'élèves de deux ans et le nombre estimé d'enfants du même âge.

[51] DEPP, Repères et références statistiques, 2025.

Figure n° 17 : évolution du taux de scolarisation des enfants de 2 ans (en %)



Source : l'état de l'École 2025, DEPP[52]

Depuis 2023, avec le plan maternelle, une politique volontariste de développement de la scolarisation des MTA a connu un regain de vigueur au niveau national avec l'ouverture de TPS dans les quartiers prioritaires de la ville (QPV). Depuis deux ans, la DGESCO organise un appel à projet qui a permis l'ouverture de classes de TPS en abondant de 60 ETP en 2024-2025 et de 50 ETP pour 2025-2026. Une ouverture de 100 ETP est prévue en 2026-2027. Bien que modeste à l'échelle nationale (avec 210 classes ouvertes sur trois ans), cette mesure témoigne d'une dynamique d'ouverture ciblée de TPS. Afin d'en accompagner le déploiement, un séminaire national sur la scolarisation des MTA a eu lieu en 2024-2025 à destination des IEN chargés de mission préélémentaire et autres acteurs départementaux. Le thème portait sur le pilotage de la continuité pédagogique.

- **Des disparités territoriales de la scolarisation des MTA**

L'accès à l'école maternelle à deux ans est très variable d'un territoire à l'autre en raison d'une combinaison de facteurs structurels et sociaux : les contraintes démographiques et budgétaires, la capacité d'accueil des écoles, la demande des familles, la disponibilité d'autres modes de gardes, mais aussi les priorités éducatives locales et les fluctuations des politiques publiques sur cette question (cf. Leloup *et al.*, 2017)[53]. Il existe ainsi des disparités territoriales en la matière, mais également une certaine constance dans les départements qui accueillent relativement plus d'élèves de deux ans, certains ayant développé une tradition d'accueil des tout-petits, d'autres non[54].

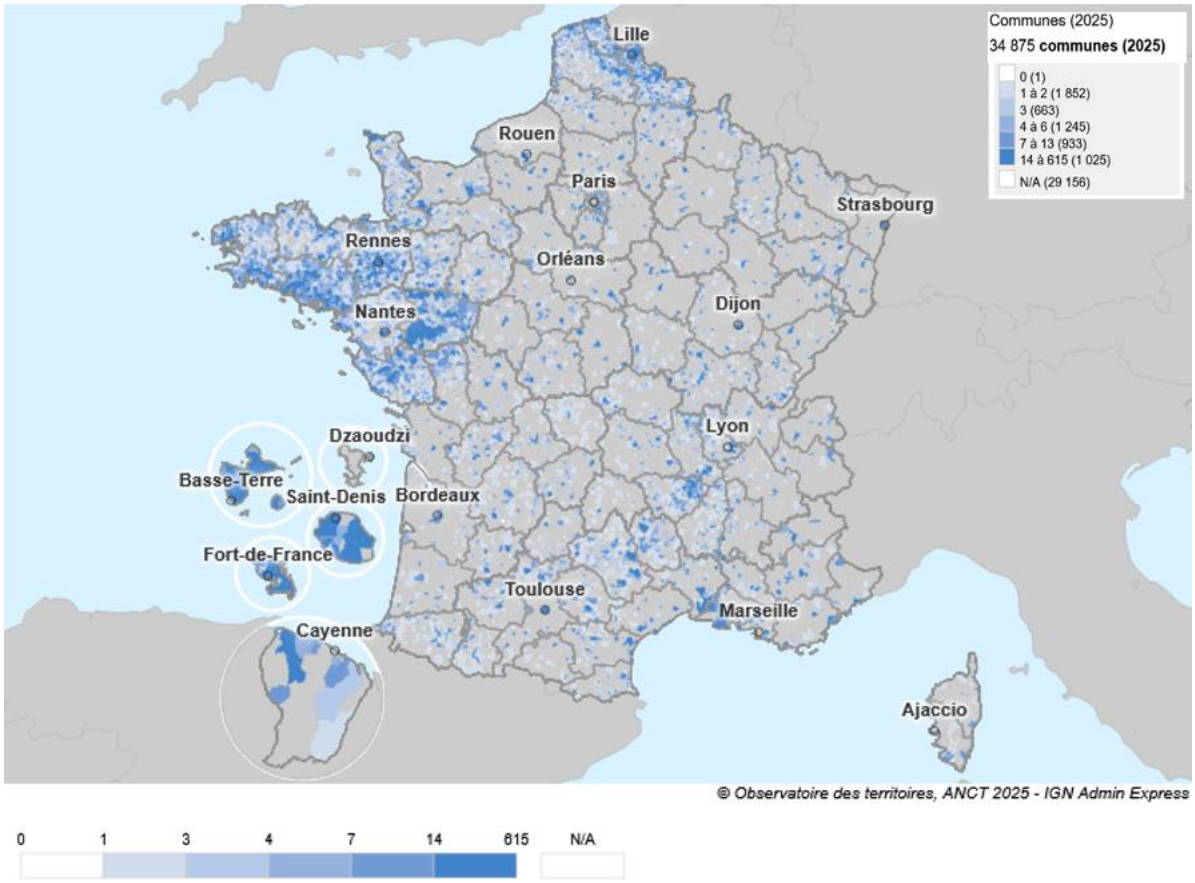
[52] Champ : France hors DROM, public + privé sous et hors contrat avant 1999 ; France (hors Mayotte), public + privé sous et hors contrat de 1999 à 2008 ; France (hors Mayotte), public + privé sous contrat de 2009 à 2012 ; France (y compris Mayotte), public + privé sous contrat à partir de 2013.

[53] Marie-Hélène Leloup, Françoise Audry-Iljic, Laurent Brisset, Monique Dupuis, Marie-Laure Lepetit, rapport IGEN n° 2017-032. *La scolarisation en petite section de maternelle* (2017).

[54] Voir par exemple :
- Ben Ali L., DEPP, Éducation & formations n° 82 (2012). La scolarisation à deux ans.
- Abdouni S., DEPP Note d'information, n° 19 (2016). La scolarisation à deux ans.

En 2016, plus de 30 % des enfants de deux ans vont à l'école dans des départements situés dans l'ouest de l'Hexagone (Finistère, Morbihan), dans le nord (Nord et Pas-de-Calais) et le Massif central (Lozère, Haute-Loire), ainsi qu'en Martinique. À l'inverse, une dizaine de départements scolarisent moins de 5 % des enfants de deux ans, dont ceux d'Île-de-France. Entre 2006 et 2016, l'accueil des enfants de deux ans a reculé dans presque la totalité des départements (sauf dans les départements de Martinique, Guadeloupe, La Réunion, Lozère et le Haut-Rhin).

Figure n° 18 : effectifs d'enfants de 2 ans scolarisés par commune en 2024



Source : DEPP, constats de rentrée scolaire 2024, traitement des données par la mission. Champ : public et privé sous contrat

- **Les différents modes de scolarisation des MTA**

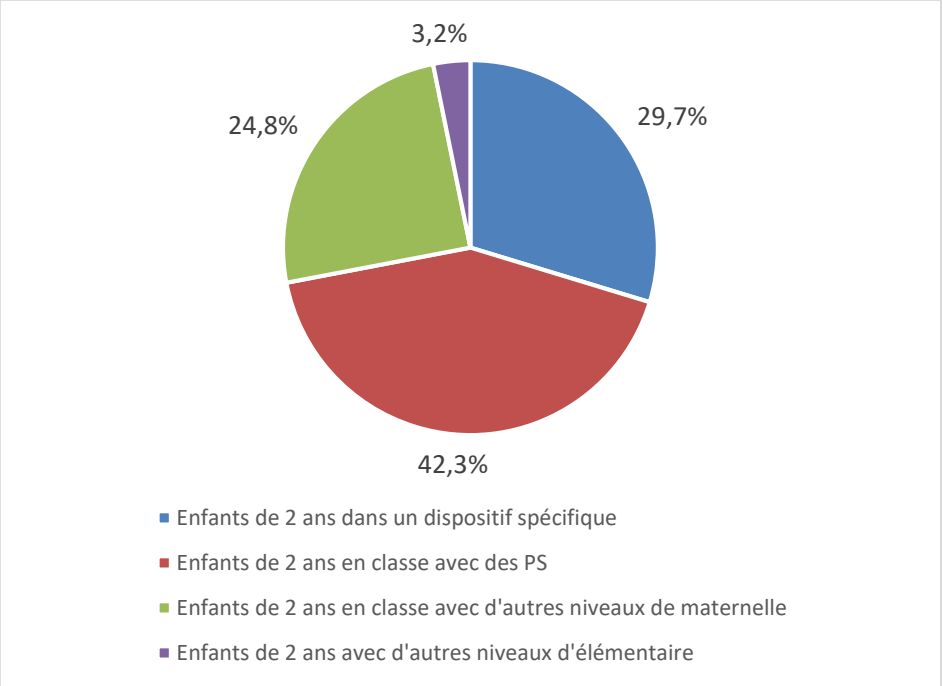
La circulaire de 2012 rappelle les trois modalités d'accueil possibles pour répondre aux besoins et aux ressources locales[55]. En 2024, près de 30 % des MTA étaient scolarisés dans un dispositif spécifique (selon les constats de rentrée). Ainsi le modèle dominant est celui de la scolarisation des MTA dans une classe multi-niveaux (près de 70 %), majoritairement dans des classes avec des PS (près de 42 %). Un quart des enfants de deux ans sont scolarisés dans des classes comportant plusieurs niveaux de maternelle. En effet, le nombre d'enfants de deux ans scolarisés par école étant faible en moyenne, ils sont la plupart du temps scolarisés dans une classe multi-niveaux. La part des classes spécifiques diffère selon les académies.

Selon une enquête annuelle réalisée par la DGESCO qui vise à suivre la scolarisation des MTA, les dispositifs spécifiques sont en large majorité des classes TPS à 80 % et dans une moindre mesure des classes passerelles (20 %).

[55] - Classe de « toute petite section », TPS : accueil et scolarisation dans une classe de l'école maternelle spécifique et adaptée aux besoins des jeunes enfants, dont le projet doit être explicitement accepté par la municipalité en raison des contraintes qu'il porte (présence régulière d'un ou d'une ATSEM, aménagement de l'espace, matériel et jeux adaptés au jeune âge des enfants, rythmes spécifiques, etc.) ;

- Accueil et une scolarisation des MTA dans des classes de l'école maternelle comportant un ou plusieurs autres niveaux. Cette solution peut être efficace si elle correspond à un projet de l'ensemble de l'école maternelle. Elle présente l'avantage de la stimulation apportée par les pairs, mais constitue un cadre moins favorable à une prise en compte des besoins spécifiques des très jeunes enfants. Il est d'autant plus important de veiller aux conditions de scolarisation des plus jeunes enfants pour leur garantir des conditions de développement propices à leur âge ;
- « Classe passerelle » : accueil en milieu mixte, associant services de la petite enfance et école, permettant d'offrir du temps scolaire dans des dispositifs conçus localement. Ce projet, co-élaboré par l'éducation nationale et les collectivités territoriales, doit garantir la complémentarité des ressources apportées par chaque partenaire dans une cohérence éducative au service du parcours de l'élève.

Figure n° 19 : scolarisation des enfants de MTA en 2024 : proportion des différentes situations
% : nombre d'enfants de MTA scolarisés dans un type de classe / nombre total d'enfants de MTA



Source : DEPP, constats de rentrée scolaire 2024, traitement par la mission. Champ : public et privé sous contrat

- **Les effets de la scolarisation précoce sur le développement des compétences cognitives, langagières et sociales des enfants et la réduction des inégalités socio-économiques et culturelles**

Les études scientifiques sur l'effet de la scolarisation précoce sont peu nombreuses et restent difficiles à interpréter.

Depuis une trentaine d'années, le suivi de panels d'élèves de la DEPP a permis d'étudier les effets de la scolarisation à deux ans pour des enfants ayant fréquenté l'école maternelle. Les analyses statistiques donnent des résultats mitigés, voire contrastés, selon les panels et les méthodes d'analyse. Des analyses anciennes de la DEPP (Caille, 2001, panel 1997)[56] montrent un effet positif, mais modeste, de l'entrée à l'école à deux ans sur la réussite au début du primaire. Les élèves scolarisés à deux ans ont une probabilité légèrement supérieure d'accéder au CE2 sans redoublement, avec un effet plus marqué en éducation prioritaire. À partir d'un panel d'élèves entrés en 6e en 2007, une étude de la DEPP (Ben Ali, 2012)[57] s'est intéressée aux caractéristiques et aux performances scolaires en 6e des élèves ayant été scolarisés à deux ans. On observe un parcours scolaire un peu plus favorable des élèves ayant été scolarisés à deux ans : ils sont un peu plus nombreux à rentrer en 6e avec un an d'avance que ceux entrés à l'école à trois ans ; ils sont aussi un peu moins nombreux à rentrer en 6e en retard, mais cette corrélation s'explique en partie par leur âge relatif (les enfants nés en début d'année sont moins soumis au redoublement que ceux nés au dernier trimestre).

À partir du panel (2007), une étude de France-Stratégie[58] montre des résultats plus réservés en conduisant des analyses statistiques qui prennent en compte l'âge d'entrée en maternelle. Cependant, l'auteur conclut : « *Ce travail seul ne permet donc pas de rejeter en bloc l'accueil des élèves à 2 ans, mais il invite à penser les actions à mener et les conditions à mettre en œuvre pour que l'expérience de l'école soit plus enrichissante que ses alternatives, et si, du moins, on tient à promouvoir la scolarisation précoce.* »

[56] J.-P. Caille (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. Éducation & Formations, n° 60, 12. DEPP.

[57]. L. Ben Ali (2012). La scolarisation à 2 ans, Éducation & Formations, n° 82, décembre. DEPP.

[58] A. Heim (2018). Quand la scolarisation à 2 ans n'a pas les effets attendus : des évaluations sur données françaises (document de travail n° 2018–01). France Stratégie

- **Des données issues de l'ELFE montrent que les enfants socialement défavorisés et ceux ayant un faible niveau de compétences à l'âge de deux ans sont ceux qui tirent davantage de bénéfices de la scolarisation précoce**

L'étude ELFE (Étude longitudinale française depuis l'enfance) est une étude scientifique récente et d'envergure nationale consacrée au suivi des enfants, de la naissance à l'âge adulte (suivi national d'une cohorte de 10 000 enfants nés en 2011)[59]. Cette solide étude empirique montre que la scolarisation à deux ans a un effet positif sur le développement global à trois ans et demi[60], notamment pour les enfants issus de milieux défavorisés. Les enfants socialement défavorisés et ceux ayant un faible niveau de compétences à l'âge de deux ans sont ceux qui tirent davantage bénéfice de la scolarisation précoce. En particulier, les bénéfices de la scolarisation précoce sur les résultats du développement à l'âge de trois ans et demi sont deux fois plus importants pour les enfants ayant un niveau de compétences langagières plus faible à deux ans que pour ceux ayant un niveau plus élevé. Ces effets étant mesurés à trois ans et demi, la persistance dans la scolarité ultérieure demande encore à être mesurée par un suivi longitudinal.

Ainsi, cette étude suggère que, pour contribuer plus efficacement à la réduction des écarts de développement entre enfants, la scolarisation précoce devrait être rendue plus accessible aux enfants issus de milieux défavorisés ayant des niveaux de compétences plus faibles.

- **Études qualitatives et la comparaison entre les classes passerelles et les TPS**

En France, quelques études qualitatives ont été menées à petite échelle ne concernant qu'un faible nombre d'enfants et de dispositifs spécifiques. Par exemple, des recherches-actions sont menées dans une école de Pézenas[61] avec un dispositif passerelle ou avec une classe de TPS dans deux écoles de REP+ de la circonscription de Montpellier Nord[62]. Il s'agit de suivre longitudinalement les apprentissages langagiers des jeunes enfants, mais également les représentations des différents acteurs de la communauté éducative et leur collaboration avec la municipalité. Le suivi longitudinal depuis 2019 des élèves de classe passerelle de l'école de Pézenas indique que les enfants de la passerelle, alors qu'ils sont issus de milieux défavorisés, ont de meilleurs résultats à l'école élémentaire pour un certain nombre d'items des évaluations nationales. Selon un chercheur auditionné par la mission et ayant conduit ces recherches, un « *retour sur investissement très net* » des classes passerelles est observable. Il évoque *la* « *souplesse des passerelles, la part active des parents, les collaborations avec PMI et municipalités. L'investissement est plus important mais plus efficace* ». Dans l'étude de 2018 concernant des TPS de la circonscription de Montpellier Nord, il est observé un tassement de la plus-value des TPS dans l'étude de cas réalisée. Le chercheur estime que l'apport des TPS est plus faible par rapport aux passerelles, mais considère nécessaire de mettre en place, à plus grande échelle, des études de suivi longitudinal afin d'évaluer la plus-value respective de ces deux modalités de scolarisation[63]. Enfin, il est rappelé le levier de la formation pluri-catégorielle, implémentable sur le terrain, avec une focale sur les partenariats entre les acteurs.

---

[59] L'enquête ELFE est menée conjointement par l'Institut national d'études démographiques (Ined), l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), plusieurs ministères (Éducation nationale, Santé, Transition écologique, etc.) et institutions (ESF, CNAF, INSEE, SPF, DREES, INJEP etc.) : https://www.elfe-france.fr

[60] Cette étude montre un effet positif de la scolarisation précoce sur les compétences motrices, les compétences langagières et la connaissance des lettres et des chiffres, et dans une moindre mesure sur les compétences sociales et d'autonomie des enfants à trois ans et demi. En revanche, elle n'a aucun effet sur les capacités de raisonnement non verbal.

[61] F. Torterat, D. Blazin, A. Cros, I. Jarrige, & F. Morel (2019). Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle. Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 70. https://shs.hal.science/halshs-02963364

[62] F. Torterat, B. Azaoui, C. Boutevin, & C. Dupuy, (2020) Une recherche collaborative en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), entre initiatives de terrain et reconfiguration du travail. Recherches & éducations. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7984

[63] La mise en place de suivi et d'évaluation des dispositifs MTA était déjà une recommandation des deux rapports d'inspection de 2014 et de 2017 concernant la scolarisation des MTA.

Gilles Pétreault, Marc Buissart, Jean-Pierre Bellier, Laurent Brisset, Philippe Claus, Michèle Jeanne-Rose, Yannick Tenne, rapport IGEN - IGAENER n° 2014-043 (2014). La scolarité des moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre.

Marie-Hélène Leloup, Françoise Audry-Iljic, Laurent Brisset, Monique Dupuis, Marie-Laure Lepetit, rapport IGEN n° 2017-032. La scolarisation en petite section de maternelle (2017).

- **Un exemple de pilotage et de suivi des dispositifs passerelles dans l'académie de La Réunion**

À la rentrée scolaire 2025, l'académie de la Réunion dispose de 28 classes passerelles[64]. Leur fonctionnement est régi par une convention tripartite associant l'académie, la CAF et chaque municipalité partenaire et porteur de projet. Des évaluations annuelles sont conduites par un comité de pilotage depuis 2012. Les éléments qualitatifs d'évaluation semblent positifs, selon le rapport de l'Observatoire de la parentalité (CAF de la Réunion).

- **Un exemple de pilotage des classes TPS au niveau départemental en Indre-et-Loire**

En Indre-et-Loire, le nombre de classes TPS s'élèvait à 11 en 2024 et était de 13 à la rentrée 2025. Un projet partenarial concernant les TPS a été élaboré à l'échelle du département[65]. Les directeurs d'écoles accueillant des TPS bénéficient de réunions spécifiques. Les enseignants de classe TPS sont accompagnés via des stages de formation filés. Dans certains territoires, des liens étroits sont établis avec les collectivités grâce aux TPS. Les commissions d'admission associant notamment PMI et acteurs de la petite enfance permettent de travailler la complémentarité crèche-école. En particulier, il s'agit de définir ce qui est le plus profitable aux enfants selon leurs situations. Des visites croisées en crèche, très appréciées, sont organisées pour les enseignants de TPS et permettent de préparer l'accueil des enfants et de mieux comprendre les pratiques de la petite enfance. Enfin, l'implication des familles est soutenue par des rencontres dédiées et par l'organisation périodique de « cafés des parents » animé par la puéricultrice de la PMI et la psychologue : « *Les parents sont demandeurs. Ils ont la parole, ils choisissent leurs sujets* », déclarent-elles à la mission.

- **La scolarisation des MTA : points de vue du secteur de la petite enfance et des collectivités**

Lors d'un entretien avec la mission, le directeur de projet chargé du service public de la petite enfance évoque un effet très positif des classes passerelles qui lui semble être une solution intéressante pour les familles en situation de vulnérabilité sociale et pour lesquelles le taux de recours à l'accueil en structures collectives pour les MTA est très faible.

Le sujet des dispositifs MTA a également été abordé lors de l'entretien avec les représentants de collectivités territoriales, dont certains déplorent le manque de concertation avec l'éducation nationale à ce sujet. Ils souhaiteraient que leur expertise de maires et la connaissance qu'ils ont de leur territoire soient mieux prises en compte par les acteurs de l'éducation nationale. Concernant les classes TPS, ils observent que les critères d'ouverture de ces classes sont également à l'initiative de l'éducation nationale et gagneraient à être davantage discutés conjointement.

Recommandation n° 14 : renforcer la scolarisation des enfants de moins de trois ans (MTA) :

- Poursuivre le ciblage des publics les plus fragiles par un encadrement adapté et formé, en particulier les dispositifs TPS et passerelle et par le développement de partenariats médicosociaux et du soutien à la parentalité dans une dynamique de coéducation ;
- Engager un suivi de cohorte des élèves des dispositifs TPS et passerelles pour évaluer les effets de la scolarisation à deux ans des publics cibles.

Conclusion

Initié durant l'année 2022-2023, le plan d'action pour l'école maternelle est entré en septembre 2025 dans sa troisième année de mise en œuvre. La volonté de renforcer l'attention portée au cycle 1 répond à des enjeux désormais bien documentés. Le plan agrège les différentes dimensions portées par l'école maternelle au sein d'une stratégie cohérente fondée sur la formation des personnels et sur l'amélioration de la continuité du parcours de l'enfant devenant élève. Toutefois, son articulation avec les plans nationaux déjà existants et les autres priorités récemment introduites demeure, dans plusieurs académies, un défi de lisibilité et de priorisation à relever.

Le pilotage du plan révèle une dynamique contrastée. Au niveau national, l'animation du réseau des IEN chargés de mission et les actions du plan national de formation constituent des appuis structurants. L'échelon

[64] Dispositifs passerelles de La Réunion : site académique

[65] Accueillir des élèves de moins de trois ans : site de la DSDEN 37

académique apparaît parfois en retrait, au profit d'un pilotage plus affirmé au niveau départemental. À l'échelle des circonscriptions et des écoles, les pratiques sont hétérogènes : certaines équipes s'emparent pleinement du plan, tandis que d'autres peinent à en faire un véritable levier d'action pédagogique. La mobilisation encore limitée en maternelle des projets « Notre école, faisons-la ensemble » illustre cette variabilité. Ces constats plaident pour un maintien du plan maternelle indépendamment des deux autres plans – mathématiques et français – en ciblant les spécificités du cycle 1 et en transférant les dimensions mathématiques et français aux plans correspondants qui intègrent les trois cycles. La mission recommande une plus grande souplesse dans la programmation des trois plans et des autres thématiques afin de répondre au mieux aux besoins des écoles de leur territoire.

La formation demeure, dans toutes les académies au sein desquelles la mission a enquêté, le levier majeur d'évolution des pratiques professionnelles. L'évolution du PNF a été marquée par la mise en place d'un nouveau format en 2024-2025, le Lab'Maternelle, qui permet d'accroître le nombre de formateurs formés à distance sur un temps long et dont la mise en œuvre au sein des académies reste à évaluer. Les formations départementales et dans une moindre mesure académiques, ont connu une montée en puissance depuis trois ans. Elles restent toutefois dominées par les apprentissages des savoirs fondamentaux, parfois au détriment d'autres dimensions du plan maternelle (développement de l'enfant et prise en compte de ses besoins, motricité, différents domaines d'apprentissage, coéducation, continuité du parcours, etc.). Les formations conjointes avec les ATSEM et les spécialistes de la petite enfance ont progressé mais restent à consolider pour garantir une montée en compétences homogène sur l'ensemble du territoire.

Enfin, malgré des progrès réels, la continuité du parcours des enfants et des élèves demeure perfectible. Les spécificités françaises en matière d'accueil du jeune enfant, la segmentation des dispositifs et les transitions parfois insuffisamment préparées, complexifient l'expérience des enfants, des familles et des professionnels. Le renforcement des liens entre les acteurs de la petite enfance, l'ouverture de l'école aux parents et la consolidation des dispositifs tels que les classes passerelles et les TPS apparaissent essentiels pour fluidifier ces transitions et réduire les inégalités qui s'installent dès le plus jeune âge.

En définitive, si la mise en œuvre du plan maternelle révèle un engagement réel et partagé en faveur du cycle 1, elle appelle impérativement une clarification des priorités, une consolidation des coordinations et un accompagnement renforcé des pratiques. Le maintien d'un plan spécifique, mieux articulé et plus adaptable, constitue une condition nécessaire pour faire de l'école maternelle un véritable levier d'équité et de réussite pour tous les élèves.

Robin DOSDEVEIX

Bénédicte ABRAHAM

Christophe MARSOLLIER

Caroline MOREAU-FAUVARQUE

Annexes

Annexe 1 : Lettres de désignation 51

Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées 52

Annexe 3 : Questionnaire 57

Annexe 4 : Projets CNR « Notre école, faisons-la ensemble » (NEFLE) concernant l'école maternelle 71

Annexe 5 : Contenus du plan national de formation relatifs au plan maternelle 73

Annexe 6 : Un focus pour mieux situer les choix français en matière de prise en charge de la petite enfance, de la naissance aux six ans de l'enfant : comparaison entre la France et l'Allemagne 77

Lettre de désignation

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE

Section des rapports

N° 24-25 026

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 3 octobre 2024

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche par intérim

à

Madame la directrice de cabinet
de la ministre de l'éducation nationale

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2024-2025.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Mise en œuvre du plan maternelle dans les académies

Je vous informe que la mission sera pilotée par M. Robin Bosdeveix, et composée de Mme Bénédicte Abraham, M. Christophe Marsollier et Mme Caroline Moreau-Fauvarque, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.

Anne SZYMCZAK

CPI :
M. Robin Bosdeveix
Mme Bénédicte Abraham
M. Christophe Marsollier
Mme Caroline Moreau-Fauvarque
M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP
Mme Catherine Mottet responsable de la MEP
M. Érick Roser, responsable du collège EAE

Annexe 2

Liste des personnes rencontrées

Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)

- Bureau des écoles maternelles et élémentaires
  - Sylvie Delobelle, cheffe de bureau
  - Rémi Guyot, adjoint à la cheffe de bureau
  - Marion Mallet-Petiot, ancienne cheffe du bureau des écoles lors de la mise en place du plan maternelle en 2022-2203 et actuellement DAASEN du Rhône
- Sous-direction de l'innovation, de la formation et des ressources
  - François Vandenbrouck, sous-directeur
  - Yann Bruyere, adjoint au sous-directeur
  - Vincent Audebert, chef du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation
  - Catherine Massicot, adjointe au chef du bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation
  - Magali Villain-Lopes, cheffe du bureau de l'Innovation pédagogique

Inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche

- Bruno Claval, précédemment DASEN de la Marne lors de la mise en place du plan maternelle en 2022-2023
- Jean-Michel Coignard, précédemment chargé du suivi des plans mathématiques et français
- Thomas Leroux, précédemment membre du cabinet ministériel en charges des affaires pédagogiques lors de la mise en place du plan maternelle en 2022-2023
- Catherine Mottet, responsable de la Mission enseignement primaire et membre du comité de pilotage du PNF Plan maternelle au titre de l'IGÉSR
- Nathalie Vilaceque, membre du comité de pilotage du PNF Plan maternelle au titre de l'IGÉSR et copilote du groupe d'élaboration de proposition de programme du CSP en charge du cycle 1 en 2024-2025

Directeur de projet du service public de la petite enfance et secrétaire général du comité de filière petite enfance

- Jean-Baptiste Frossard, IGAS

Chercheurs

- Stéphanie Mazza, professeure des universités en neuropsychologie à l'université Lyon 1, membre du Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) et pilote du GT 11 sur le Bien-être à l'école
- Frédéric Torterat, professeur des universités en sciences du langage à l'université de Montpellier et directeur adjoint du LIRDEF

Académie de Créteil – DSDEN de Seine-et-Marne (77)

- DSDEN (77)
  - Valérie Debuchy, IA-DASEN
  - Gilles Bousquet, A-DASEN
  - Sylvie Dudon, IEN conseillère technique départementale, mission maternelle
- IEN de circonscription du premier degré
  - Sabah Cariou, IEN de la circonscription de Seine-et-Loing
  - Corinne Estiveau, IEN de la circonscription de Dammartin-en-Goële
  - Florence Gilat, IEN de la circonscription d'Ozoir-la-Ferrière
  - Séverine Lapeyre, IEN de Combs-la-Ville

  - Hanane Moughamir M'lik, IEN de Moissy-Cramayel
- Équipe de circonscription de Moissy-Cramayel
  - Sophie Jacotin (CPC référente français et maternelle)
  - Anne Germain (CPC référente mathématiques)
  - Aurélie Libersac-Semin (CPC EPS)
- Directrices d'école
  - Aurore de Païva, directrice de l'école primaire l'Eau vive (Lieusaint)
  - Dorothée Laroche, directrice de l'école primaire Villemur (Nandy)
  - Fanny Durrand-Tonnerre, directrice de l'école maternelle Les Marronniers (Moissy-Cramayel)
- Professeures des écoles (cycle 1) de l'école primaire l'Eau-Vive à Lieusaint
  - Delphine Cansot
  - Christel Guedes
  - Caroline Lecuelle
  - Cécile Morini
  - Sandrine Tallon
  - Émilie Thibault
- ATSEM de l'école primaire l'Eau-Vive à Lieusaint
  - Madame Aydin
  - Madame Le Rouzic
  - Madame Segon

Académie de Dijon – DSDEN de Côte-d'Or (21)

- Rectrice
  - Mathilde Gollety, Rectrice de l'académie de Dijon
- DSDEN 77
  - David Muller, IA-DASEN de Côte-d'Or
  - Dominique Matet, A-DASEN de Côte-d'Or
  - Catherine Pascual, IEN chargée de mission maternelle et IEN de Dijon chargée des écoles d'application
- IEN de circonscription du premier degré
  - Yann Gombert, IEN Dijon centre
  - Jocelyne Manzoni, IEN Dijon est
  - Fabienne Meunier, IEN Dijon sud
  - Alain Niermont, IEN Semur-en-Auxois
  - Céline Notebaert, IEN Dijon ouest
- Équipe de circonscription de Dijon Ouest
  - Stéphanie Mathieu, CPC circonscription Dijon ouest
  - Jean-Baptiste Durand, coordonnateur REP, Dijon ouest

- Directrices d'école
  - Laure Ambrosioni, directrice de l'école maternelle Paulette Lévy, Dijon
  - Mélanie Brignoli, directrice de l'école primaire Buffon, Dijon
  - Émilie Mamie, directrice de l'école maternelle Colette, Dijon
  - Paul Mortier, directeur de l'école maternelle Alsace, Dijon
- Professeures des écoles
  - Emmanuelle Garnier, professeure des écoles GS, Dijon
  - Joanny Julien, professeure des écoles GS, Dijon
- ATSEM de l'école primaire Buffon, Dijon et deux éducateurs de jeunes enfants de la cité éducative
  - Corinne Perrot
  - Sandrine Barbotte
  - Auriane Perrin

Académie de Guadeloupe

  - Rachel Kaakil-Talaba, IEN chargée de mission maternelle de Guadeloupe

Académie de La Réunion

- Rectorat
  - Rostane Mehdi, recteur
  - Karine Darlay, DAASEN
  - Philippe Eugene, ADASEN
  - Thierry Lallemand, IEN chargée de mission maternelle de La Réunion et référent académique prévention de l'illettrisme (en charge notamment des classes passerelles)
  - Stéphanie Govin, conseillère pédagogique départementale Mission maternelle

Académie de Montpellier – DSDEN du Gard (30)

  - Martine Grouthier, ADASEN

Académie de Normandie – DSDEN de l'Eure (27)

- DSDEN 27
  - Françoise Moncada, IA-DASEN
  - Magali Nedellec, ADASEN
  - Corinne Jadart, IEN chargée de mission maternelle DSDEN 27
- IEN de circonscription du premier degré
  - France Barbot, IEN Évreux Ouest
  - Élodie Can, IEN Circonscription de Breteuil
  - Clément Fontaine, IEN Le Neubourg
  - Fabrice Vivien, IEN Pont-Audemer
- Équipe de circonscription de Breteuil
  - Audrey Gagnet, CPC, mission maternelle et maitrise de la langue, coordonnatrice Phare
  - Anne Cakmak, CPC, mission EPS et mathématiques, assistante de prévention
  - Corinne Pieussergues, mission numérique et mathématiques
- Directrices d'école
  - Mme Blin, école de La Guéroulde
  - Mme Dassonville, école de Croix St Pierre, Verneuil d'Avre et d'Iton

  - Mme Mottier, école de Buis sur Damville
  - Mme Sudre, école Joliot Curie à Évreux
- Professeurs des écoles (cycle 1) de l'école Joliot Curie à Évreux
  - Mme Capresse (TPS)
  - Mme Saul (PS)
  - M. Le Garrec (PS)
  - Mme Delaune (GS)
- ATSEM de l'école Joliot Curie à Évreux
  - Sabine Claustrat
  - Gina Blanchard
  - Laaziza Gharbal

Académie d'Orléans-Tours – DSDEN d'Indre-et-Loire (37)

- DSDEN 37
  - Christian Mendivé, IA-DASEN
  - Pascal Letard, DAASEN
  - Jean Luc Ballot, ADASEN
  - Cécile Taisne, IEN chargée de mission maternelle DSDEN 37
- Conseillers pédagogiques départementaux
  - Marie-Laure Anzil, CPD français
  - Gaëlle Genest, CPD mathématiques
  - Annette Tharaud Fontenay, CPD maternelle
- IEN de circonscription du premier degré
  - Agnès Roger, IEN Saint-Avertin
  - Virginie Saliou, IEN Joué-lès-Tours
  - Alice Urien-Laurent, IEN Tours Nord-Sud
- Équipe de circonscription de Saint-Avertin
  - Sandrine Baudry, CPC et référente français de circonscription
  - Jean-Loup Fayolle, CPC et référent mathématiques de circonscription, formateur du Lab'Maternelle
- Directrices d'école
  - Noémie Gasneault, école Mignonne – Joué-lès-Tours
  - Pauline Godet, école Kergomard – Tours centre
  - Anne-Laurine Petit Santrolini, école Camus-Maurois – Tours Nord-Sud
- Professeures des écoles de l'école Blotterie de Joué-lès-Tours
  - Mme Hamon
  - Mme Hillion
  - Mme Jugnier
  - Mme Gauthier
- ATSEM de l'école
  - Sunly Chevaucherie
  - Jennifer Duval
  - Christine Mercier, référente des ATSEM de l'école

Représentants de collectivités territoriales

- Association des maires de France (AMF)
  - Antoine Jouenne, coprésident de la commission Éducation de l'AMF et adjoint au maire de Châtillon
  - Nelly Jacquemot, responsable du département de l'AMF Action sociale, éducative, sportive et culturelle
  - Sébastien Ferriby, conseiller technique au sein du département de l'AMF Action sociale, éducative, sportive et culturelle
- Association France Urbaine
  - Étienne Chaufour, directeur en charge des mobilités, de l'éducation-petite enfance, jeunesse, de l'Île-de-France et de l'outre-mer
  - Marion Lalane de Laubadère, première adjointe au maire de Toulouse en charge de l'éducation et de la coordination des politiques pour Bien Grandir
  - Claire Chagnaud-Forain, maire adjointe déléguée à l'enseignement, au périscolaire et à la restauration de Versailles, conseillère départementale des Yvelines
- Association Intercommunalités de France
  - Romain Briot, DGA d'Intercommunalités de France
  - Marie Morvan, conseillère cohésion sociale

Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT)

- Belkacem Mehaddi, directeur adjoint et directeur de l'institut du CNFPT en charge des cadres de direction
- Nathalie Popadyak , directrice de l'Inset de Nancy

Associations professionnelles

- AGEEM
  - Maryse Chretien, présidente de l'AGEEM
  - Stéphanie Barrau, membre du bureau
- ANCP-AF
  - Sophie Beulaygue, responsable de la commission maternelle
  - Annette Tharaud, membre de la commission maternelle

Organisations syndicales (contributions écrites)

- CFDT Éducation Formation Recherches Publiques
- FSU-SNUIPP
- SE-UNSA

Annexe 3

Questionnaire

Dans le cadre de son programme annuel de travail 2024-2025, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) conduit une mission intitulée : « Mise en œuvre du plan maternelle dans les académies ».

Nous remercions les DSDEN de remplir ce questionnaire **avant lundi 12 mai 2025**. Une seule réponse par département est attendue. En cas de besoin, vous pouvez contacter Robin Bosdeveix (pilote de la mission).

Il y a 52 questions dans ce questionnaire.

1. Pilotage du plan maternelle

Nom de l'académie *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Nom du département : *

Veuillez écrire votre réponse ici :

IEN en charge du dossier maternelle (ou pré-élémentaire) *

Décharge de l'IEN chargé de mission pré-élémentaire *

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.
Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- 100 %
- 75 %
- 50 %
- 25 %
- 0%
- Autre (à préciser)

Indiquez si l'IEN a une décharge totale de circonscription (100 %), réalise la mission « maternelle » sans décharge, en plus de sa circonscription (0 % de décharge) ou bien si l'IEN a une décharge partielle (à indiquer)

Existe-t-il un groupe maternelle au niveau de l'académie ? *

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

S'il existe un groupe maternelle au niveau académique, indiquer sa composition

Veuillez écrire votre réponse ici :

S'il existe un groupe maternelle au niveau académique, indiquer les axes de travail à l'échelle de l'académie

Veuillez écrire votre réponse ici :

Existe-t-il un groupe maternelle au niveau du département ? *

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

S'il existe un groupe maternelle au niveau départemental, indiquer sa composition

Veuillez écrire votre réponse ici :

S'il existe un groupe maternelle au niveau départemental, indiquer les axes de travail à l'échelle du département

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quel est le rôle des IEN chargés d'une circonscription du premier degré et de leur équipe de circonscription dans la mise en œuvre du plan maternelle ?

*

Veuillez écrire votre réponse ici :

Souhaitez-vous apporter un complément d'information concernant cette rubrique ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

2. Formations

Formation au niveau national : combien de personnels du département ont participé au "PNF maternelle" pour chaque année scolaire ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Plus de 5	5	4	3	2	1	0
2022/2023							
2023/2024							
2024/2025							

Formation au niveau national : quels personnels ont participé au PNF maternelle ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- IA-DASEN
- Adjoint au DASEN en charge du premier degré
- IEN chargé de mission pré-élémentaire
- IEN chargé d'une circonscription du premier degré
- Conseiller pédagogique départemental
- Conseiller pédagogique de circonscription
- Directeur d'école
- Autre

L'académie a-t-elle élaboré un plan de formation spécifique dédié à la mise en œuvre du plan maternelle ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- En cours d'élaboration

Le département a-t-il élaboré un plan de formation spécifique dédié à la mise en œuvre du plan maternelle ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- En cours d'élaboration

Existe-t-il un pôle de formateurs référents « maternelle » dans le département ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Si la réponse est positive, nous vous remercions d'indiquer la composition du groupe de formateurs

À qui est destiné ce plan de formation ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- IEN chargé d'une circonscription du premier degré
- Conseiller pédagogique départemental
- Conseiller pédagogique de circonscription
- Directeur d'école
- Professeur des écoles maître formateur
- Professeur des écoles
- Formateur de l'Inspé
- Autre :

Le plan de formation dédié au plan maternelle est-il porté par l'école académique de formation continue ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Porté par l'EAFC
- Non porté par l'EAFC

Faites le commentaire de votre choix ici :

Indiquer des précisions en commentaire pour expliquer la réponse

Depuis la publication de la note de service du 10 janvier 2023, de nouvelles actions de formation ont-elles été proposées dans le cadre du plan maternelle ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Si la réponse est positive, nous vous remercions de préciser les nouvelles actions mises en place depuis la publication du plan maternelle par le ministère.

Quels sont les intervenants des formations du plan maternelle ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Personnels du ministère de l'éducation nationale
- Enseignants-chercheurs
- Intervenants extérieurs

Nous vous remercions de préciser votre réponse

3. Formation des directrices et des directeurs d'école maternelle ou primaire

Formation statutaire des directeurs et directrices d'école nouvellement recrutés :

Bénéficient-ils de modules dédiés au pilotage de l'école maternelle et ses enjeux principaux ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Si oui, merci d'indiquer les contenus de formation abordés lors de la formation

Quelles spécificités de l'école maternelle sont abordées dans la formation statutaire des néodirecteurs ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Gestion d'équipe en maternelle
- Intermétier enseignant et ATSEM
- Liens avec les professionnels de la petite enfance
- Dispositifs de TPS et de classe passerelle
- Partenariat avec les familles
- Développement et bien-être de l'enfant et de l'élève
- Autre (à préciser)

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :

Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur le pilotage pédagogique de l'école maternelle qu'ils soient en maternelle ou en primaire ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :

Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur les préconisations pédagogiques ministérielles relatives à la maternelle ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :
Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur l'analyse et l'exploitation des évaluations de cycle 2 (CP, mi-CP, CE1, CE2) ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :

Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur le pilotage de la continuité cycle 1 – cycle 2 ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire et innovations pédagogiques :

Les directeurs d'école prennent-ils appui sur les projets NEFLE pour mettre en œuvre des innovations pédagogiques ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser au service de quel axe principal ? Apprentissages ; épanouissement des élèves ; transitions, etc.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire et innovations pédagogiques :

Les directeurs d'école sont-ils accompagnés dans l'élaboration et / ou dans la mise en œuvre des projets NEFLE ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser par qui les directeurs sont accompagnés : IEN, CPC, CPD, CARDIE, groupe d'appui départemental NEFLE, autre.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :

Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur l'alliance éducative avec les parents ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :

Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur le partenariat avec les collectivités territoriales ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :

Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur le partenariat avec les structures de la petite enfance ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :

Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur le développement de l'enfant de 3 à 6 ans ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des directeurs et directrices d'école maternelle ou primaire :

Les directeurs d'école bénéficient-ils d'une formation continue sur la prise en compte des besoins fondamentaux des enfants de 3 à 6 ans lorsqu'ils sont à l'école ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, nous vous remercions de préciser le volume et la nature du contenu proposé en formation.

Formation continue des équipes pédagogiques exerçant en maternelle :

Un calendrier de la formation des enseignants a-t-il été élaboré de façon pluriannuelle ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, sur quelle durée ? si non, pour quelles raisons ?

4. Formation des équipes pédagogiques

Formation continue des équipes pédagogiques exerçant en maternelle :

Cette programmation pluriannuelle envisagée est-elle respectée ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, sur quelle durée ? si non, pour quelles raisons ?

Formation continue des équipes pédagogiques exerçant en maternelle :

Le plan de formation des professeurs des écoles de maternelle est-il intégré aux plans français et mathématiques ou a-t-il une existence propre ?

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Intégré aux plans mathématiques et français
- Existence propre

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Formation continue des équipes pédagogiques exerçant en maternelle :

Le plan de formation des professeurs des écoles aborde-t-il ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Les enjeux du cycle 1
- La progressivité des apprentissages
- La préparation à l'entrée au CP
- Les 5 domaines d'apprentissage en maternelle
- Le développement de l'enfant de 3 à 6 ans (préciser quel aspect : langagier, cognitif, moteur, psycho-affectif)
- La prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant de 3 à 6 ans (préciser les besoins fondamentaux concernés : propreté, sommeil, alimentation, sécurité affective, autres)
- Les relations avec les parents
- Les relations avec la collectivité territoriale
- Les relations avec la petite enfance
- Le travail avec les ATSEM
- Autres (à préciser)

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département. Si oui, préciser la durée de la formation proposée et les contenus.

Formation continue des équipes pédagogiques exerçant en maternelle :

Des modalités de partage et de mutualisation sont-elles prévues dans le plan de formation ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Entre enseignants d'une même école
- Entre enseignants et ATSEM
- Entre écoles
- Entre circonscriptions du département

Si oui, préciser la nature des modalités de partage et de mutualisation

Formation intercatégorielle

Des formations sont-elles organisées avec les différentes catégories de personnels de la communauté éducative (inspecteurs, PE, directeurs, RASED, AESH, personnels de santé et de service social et ATSEM) ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui
- Non

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Si oui, préciser le volume et les contenus de formation. Si non, pour quelles raisons ?

5. Partenariats

Partenariat avec la toute petite enfance

Des dispositions ont-elles été prises pour renforcer l'organisation d'échanges entre professionnels du secteur de la petite enfance et personnels de l'éducation nationale intervenant dans le 1er degré ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui
- Non

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Si oui, préciser quelles dispositions

Partenariats avec les structures de la petite enfance

Des formations communes sont-elles organisées avec les éducateurs de jeunes enfants, les personnels de PMI ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui

- Non

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Si oui, préciser le volume et les contenus de formation. Si non, pour quelles raisons ?

Des visites croisées ont-elles été organisées par les circonscriptions

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Non
De professeurs des écoles de PS ou TPS au sein d'établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE)		
D'éducateurs de jeunes enfants au sein des écoles maternelles		

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Conventions

Des conventions de coopération facilitant l'accès aux professionnels de la petite enfance et de la collectivité aux formations de l'EN ont-elles été élaborées ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui

- Non

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Si oui, indiquer la proportion des collectivités concernées dans le département. Si non, pour quelles raisons ?

Alliance éducative avec les familles
Des actions sont-elles mises en place au niveau départemental pour renforcer la relation entre école maternelle et famille ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui

- Non

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Si oui, préciser l'objet et la nature de ces actions.

6- Liaison maternelle et cycle 2

Garantir une transition efficace avec le cycle 2 et l'école élémentaire et plus particulièrement entre la grande section et le cours préparatoire

Liaison entre la maternelle et le cycle 2

Les IEN et leur équipe de circonscription ont-ils organisé un temps de travail avec les directeurs d'école maternelle (ou primaire) afin d'analyser les résultats aux évaluations nationales et déterminer des axes de travail prioritaires en maternelle ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui

- Non

Liaison entre la maternelle et le cycle 2

Chaque directeur ou directrice d'école maternelle reçoit-il les résultats des élèves de son école aux évaluations nationales de cycle 2 ?

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui
- Non

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Si non, préciser les raisons

Liaison entre la maternelle et le cycle 2

Quels sont les éléments comparatifs utiles dont les directeurs disposent ? (Exemple : résultats des écoles de même profil de la circonscription, du département et le cas échéant du niveau national)

*

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Oui
- Non

Bien que la situation puisse varier selon les circonscriptions, votre réponse traduira une appréciation générale à l'échelle du département.

Si non, préciser les raisons

7- Conclusion

Quels sont les effets concrets du plan maternelle selon vous ?

*

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quels sont les principaux effets émergents, structuraux et pédagogiques, véritablement observables de la mise en œuvre de ce plan maternelle ?

*

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quels sont les principaux freins et résistances rencontrés dans la mise en œuvre du plan maternelle ?

*

Veuillez écrire votre réponse ici :

Avez-vous des propositions à adresser ou des compléments d'information à apporter ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Avec tous nos remerciements pour le temps consacré à répondre à cette enquête.

Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Projets CNR « Notre école, faisons-la ensemble » (NEFLE) concernant l'école maternelle

Parmi les projets qualifiés « d'inspirants » par le ministère, 29 concernent la maternelle et sont catégorisés dans le tableau suivant. D'autres projets (au nombre de 14) évoquent dans leur descriptif une construction en réseau en lien avec a minima une école maternelle. Ils sont cependant portés par des écoles élémentaires

Thème	Projets
Première scolarisation (1 projet)	• Réussir sa première rentrée : « l'atelier des petits », un projet pluripartenarial, en amont de la première scolarisation. École maternelle Honoré d'Estiennes d'Orves, Montigny-en- Gohelle (ac. Lille)
Apprentissages (13 projets dont 7 sur les fondamentaux)	**Langage** • L'oral, la clef de la réussite de nos élèves. École maternelle Voltaire, Tarare (ac. Lyon). • Les langages au service des missions de l'école (réserve vague 2). École maternelle Eugène Leroy, Lormont (ac. Bordeaux) • Des mots pour grandir et réussir (réserve vague 2). École maternelle Pablo Picasso, Pierre-Bénite (ac. Lyon) • Livr'et vous. École Maternelle Anne Frank, Maubeuge (ac. Lille) • Lisons ensemble. École maternelle Pointe à Bacchus, Petit-Bourg, Guadeloupe • En maternelle, on résout les problèmes. École maternelle Ambroise Croizat, Vaulx-en-Velin (ac. Lyon) **Mathématiques** • Un labomaths à l'école maternelle. École maternelle Gambetta, Bar-sur-Aube (ac. Reims) • Pas de panique, les mathématiques, c'est logique. École maternelle Anatole France 1, Champigny-sur-Marne (ac. Créteil) **Motricité** Une salle de motricité pour favoriser les apprentissages fondamentaux (réserve vague 2). École maternelle Volga Plage, Fort-de-France (ac. Martinique) • Presage. École Maternelle Jean Macé, Gérardmer (ac. Nancy Metz) • Bien dans son corps, heureux avec sa langue. E.M.PU ALAIN FOURNIER 9 square Alain Fournier, Paris 14e arrondissement (ac. Paris) **Sciences** • Développer le jardin pédagogique de notre école et découvrir le monde du vivant dans un écosystème proche (Bois de Vincennes). E.M.PU DAUMESNIL S 253 bis avenue Daumesnil, Paris 12e arrondissement (ac. Paris) **Numérique** MÉTHON-nous au numérique ! École maternelle Saint-Ange Méthon, Remire- Montjoly, Guyane
Bien-être, compétences psychosociales, vivre ensemble 6 projets	• Je ris, tu ris, on grandit. École maternelle Bois de Boulogne 1, Nice (ac. Nice) • Mettre en œuvre la coopération entre les élèves à travers les jeux collectifs et collaboratifs. École Maternelle, Yssingeaux (ac. Clermont-Ferrand) • Les petites menottes, en route pour la réussite. École maternelle Luckner D'ABREU, Cayenne (ac. Guyane) • L'atelier de partage. École maternelle Louise Michel, Montluçon (ac. Clermont-Ferrand)

	• Bien être à l'école. École maternelle Le Tilleul, Maisnil-lès-Ruitz (ac. Lille) • Ensemble, respectons-nous ! École maternelle Michel Colucci, Metz (ac. Nancy-Metz)
École ouverte **Lien aux familles** 2 projets	• Une école ouverte pour une pédagogie active. École maternelle Jean de La Fontaine, Noisy Le Roi (ac. Versailles) • ELO / Espace Langue Origine, École mat J. Prévert-Le chat perché, Louviers (ac. Normandie)
École dehors 5 projets	• École dehors développement durable. École maternelle Les Moulins, Toulon (ac. Nice) • Faire classe dehors (réserve vague 1, non retenu à potentiel). École maternelle Paul Langevin, Nogent-le-Rotrou (ac. Orléans-Tours) • Et si on enseignait dehors ? Ou comment promouvoir une pédagogie de l'empathie qui soit inclusive, explicite et innovante. E.M.PU GUSTAVE ROUANET W 1 rue Gustave Rouanet, Paris 18e arrondissement (ac. Paris) • À la maternelle Saïda on apprend dedans et dehors pour bien grandir (réserve vague 2). E.M.PU DE LA SAIDA OLIVIER DE SERRES J 20 rue de la Saïda, Paris 15e arrondissement (ac. Paris) • Aménageons notre environnement proche pour faire l'école dehors. École maternelle Saint-Exupéry, Belfort (ac. Besançon)
Éducation artistique et culturelle (EAC) 1 projet	• Quel cirque à l'école ! Développer des pratiques de créations artistiques en maternelle. École maternelle l'Escapade, Cergy (ac. Versailles)
Inclusion 1 projet	• Des espaces inclusifs à l'école : ça profite à tout le monde ! E.M.PU BARBANEGRE 8 rue Barbanègre, Paris 19e arrondissement (ac. Paris)

Source : données DGESCO et https://data.education.gouv.fr/pages/cnr/

Annexe 5

Contenus du plan national de formation relatifs au plan maternelle

- **2022-2023**

Les axes de formation et les publics ciblés sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Axes	Public cible	Principaux modules	Dates et modalités
Le pilotage	DASEN, A-DASEN, conseillers techniques 1er degré	Temps d'échange institutionnel : ouverture du parcours « Plan maternelle », enjeux, mise en œuvre	Webinaires 12 décembre 2022
		Le partenariat entre les services de l'État et les collectivités territoriales	1er février 2023
	DASEN, A-DASEN, conseillers techniques	Les plans de formation 2023-2024. Le continuum de formation	20 mars 2023
	1er degré Directeurs des EAFC et directeurs des INSPE		
Santé et développement de l'enfant à l'école maternelle	IEN maternelle, médecins scolaires et psychologues EN EDA, CT 1er degré	Cadre de la santé Besoins fondamentaux et apprentissages	Webinaire 25 janvier
	Psychologues EN EDA, médecins scolaires, infirmiers ICT	Construire la santé de l'enfant à l'école maternelle et savoir communiquer et mieux coopérer.	Présentiel : date à définir
Pilotage pédagogique	IEN maternelle ou son représentant	Les observables L'évaluation	Présentiel : 11 et 12 mai Mai, juin : déclinaison en académie 21 juin : retour des académies
Pédagogie	CPD maternelle et CPC	Le lexique	Webinaires 6/12/2022
		La construction du nombre	2/02/2023
		Les apports de la recherche sur l'enseignement du lexique	28/03/2023
		La construction du nombre : temps 2	5/04/2023

- **2023-2024**

PNF Plan maternelle – Pédagogie

Dans le cadre de l'année 2 de ce plan pluriannuel, le parcours de formation « Plan maternelle pédagogie » bénéficie au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2023-2024 de deux actions des plans français et mathématiques.

La session de formation « Phonologie » se tiendra en distanciel le :

mardi 3 octobre 2023
14h00 à 17h00

La session de formation « L'espace au cycle 1 » se tiendra en distanciel le :

Jeudi 9 novembre 2023
14h00 à 17h00

Au second semestre : formation d'une demi-journée le 25/03/2024

PNF Plan maternelle – Pilotage pédagogique

La session de formation en présentiel se tiendra les : jeudi 25 et le vendredi 26 janvier 2024 au lycée Jean Zay, 10 rue du Docteur Blanche, 75016 Paris

Un webinaire sera proposé le mardi 4 juin 2024 après une déclinaison de cette formation en académie.

Projet de programme

Problématique

Dans le cadre du plan de formation pluriannuel du plan d'action de l'école maternelle, ce séminaire national de deux jours dédié aux inspecteurs de l'éducation nationale en charge du dossier maternelle a pour enjeux de renforcer des compétences professionnelles (didactiques et pédagogiques) et d'approfondir les connaissances sur le développement des jeunes élèves par les apports de la recherche et ce plus particulièrement dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » avec une focale sur l'écrit. Les liens entre motricité globale et motricité fine seront les fils conducteurs de la formation.

Ce séminaire a pour ambition l'élaboration d'un livrable de formation à destination des cadres et des formateurs qui aura pour vocation d'être un outil pour l'accompagnement des professeurs mais aussi un outil d'observation des situations de classe et également un outil d'auto-positionnement à l'usage des enseignants.

- **2024/2025**

Formation pédagogique des formateurs, CPD et CPC référents maternelles

Objet : Programme national de formation 2024-2025
Formation des formateurs, CPD et CPC référents maternelles dans le cadre du Plan maternelle
Identifiant GAIA : 24NDGS2101

Dans le cadre du programme national de formation, la direction générale de l'enseignement scolaire organise une action de formation du Plan maternelle adossée au Plan français sur le module du langage oral.

Les formateurs, CPD et CPC référents maternelle sont invités à participer à cette session de formation du « Plan français » qui se tiendra le :

- **Mardi 21 janvier 2025, de 14h00 à 17h00**

Dans le cadre du programme national de formation, la direction générale de l'enseignement scolaire organise une action de formation du Plan maternelle adossée au Plan mathématiques-session 2 : éclairage nouveaux programmes C1 et C2 et focale sur les fractions C2.
Les formateurs, CPD et CPC référents maternelle, sont invités à participer à cette session de formation du « Plan mathématiques » qui se tiendra le :

Jeudi 6 février 2025, de 14h00 à 17h00

Dans le cadre du programme national de formation, la direction générale de l'enseignement scolaire organise une action de formation du Plan maternelle adossée au Plan français sur la session 24 : la production d'écrits courts.

Les formateurs, CPD et CPC référents maternelle, sont invités à participer à cette formation du « Plan français » qui se tiendra le :

- **Mardi 1 avril 2025, de 14h00 à 17h00**

Lab' Maternelle

Dans le cadre du programme national de formation, la direction générale de l'enseignement scolaire, en collaboration avec l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, organise une formation nationale intitulée :

« Lab'Maternelle ».

Elle s'adresse aux conseillers pédagogiques en charge de la maternelle au sein des départements.

La singularité du plan maternelle (note de service du 10 janvier 2023) réside dans son orientation claire visant à travailler autant les enseignements que la prise en compte des spécificités du jeune enfant et de son parcours éducatif.
En ce sens, la formation Lab'maternelle est un dispositif de formation innovant porté par la plateforme Magistère. Elle propose aux formateurs participants, des conférences, des ateliers participatifs et du temps de travail personnel pendant une durée de six semaines.

Cette formation permet de développer les savoirs, les compétences et gestes professionnels des experts pédagogiques académiques relatifs au partenariat école-petite enfance et à l'intégration dans les apprentissages des connaissances issues de la recherche en lien avec les fonctions cognitives transversales. Un espace Magistère dédié, ouvert à tous les participants, a été élaboré pour s'adapter à ce nouveau format. Il sera constitué de 8 sessions synchrones en distanciel d'une durée de 2 heures par semaine et de 6 temps asynchrones en autonomie d'une durée d'1 heure par semaine. Il propose également un ensemble de ressources et des espaces d'échanges entre pairs. Ainsi, une communauté de formateurs se constituera autour des enjeux du séminaire pour faciliter le déploiement des formations en académie.

Aussi, ce programme national de formation permet de compléter les apports des plans mathématiques et français s'appuyant sur les futurs programmes de cycle 1.

Cette formation se déroulera, conformément aux plannings des groupes A1, A2, A3, B1, B2, C1 et C2, joints en annexe, du :

Lundi 13 janvier 2025 à 14h30 au mercredi 2 avril 2025 à 16h00

Intégralement en distanciel

Bilan des formations PNF 2024/2025

Titre de l'action de formation proposée	Intitulé PNF
Plan maternelle pilotage	Enseigner en classes dédoublées : l'oral et l'écrit
Plan maternelle pilotage pédagogique	Scolarisation des enfants de moins de 3 ans (MTA)
Plan maternelle pilotage pédagogique	Scolarisation des enfants de moins de 3 ans (MTA)
Plan maternelle pilotage pédagogique	Plan maternelle - LAB
Plan maternelle pédagogie	Plan maternelle - LAB
Plan maternelle pédagogie	Plan maths RMC Session 1 : La résolution de problème à la maternelle
Plan maternelle pédagogie	Plan maths RMC Session 4 : Enseignement explicite et Calcul mental
Plan maternelle pédagogie	Formation des CPC référents français dans le cadre du Plan français
Plan maternelle pédagogie	Formation des CPC référents français dans le cadre du Plan français
Plan maternelle pédagogie	PNF Plan français et plan mathématiques - Accompagner la mise en œuvre des programmes cycle 1 et cycle 2

Un focus pour mieux situer les choix français en matière de prise en charge de la petite enfance, de la naissance aux six ans de l'enfant : comparaison entre la France et l'Allemagne

Le système allemand des structures d'accueil pour enfants s'inscrit dans une tradition qui se distingue nettement de l'école maternelle française, qui se fonde sur une vision différente de l'enfance. Si l'enfance apparaît en Allemagne comme un temps à préserver et un temps pour jouer, en France, il est davantage considéré comme un temps de construction des premières compétences et de la première citoyenneté. En France, le projet politique qui sous-tend l'école maternelle est réel : il s'agit non seulement de chercher à réduire les inégalités sociales en axant prioritairement son action sur l'acquisition du langage et des premiers outils mathématiques, mais aussi de favoriser une socialisation de l'enfant dès son jeune âge. La loi de 2019 pour une école de la confiance[1], qui rend obligatoire l'instruction à 3 ans, confirme ainsi que l'école maternelle est un lieu où se forgent de premiers apprentissages dans cinq domaines différents (langage, activités artistiques, activités physiques, mathématiques, ouverture au monde) et qui fait figure de phase préparatoire à l'école élémentaire. L'école maternelle vise un équilibre entre le jeu, le bien-être de l'enfant et les premières acquisitions et compétences à construire. L'école maternelle française est intégrée au système éducatif et relève de l'administration scolaire.

En Allemagne, l'éducation préscolaire s'inscrit dans la tradition de l'assistance sociale, telle qu'elle a été réglementée dans les années 1920 par la loi impériale sur l'assistance publique à la jeunesse (« *Reichsjugendwohlfahrtgesetz* »). Elle ne fait donc pas partie intégrante du système éducatif, mais relève du dispositif de protection et d'aide à l'enfance et à la jeunesse. Cette compétence est reconduite en République fédérale allemande après 1945 et entérinée en 1961 dans la loi sur la protection et l'aide à l'enfance et à la jeunesse (« *Kinder-und Jugendhilfegesetz* »). Ce n'est qu'en 1996, soit près d'un siècle après la France, que les structures d'accueil pour enfants en Allemagne se sont vues confier une mission éducative qui élargissait une vocation jusqu'alors limitée à la garde. Depuis 1996, chaque enfant en Allemagne a droit à une place dans un jardin d'enfants (« *Kindergarten* »)[2]. Notons aussi que les Églises ainsi que les associations ont joué un rôle décisif dans la gestion des structures d'accueil de la petite enfance, qui sont, aujourd'hui encore, en grande partie aux mains des autorités religieuses. Ainsi les structures d'accueil pour enfants en Allemagne ont, de manière privilégiée, une vocation de garde.

Une autre différence entre la France et l'Allemagne concerne le rythme scolaire applicable aux jeunes enfants : si le secteur préscolaire en France s'applique à la journée entière, le modèle allemand s'applique, dans une très large mesure, à la demi-journée.

En termes de formation et d'identité professionnelles des acteurs de la petite enfance, les différences entre la France et l'Allemagne sont notables. En Allemagne, ce sont des éducateurs, et plus souvent encore des éducatrices de jeunes enfants, qui assurent le cas échéant la prise en charge des enfants jusqu'à l'âge de six ans, alors qu'en France, le personnel de l'école maternelle a le statut d'enseignant et relève de cette catégorie professionnelle.

En dépit de différences structurelles et de conceptions pédagogiques différentes, les débats actuels en Allemagne trouvent des échos en France. Par exemple, une évolution universitaire est souhaitée pour la formation des éducateurs avec la création de filières intitulées « Pédagogie de la petite enfance » qui vise à renforcer la mission éducative du « *Kindergarten* » et à travailler de manière plus soutenue la transition et la liaison vers l'école élémentaire (« *Grundschule* »). On constate en Allemagne un intérêt en plus en plus soutenu pour les tests diagnostiques visant à vérifier notamment les acquisitions langagières des enfants, ce qui ouvre aussi plus fortement les portes du secteur préscolaire à la psychologie. Une réflexion est également menée outre-Rhin depuis 2013 sur un possible élargissement de l'offre des structures d'accueil pour les enfants de moins de trois ans. Dans les deux pays, l'importance de renforcer la recherche dans le domaine de la pédagogie de la petite enfance est soulignée.

[1] Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

[2] Il convient de noter que la République démocratique allemande s'inscrivait dans une représentation socialiste de l'enfance et ignorait cette notion d'espace protégé qui sous-tend le terme « jardin » (« Garten »).