

ECOLIER A DEUX ANS

GROUPE D'ETUDES ET DE RECHERCHE *ECOLE MATERNELLE*
IUFM de MONTPELLIER



INTRODUCTION

Nicole LIZA
Inspecteur de l'Éducation Nationale
Circonscription Montpellier-Est (34)

Accueillir l'enfant de 2 ans à l'école maternelle est l'une des recommandations fortes du Ministère de l'Éducation Nationale en ce début de millénaire.

Or si l'école maternelle a pris l'habitude de scolariser les enfants de trois, quatre et cinq ans et de façon systématique depuis plus de vingt années, elle n'a, jusque là, accueilli qu'assez ponctuellement les jeunes enfants de 2 ans, souvent en zone d'éducation prioritaire ou lorsque les moyens permettaient un tel accueil.

La généralisation suppose une réflexion qui dépasse l'attribution de moyens, pour privilégier l'aspect qualitatif.

Des éléments existent déjà, issus de l'expérience de professionnels, de recherches, de productions : le but de ce document est de tenter un point de situation sur les données actuelles et de poser quelques jalons qui paraissent nécessaires pour que la scolarisation d'enfants de 2 ans soit réussie.

Il a été rédigé par un groupe d'une quinzaine de personnes composé de professeurs des écoles, maîtres formateurs, professeur d'IUFM, directeur d'école d'application, universitaire, conseillers pédagogiques, IEN, lors de réunions d'un groupe d'étude et de recherche pendant l'année scolaire 99-2000 dans le cadre de la formation continue des formateurs de formateurs mis en place par l'IUFM. Les membres d'un groupe de formation action, travaillant simultanément sur le thème ont enrichi et complété réflexion et production.

Il s'adresse aux enseignants, aux équipes désireuses d'ouvrir leur porte à l'accueil des enfants de 2 ans, aux professeurs d'école en formation.

Sa construction aborde successivement des thèmes qui balaient enjeux, acteurs, conditions d'accueil, approches pédagogiques, thèmes qui se veulent résolument ouverts de façon à autoriser le lecteur à y apporter ses propres éléments.

Existe-t-il une spécificité pédagogique pour qui prétend accueillir de jeunes enfants, adaptation ou bouleversement de nos conceptions ? Si les réponses apportées ne sont pas exhaustives ni exemplaires ou extraordinaires, du moins sont-elles ancrées dans les pratiques, l'expérience réelle, la conviction.



L'ACCUEIL DES 2 ANS, UN ENJEU PÉDAGOGIQUE

Myrèze MAZ
Directrice École mat. G. Bon
REP Alco – Montpellier (34)

La scolarisation de l'enfant de 2 ans se pose en terme de demande à la fois économique et sociale dans la mesure où, de façon globale, on peut dire qu'elle répond à la nécessité économique du travail des parents (plus particulièrement des femmes), qu'elle constitue un mode de garde et d'accueil gratuit tout en évitant la rupture propre à d'autres modes d'accueil en place (nourrice, crèche, halte garderie).

Elle se pose aussi en terme d'enjeux pédagogiques dans la mesure où elle pourrait remplir un rôle de prévention, de dépistage des difficultés et des inadaptations scolaires puisque correspondant à une demande d'éducation conçue comme préparatoire à une meilleure adaptation sociale future.

Au fil des années, au fil des expériences la notion d'accueil prévaut sur celle de scolarisation dans la mesure où il ne s'agit plus de faire entrer l'enfant dans un existant mais bien de prendre en compte sa capacité à devenir autonome, à s'approprier en tant qu'individu, des espaces, temps et rythmes d'une classe d'école maternelle.

Accueillir l'enfant de deux ans, c'est :

1. Permettre une transition protégée entre la maison et l'école en accueillant la famille comme des partenaires de façon à ce que ce passage soit vécu de façon positive par l'enfant afin de lui permettre de devenir, à son rythme, un élève.
2. Au quotidien, l'attention portée à la personne de l'enfant, à tous les détails matériels et affectifs de sa vie pour qu'il se sente reconnu en tant qu'individu pour pouvoir, dans un sentiment de sécurité et de permanence, intégrer un rythme, des espaces qui sont ceux d'une école maternelle ordinaire.
3. Réfléchir en terme d'organisation du temps, des espaces, des effectifs, des formes pédagogiques particulières.
4. Inventer une nouvelle dynamique, un nouveau projet éducatif par la prise en compte de sa spécificité d'enfant de deux ans.

Accueillir, c'est enfin une notion qui s'inscrit à la fois dans le ponctuel et la durée, qui peut être à dimension et à géométrie variables, qui s'adresse à des publics variés en lien avec sa configuration.

C'est conjuguer rigueur et souplesse, partenariat et accompagnement, régularité et écoute.

LES ENJEUX DE L'ACCUEIL DES ENFANTS DE DEUX ANS À L'ÉCOLE

Christine RENOUARD
Professeur de Philosophie
IUFM – Montpellier (34)

L'accueil des enfants de deux ans à l'école soulève débats et controverses. Certains font le pari que les « petits », les enseignants, l'école dans son ensemble et, au-delà, la société toute entière en retireront des avantages importants ; d'autres considèrent que la scolarisation à deux ans est prématurée voire dangereuse... Avant de risquer un pronostic sur la question, il est nécessaire de procéder à un état des lieux en recensant les représentations, interrogations, attentes, ambiguïtés et contradictions que cet accueil peut susciter sur le plan du développement de l'enfant dans les domaines psychologique, social et scolaire.

Il est également nécessaire de se demander quelle(s) réponse(s) l'institution scolaire et ses acteurs peuvent apporter à la question d'un accueil de plus en plus sollicité socialement et politiquement.

Existe-t-il un projet éducatif global indiquant de façon claire comment l'école maternelle doit s'adapter, dans ses pratiques comme dans son éthique professionnelle, à cette nouvelle population réclamant un accueil précoce et spécifique par rapport aux autres modes de prise en charge existants ?

De nouvelles dynamiques ont été essayées, éprouvées, qui peuvent donner à cet accueil « *le sens d'une entrée du petit enfant et de son monde premier dans un noyau organisé autrement socialisateur*¹ ». L'école maternelle peut-elle participer à cette dynamique, de façon originale sans remettre en question sa mission éducative historique et son rôle dans la scolarisation des enfants ?...

1. LES DEUX ANS À L'ÉCOLE MATERNELLE : OUI OU NON ?

Commençons par poser la question des enjeux psychologiques et scolaires de la scolarisation de l'enfant de deux ans.

1) L'importance des premières expériences et des premiers apprentissages a été mise en évidence par de nombreux travaux dans des spécialités diverses (médecine, psychologie, psychanalyse, sociologie, sciences de l'éducation...) depuis plus de trente ans - trentaine pendant laquelle justement, la scolarisation en maternelle a subi un boom important : de 8,7% de la classe d'âge des deux ans en 1956 à 34,4% en 1991 -

¹ CHAOUITE, A. (1997), Éditorial-article, *Revue en FAS*, n°7, Centre Michel Delay, IUFM de Lyon.

même si l'intérêt scientifique pour le jeune enfant n'est pas la seule cause de ce triplement de la fréquentation, il n'y est pas étranger. La découverte de réelles compétences chez le très jeune enfant et de l'importance d'un environnement stimulant a ouvert la voie à la demande de précocité de la scolarisation perçue comme un facteur essentiel de développement dans des domaines aussi sensibles que la communication, la socialisation, notamment par l'acquisition du langage, mais aussi l'autonomie et la cognition.

On peut évoquer quelques-unes des contributions essentielles :

✍✍ Les découvertes des neurosciences touchant au potentiel génétique fabuleux du cerveau et à sa plasticité pendant l'enfance (travaux d'A. Jacquard² et M. Pines³).

✍✍ Les recherches de H. Montagner⁴ sur les compétences motrices et communicationnelles des enfants en crèche, capables d'échanges complexes dès la fin de la première année (offrandes, sollicitations, interactions ...)

✍✍ Les travaux du C.R.E.S.A.S.⁵ mettant en évidence d'une part les capacités des "petits" à se concentrer sur des problèmes complexes, à trouver des solutions de façon autonome ; d'autre part l'importance des situations d'interaction entre l'adulte et de jeunes enfants pour l'accès à la familiarisation linguistique (langage du récit, de l'écrit) clef de la conquête de l'autonomie.

✍✍ Les propositions de B. Devanne⁶ et son équipe pour une approche culturelle exigeante dès la petite section, en rupture avec les pratiques courantes de l'« accessible aux petits enfants » défini comme le « simple, le rudimentaire, le tronqué, le faux ».

De ce rapide tour d'horizon, on retiendra que la fréquentation précoce de l'école peut être un gage de réussite scolaire ultérieure, en même temps que, par les stimulations qu'elle crée, elle peut remplir un rôle de prévention, de dépistage des difficultés et inadaptations scolaires et enfin une fonction d'égalisation des chances.

Ces trois effets positifs sont d'ailleurs confirmés par une enquête du Ministère de l'éducation et de la culture, direction de l'évaluation et de la prospective effectuée en 1992⁷. On y apprend que « *la scolarisation à deux ans offre un avantage en terme d'acquisitions par rapport à la scolarisation à trois ans ... Les élèves scolarisés à deux ans entament le cycle primaire avec un niveau d'acquisition plus élevé et maintiennent, et même augmentent, cet écart initial au long du cycle* » et ceci, sans distinction entre les différents milieux sociaux.

Parallèlement, Eric Plaisance⁸ met en évidence l'aspect de « prévention primaire » de cette scolarisation précoce qui éviterait l'apparition de troubles ou de perturbations.

2) Ces divers arguments pour une scolarisation précoce sont relativisés ou contestés par tous ceux qui considèrent la recherche de précocité comme une fuite en avant dont on ne pourrait maîtriser les effets contre-nature, en adoptant la célèbre mise en garde de J.J. Rousseau : « *la nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons fruits précoces qui*

² JACQUARD, A. (1978), *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*, Seuil, Paris

³ PINES, M. (1969), *Une révolution dans les apprentissages*, Delagrave, Paris

⁴ MONTAGNER, H. (1978), *L'enfant et la communication*, Pernoud Stock, Paris

⁵ C.R.E.S.A.S. (1991), *Naissance d'une pédagogie interactive*, ESF, Paris

⁶ DEVANNE, B. (1992) *Ecrire et lire, des apprentissages culturels*, tome 1 A. Colin, Paris

⁷ Revue *Education et Formation* n°31, Avril-Juin 1992

⁸ PLAISANCE, E. (1992), article dans *Petite Enfance, éveil aux savoirs*, la Documentation Française

n'auront ni maturité, ni saveur ». Avant d'examiner ce point de vue, revenons sur les résultats de l'enquête précédente dont l'exploitation est contestée par A. Florin à la suite d'une nouvelle étude en 1997⁹. Elle en nuance la portée sur trois points essentiellement :

✍✍ la difficulté d'isoler, dans tout ce qui peut influencer le développement d'un enfant, une seule variable telle que l'âge de la scolarisation alors que jouent également l'ensemble des pratiques éducatives familiales et des pratiques éducatives scolaires (la qualité de l'accueil notamment !)

✍✍ la nécessité de considérer que l'âge de l'enfant lui-même n'est pas neutre. Tous les enfants de 2 ans ne sont pas équivalents au regard de leur date de naissance. Une différence d'un trimestre peut représenter un écart considérable en matière d'acquisitions.

✍✍ Enfin, si vraisemblablement cette scolarisation trouve des justifications, c'est sur les enfants issus de milieux défavorisés, et sur certains aspects de leur développement (les compétences langagières notamment) et au moins jusqu'à la section des moyens – au-delà et pour tous les groupes sociaux, les effets sont plus diffus, voire contradictoires, certaines données militent pour une scolarisation à 3 ans.

Conclusion assez voisine de celle de B. Zazzo et des enseignantes d'école maternelle qu'elle a consultées¹⁰.

En écho à ces observations, la scolarisation précoce pose problème :

✍✍ Du fait de sa prématurité, l'enfant de deux ans a besoin de protection, d'attention, de sécurité pour se développer à son rythme. L'école avec ses effectifs par classe, ses conditions de fonctionnement, son encadrement réduit, peut-elle assurer ces garanties vitales à tous ? P.M. Baudonnière¹¹ remarque qu'un enfant de deux ans ne peut communiquer qu'avec un partenaire à la fois, que pour interagir par l'imitation il a besoin de s'isoler du groupe, que les excès de sollicitations générés par le groupe vont à l'encontre d'un développement harmonieux et serein.

✍✍ Les psychologues et pédiatres ont mis en évidence l'importance de l'« attachement » comme processus indispensable au développement du bébé. Cet attachement qui permet que naissent communication, échanges avec un partenaire privilégié mais aussi dégageage progressif, séparation, acceptation de l'absence.... Pour que cela soit possible sans risque d'angoisse, il faut que le lien construit entre les partenaires soit solide, à l'épreuve du temps, donc qu'il s'inscrive et se vive dans une durée suffisante. L'autonomie de l'enfant, sa capacité à investir son énergie sur des objets ou dans des activités suivies, collectives, dépendent du capital de sécurité et de confiance en lui acquis dans la relation duelle mère-enfant.

✍✍ La philosophe américaine H. Arendt, dans son analyse de la crise actuelle de l'éducation et de la culture, revendique pour l'enfant l'importance d'un cadre de vie intime dans le monde privé de la cellule familiale. L'enfant exposé au monde extérieur (l'école, le groupe, le monde public par opposition au monde privé) se trouve en danger : « *Plus la société intercale entre le public et le privé une sphère sociale où le privé est rendu public et vice-versa, plus elle rend les choses difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés*¹² »

✍✍ Le besoin de sécurité pour grandir, en laissant du temps au temps, est d'autant plus essentiel que la course à la précocité, loin d'avoir un effet égalitaire sur les chances de réussite scolaire, peut jouer, a contrario, comme facteur d'élitisme ou d'inégalité pour des petits enfants, confrontés à la compétition dès leur plus jeune

⁹ FLORIN, A. (janvier 1998), article dans *Maternelle offre avenir*, Actes du SNUIPP

¹⁰ ZAZZO, B. (1984), *l'école Maternelle à deux ans, oui ou non ?*, Stock, Paris

¹¹ BAUDONNIERE, P.M. (1988), *l'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*, P.U.F, Paris

¹² ARENDT, H. (1972), *La crise de la culture*, Folio-Essais

âge. « *L'idéologie de l'efficacité, du travail utile et rationnel* » selon l'expression de A. et O. Sauvage¹³, a touché l'école maternelle quand l'actualité a mis en évidence les effets pervers du livret scolaire : « Apprentissages précoces » peut-être synonyme de renforcement des inégalités ; sans parler du malaise des parents de l'enfant qui n'atteint pas le niveau requis de performance... ni de la première image de l'école - course d'obstacles...

Si, sur le plan des enjeux psychologiques et scolaires l'accueil des deux ans à l'école ne laisse personne indifférent, il reste que, quels que soient les sentiments des uns et des autres, la question est posée à l'institution scolaire qui doit prendre position sur cet accueil et ses implications, dans la mesure où elle est tenue de l'assumer et du mieux possible.

2. L'ACCUEIL DES DEUX ANS ET LES MODÈLES ÉDUCATIFS DE L'ÉCOLE MATERNELLE

La question de l'accueil des deux ans réactive, chez tous les partenaires, des interrogations d'autant plus essentielles (et existentielles) qu'elles portent sur le statut même de l'école maternelle : sa fonction, ses missions, ses pratiques, ses principes éthiques et les modèles éducatifs qu'elle propose dans leur capacité à s'adapter à cette nouvelle population des « tout-petits ».

✍ La première ambiguïté tient à ce que l'accueil des deux ans, prévu depuis les lois de 1882-1886, n'est pas obligatoire, comme l'école maternelle toute entière, mais les recommandations ministérielles préconisent des priorités pour les enfants dont la mère travaille ou pour les enfants des zones d'éducation prioritaires. Comment ne pas voir là deux positions difficilement conciliables : ou l'école maternelle s'adresse à tous les enfants qui ont les mêmes droits et sont égaux de ce point de vue et elle se définit comme une structure éducative ouverte à tous les enfants sans exclusive ; ou bien, considérant qu'il y a des inégalités de fait qu'elle doit compenser en vertu d'une conception distributive de la justice, elle se définit comme un service à la fois social et éducatif à destination d'une partie de la population des enfants entre deux et six ans.

Cette première ambiguïté, relevée par M.-C. Rolland¹⁴, génère inévitablement des attentes diverses de la part des parents à l'égard de l'institution scolaire maternelle : garder, assurer la sécurité, répondre essentiellement aux besoins physiologiques des petits ; mais aussi scolariser, mettre en œuvre les apprentissages ; mais encore prévenir précocement les difficultés, ou combler les manques...

✍ La question de la scolarisation à deux ans, relance un débat ancien lié à la dénomination même « d'école maternelle » qui révèle une ambiguïté originelle, oscillant en permanence entre le désir d'être une véritable école et celui d'être un lieu d'accueil de soins et d'éducation à l'instar « *d'une mère intelligente et dévouée* » comme le souhaitait Pauline Kergomard. De là les hésitations entre devoir maternel et devoir proprement scolaire, entre s'adresser à un enfant et en faire un élève. Et comment ne pas être tenté de mater ces tout-petits dont les parents sont souvent désemparés parce qu'inexpérimentés ou dont les milieux familiaux trop défavorisés, trop pauvres en sollicitations, ne peuvent ni ne savent s'occuper, et tout ceci sans se poser en juge ou en donneur de leçon face à des adultes ainsi menacés dans leur pouvoir et dans leur compétence de

¹³ SAUVAGE-DEPREZ, A. et O. (1998), *Maternelles sous contrôle*, Syros, Paris

¹⁴ ROLLAND, M.C. (1994), *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle*, Ellipses

parents ? Comment, à l'inverse, ne pas se replier sur des positions strictement « scolaires », se crispier sur des compétences éducatives, des rites incontournables faisant de l'école un milieu clos ?

L'accueil des deux ans nécessite que soit clairement définie la complémentarité des rôles entre les différents partenaires : parents et enseignants mais aussi personnel de service (ATSEM) ainsi que ceux qui travaillent dans des structures d'accueil du jeune enfant.

Il en va de même des pratiques pédagogiques de l'école maternelle qui peuvent entretenir l'ambiguïté. Si l'on en croit M. Laparra¹⁵, à propos de l'appellation "école maternelle", « *Normalement, on n'aurait pas dû pouvoir mettre les deux mots, l'un pouvant prédir l'autre, parce que qui dit "maternelle" dit "privé", dit "univers privé" justement. Cela renvoie au maternage et à toute une série de phénomènes. Et qui dit "École" dans la culture française dit "public". Donc on est justement sur ce lieu très particulier où on essaie de les joindre* ». Selon elle, l'enfant de maternelle au moment où on va le confronter à une série d'apprentissages sera dans l'impossibilité d'opérer une distinction entre ce qui se passe à l'école et ce qui se passe hors de l'école dans l'espace privé puisqu'on aborde l'apprentissage dans et à travers des techniques dites de maternage par exemple, le contage des histoires si fréquent en maternelle). Dès lors, il faut imaginer ce qui peut se produire si un enfant échoue dans un apprentissage où le maître s'est conduit à son égard comme quelqu'un de la famille.

Ce jugement, qui est à rapprocher du point de vue de H. Arendt, précédemment cité, oblige à opérer une distinction claire entre les pratiques scolaires et les pratiques familiales, condition essentielle à l'acquisition par l'enfant de l'autonomie, du désir de connaître et de l'envie d'apprendre.

Enfin, comme dernier élément d'analyse concernant l'institution scolaire maternelle, on peut évoquer l'évolution subie par les modèles éducatifs de référence. Alors que jusqu'aux années 50 les écoles maternelles accueillent principalement des enfants d'ouvriers et d'employés, depuis les années 60 elles sont fréquentées par tous les milieux sociaux et parmi ceux-ci les classes moyennes et supérieures dont l'intérêt grandissant à l'égard d'une éducation collective du jeune enfant a amené un changement important aussi bien dans les pratiques (comme on vient de voir) que dans l'image de l'enfant : « être de culture », jeune écolier, futur citoyen ; que dans les valeurs visées.

Après le modèle productif des années 45-50 où comptait le résultat des activités enfantines en terme de réussite, ce fut le tour des valeurs d'expression de la personnalité de l'enfant des années 60, actuellement et depuis les années 80 un nouveau souci s'est manifesté : la constitution de savoirs et un certain modèle d'enfant compétent. Ces glissements de sens analysés à partir de rapports d'inspection de classes par E. Plaisance¹⁶, doivent être articulés aux transformations sociales et culturelles qui ont affecté les personnels enseignants dans le sens d'un « embourgeoisement » relatif. De là, une position de proximité entre fréquentation sociale de l'école et professionnels éducatifs qui a entraîné des effets de « connivence culturelle » entre parents et instituteurs(trices) ayant de l'enfant une vision et des attentes conciliables.

Du coup, existent des clivages sociaux importants entre les familles, qui se traduisent par des attentes différentes vis-à-vis de l'institution et de ses agents. Ainsi le maternage, dont Mme Laparra analyse les effets, est celui des classes moyennes où le jeu, l'accès à la lecture, l'apprentissage individuel sont les valeurs de référence. L'école maternelle utilise « *des procédures qui vont excellemment profiter à ceux pour qui il va y avoir une osmose absolue et une perméabilité entre l'école et les interactions langagières familiales. Mais, pour un grand nombre d'enfants, il y a une fausse perméabilité* ». Là où l'école devrait présenter et construire de la différence, elle présente des continuités qui n'ont de sens que pour certains, les autres sont rejetés, dépossédés de leur identité individuelle et collective de façon d'autant plus terrifiante et symboliquement violente que le discours qui les exclut est construit sur des modèles maternants.

¹⁵ LAPARRA, M. (1998), Colloque : *Savoir, langages et citoyenneté*, Revue TREMA –IUFM, Montpellier

¹⁶ PLAISANCE, E. (1986), *L'Enfant, la maternelle, la société*, P.U.F., PARIS

La question des enjeux de l'accueil des deux ans à l'école maternelle est complexe, en continuelle évolution sous la pression des groupes sociaux, des impératifs politiques et économiques... Elle réclame de la part des enseignants de grandes capacités d'adaptation et d'innovation dans la mesure où ceux-ci refusent le « modèle descendant » de la pédagogie.

Elle ne peut se résoudre par la fragmentation des divers lieux et structures qui remplissent cette fonction d'accueil. Elle doit faire l'objet d'une réflexion commune et entrer dans le projet d'une équipe pédagogique en liaison avec les divers partenaires concernés. Elle doit enfin trouver une place réelle dans la formation des professeurs des écoles et dans la formation continue.



L'ENFANT DE 2 À 3 ANS : SES COMPÉTENCES

André GUILLAIN
Professeur de Psychologie
Univ. P. Valéry – Montpellier (34)

INTRODUCTION

On constate d'abord qu'il y a relativement peu de travaux portant sur cette tranche d'âge (par rapport aux âges qui suivent ou précédent). Ne serait-ce pas dû à l'absence de commandes ou de demandes institutionnelles (scolaire en particulier – du moins jusqu'à une période récente) ? On pourrait aussi supposer que cet âge ne correspond pas à un découpage développemental pertinent : la troisième année ne serait pas une étape ou un stade spécifique du développement.

Gesell a souligné que cet âge correspond à «une période de transition». Deux ans et demi est un âge paradoxal : «il se caractérise par une égale maîtrise du oui et du non, de l'aller et du retour, du courir et du s'arrêter, du donner et du prendre, du saisir et du relâcher, du pousser et du tirer, de l'attaquer et du reculer». L'âge de trois ans correspondrait par contre à «une sorte de majorité».

La communication s'organisera autour de trois axes : motricité, cognition et socialisation.

3. MOTRICITÉ

À 24 mois, l'enfant marche, court, il sait se relever quand il tombe. Il sait monter seul une marche. Il court, s'arrête et évite les obstacles. Il pousse des objets importants en poids et volume ! A 30 mois, il alterne les pieds en montant un escalier (ceci est contemporain d'une possibilité de maîtrise sphinctérienne) ; mais il faudra attendre 42 mois environ pour qu'il fasse la même chose en descendant un escalier.

Durant la deuxième année s'élaborent un certain nombre de praxies : cuiller, fourchette, crayon, etc.

Avec la troisième année, l'enfant acquiert une bonne base motrice et un meilleur contrôle de soi. L'essentiel des acquisitions motrices est réalisé : manipulation précise des objets ; déplacements assurés ; mouvements précis et relativement bien coordonnés. Les syncinésies se dissocient, mais certaines d'entre elles (en particulier les syncinésies posturo-cinétiques) persisteront jusque vers 9-10 ans.

4. COGNITION

Cette période est une période charnière durant laquelle l'enfant passe d'une intelligence sensori-motrice à une intelligence représentative. Le passage s'amorce vers 18 mois environ selon Piaget. L'enfant acquiert la représentation mentale : il devient capable d'évoquer quelque chose d'absent. Il possède alors en effet les instruments qui lui sont nécessaires pour penser – et non plus simplement manipuler ; il dispose de la fonction symbolique (ou sémiotique) : symboles et signes, c'est-à-dire de signifiants différenciés de leurs signifiés.

Un certain nombre de conduites nouvelles apparaissent alors : l'imitation différée (en l'absence du modèle reproduit), le jeu symbolique (simulacres, jeu de fiction ou de faire-semblant), le langage et les images mentales, le dessin interprété (gribouillis auquel l'enfant attribue après-coup une signification).

À cet âge, l'enfant utilise des préconcepts : l'enfant ne fait pas la différence entre l'individu (un seul individu : « ce chien ») et la classe des chiens. Son raisonnement ne peut donc être une déduction logique. Piaget parle de transduction qui permet de passer d'un individu singulier à un autre individu singulier. Wallon parlera quant à lui d'une pensée par couples, puis séries. Par exemple : « Pourquoi il y a la mer ? Parce qu'il y a des bateaux – Pourquoi il y a la lune ? Parce qu'il y a le soleil » (couples : mer-bateaux ; lune-soleil).

Les explications que donne l'enfant des phénomènes naturels par exemple, sont des explications du type : animisme, artificialisme, finalisme, etc. Ces schèmes explicatifs caractérisent une pensée égocentrique, dit Piaget. Cette pensée égocentrique explique un phénomène à partir du point de vue propre de l'enfant. C'est une pensée centrée, donc déformante (non objective) ; mais c'est pourtant déjà une tentative d'explication : c'est un effort pour comprendre.

5. DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL

La seconde année correspond, selon Freud, au stade sadique-anal. L'enfant investit le contrôle sphinctérien et la maîtrise des relations (en particulier avec la mère). Il devient capable de propreté diurne (il faudra attendre 36 mois environ pour qu'il soit propre au cours de la sieste, et 48 mois environ pour la propreté nocturne). Durant ce stade sadique-anal, se met en place l'opposition actif-passif (Wallon note également qu'à cet âge apparaissent les jeux d'alternance qui fonctionnent sur l'opposition et la permutation des rôles actif-passif : donner-recevoir, cacher-découvrir, etc.).

La troisième année correspond au stade phallique et à la dynamique oedipienne. L'opposition phallique-castré succède à l'opposition actif-passif. C'est une période d'intense activité sexuelle : découverte de la différence des sexes, activité masturbatoire, curiosité sexuelle et théories sexuelles infantiles.

Pour Wallon, il s'agit cette fois encore d'une période charnière. A deux ans, l'enfant n'est pas sûr de son identité : il ne fait pas encore nettement la différence entre lui et ses partenaires sociaux (sociabilité synchrétique et stade des personnalités interchangeable liées aux différentes situations). A trois ans par contre, l'enfant s'oppose fermement et systématiquement aux autres : c'est la crise d'opposition. Le « moi » et le « mien » s'opposent alors au « toi » et au « tien ».

Pour ce qui concerne le langage, Slama-Cazacu (1966) a étudié les dialogues qui s'établissent entre jeunes enfants. Elle conclut : 1) La fonction de communication est très précoce et les formes de communication évoluent avec l'âge. 2) Les soliloques occupent une place importante dans l'activité langagière des enfants. Mais ce ne serait pas le signe d'un fonctionnement égocentrique ; ce serait plutôt les prémices d'un langage intériorisé

préparant une activité sociale ultérieure (Vygotsky donc, plutôt que Piaget !). 3) Le langage des enfants a des caractéristiques bien marquées : le contenu informatif est pauvre, l'argumentation est quasi inexistante, et les dialogues sont peu structurés – il y a en effet une grande diversité des thèmes qui se succèdent sans être vraiment reliés entre eux. Il existe, en parallèle, de nombreux gestes et mimiques.

A cet âge, le langage n'est pas le seul instrument de communication. Nadel et Baudonnière ont montré (1980) que l'imitation immédiate (en présence du modèle) était le mode de communication prépondérant entre pairs durant la troisième année. Ce mode de communication décline ensuite lorsque la communication verbale se développe. L'imitation immédiate constitue un véritable dialogue moteur (rôles et tour de rôle : imité/imitateur). Cette activité imitative n'est pas perturbée par la présence d'un adulte ; mais elle ne fonctionne comme communication entre pairs que si les enfants ont à peu près le même âge. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que cette imitation immédiate permet à l'enfant d'effectuer le passage d'une communication primaire (émotionnelle et non codée) à la communication secondaire (codée et référentielle).

L'imitation immédiate permet de faire en même temps la même chose que le partenaire. Ce mode relationnel n'est évidemment pas le seul à caractériser cet âge. Il y a aussi des conflits. Le conflit peut être considéré comme un mode de socialisation. Le conflit se définit par un projet, une opposition à ce projet et une opposition à cette première opposition. Il ne saurait donc être défini par la violence, ni même par l'agression. Le conflit est une opposition à une opposition et il doit ou peut être négocié. L'agression physique ou verbale n'est qu'une tactique parmi d'autres ; on peut en effet chercher un compromis, tenter de convaincre son adversaire ou chercher à l'influencer ; on peut aussi chercher des alliés, etc. La résolution ou l'évitement des conflits mobilisent donc les compétences sociales de l'enfant et peut-être même participent-elles à la construction de ces compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- Bideaud, J., Houdé, O., & Pedinielli, J.L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : P.U.F.
- Gesell, A., & Ilg, F.L. (1943). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. Paris : P.U.F., 1967.
- Guillain, A., & Foxonet, C. (1990). Les stratégies de négociation interpersonnelle chez l'enfant de 18 à 24 mois (Conflits, évitement et résolution des conflits). *La Psychiatrie de l'enfant*, 33(2), 573-598.
- Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris : P.U.F.
- Slama-Cazacu (1966). Le dialogue chez les petits enfants. Sa signification et quelques-unes de ses singularités. *Bulletin de Psychologie*, 19, 688-697.
- Tourrette, C., & Guidetti, M. (1994). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris : A. Colin.
- Wallon, H. (1956). Les étapes de la personnalité chez l'enfant. *Enfance*, 1963, 1-2, 73-78.

LES BESOINS PHYSIOLOGIQUES DES ENFANTS DE 2 ANS

Marie-Christine BASSAGET
Enseignante maternelle Florian
Sauve (30)

6. ALIMENTATION

Une nourriture adaptée et équilibrée est nécessaire pour une croissance harmonieuse. L'alimentation doit être adaptée à chaque enfant (quantité, qualité par rapport à sa taille, à son poids, son mode de vie, son appétit, sa culture).

À cet âge, il convient de répartir les besoins nutritionnels sous forme de trois repas et de deux collations.

Les enfants se déshydratent rapidement, ils doivent pouvoir boire quand ils ont soif.

Le rôle de l'enseignant

- ✍ ✍ Mettre en place deux collations : une à 10h, l'autre à 16h ;
- ✍ ✍ Prévoir des gobelets accessibles à la demande.

7. SOMMEIL

Endormissement : l'endormissement se manifeste par un rythme de base ralenti ; bâillements (l'enfant se frotte les yeux), les muscles se relâchent, l'œil plafonne, la paupière tombe (réflexe de nidation). Si ce besoin de dormir n'est pas satisfait l'enfant va manifester des phénomènes de défense (des pleurs, une excitation...). Cette phase d'endormissement n'apparaîtra que deux heures plus tard.

Sommeil lent : le sommeil est de plus en plus profond, il y a récupération de la fatigue corporelle et fabrication d'hormones de croissance.

Sommeil rapide (paradoxal) : le rythme cardiaque s'accélère, la respiration est irrégulière, le visage prend diverses expressions, gémissements. C'est la phase de récupération de la fatigue psychique et de la consolidation de la mémoire.

Phase de réveil ou phase intermédiaire : c'est le seul moment où l'on peut éventuellement réveiller un enfant. Mouvements du corps, profonds soupirs, augmentation du tonus musculaire, perception des bruits extérieurs.

Les besoins de sommeil varient d'un enfant à l'autre, d'un jour à l'autre. Il existe cependant des constances physiologiques comme le besoin de dormir après le repas de midi et la baisse des capacités d'attention entre 11h et 15h.

Le rôle de l'enseignant

- ✍ ✍ Favoriser le réveil spontané (dès la phase de réveil) et ne pas écourter le sommeil paradoxal ;
- ✍ ✍ Veiller à ce que chaque enfant retrouve son lit (pour des raisons d'hygiène bien sûr, mais aussi de bien être affectif) ;
- ✍ ✍ Veiller au confort. L'enfant doit être légèrement vêtu et ne souffrir ni du froid ni de la chaleur ;
- ✍ ✍ Lui permettre de retrouver ses repères naturels comme les odeurs (sentir son bras, son « objet transitionnel ») ;
- ✍ ✍ Lui permettre de retrouver les sensations tactiles (toucher son « doudou », ses cheveux) ;
- ✍ ✍ Lui permettre de retrouver ses rites corporels d'endormissement (nidation, bercement, succions, frottements sous le nez...) ;
- ✍ ✍ Caresser l'enfant en évitant de le faire parler.

Si, malgré l'intervention individualisée apaisante de l'adulte, un enfant ne s'est pas endormi au bout d'une demi-heure environ, il doit pouvoir se lever et trouver des activités calmes.

8. LA PROPRETÉ

À son entrée à l'école maternelle, le contrôle véritable des sphincters est une acquisition récente construite à partir d'habitudes et de rites familiaux. Certaines régressions peuvent être constatées dans les premiers temps de fréquentation.

Le rôle de l'enseignant

- ✍✍ Inciter à se rendre seul, « à la demande », aux toilettes ;
- ✍✍ Éviter (quand l'architecture de l'école le permet) les passages collectifs qui provoquent souvent tension et énervement ;
- ✍✍ Associer l'ATSEM à la responsabilité de l'encadrement pour aider l'enfant à acquérir son autonomie ;
- ✍✍ Veiller à ce que du papier toilette soit constamment à disposition des enfants ;
- ✍✍ Enseigner le respect de l'autre (penser à tirer la chasse d'eau après son passage...) ;
- ✍✍ Inciter les enfants à défaire leurs vêtements et à se rhabiller tout seuls ;
- ✍✍ Apprendre aux enfants à se laver les mains après leur passage aux toilettes ;
- ✍✍ Veiller à ce que l'enfant qui salit sa culotte ne soit pas grondé et humilié.



Il serait dommageable de considérer que l'enfant de deux ans est une unité isolée de son milieu - sa famille - tout comme il serait dommageable de considérer que l'institution École Maternelle est une unité isolée de différents partenaires. Notre propos, en ce point de la recherche, va être de nous attacher à deux partenaires de l'école maternelle, à savoir un partenaire intéressant pour l'accueil de l'enfant de deux ans : le RASED - Réseau d'Aides Spécialisées pour les Enfants en Difficulté -, partenaire interne de l'Éducation Nationale, et un autre partenaire tout aussi intéressant, mais externe à l'institution : la PMI - Protection Maternelle et Infantile.

9. INTRODUCTION

Afin d'illustrer mon propos, il m'a paru intéressant de m'attacher à une école maternelle de sept classes située à Marvejols (48100) : la maternelle publique la Coustarade, école dont j'ai assuré la direction durant six années consécutives (1993-1999). Naturellement, notre équipe pédagogique s'est trouvée confrontée à l'accueil de l'enfant de deux ans, accueil qui revêt un caractère spécifique en Lozère. En effet, le règlement départemental autorise la scolarisation des enfants le jour même de leur deuxième anniversaire sans obligation d'attente de la prochaine rentrée scolaire. Ceci signifie que dans ce département, on scolarise véritablement tous les enfants de deux ans dont la famille le désire.

On peut alors tout à fait parler d'accueil de l'enfant de deux ans et non de l'enfant de deux ans et quelques mois, ce qui est foncièrement différent. Néanmoins, il convient de considérer que cet accueil ne correspond pas forcément à un choix délibéré des équipes pédagogiques. En effet, les enfants de deux ans sont en quelque sorte imposés. Nous parlerons de choix forcé. En voici les raisons. Dans ce département rural, les effectifs scolaires sont extrêmement faibles. La politique gouvernementale actuelle tend à reprendre des postes à ce type de département pour les redistribuer au niveau national. Ceci signifie donc qu'en Lozère, pour justifier nos postes, nous sommes obligés d'inscrire très tôt le peu d'enfants qui naissent, d'où la scolarité dès le jour du deuxième anniversaire.

De plus, dans ce département, règne une très forte concurrence enseignement public-enseignement privé. Si le système public, par éthique, par inquiétude, par respect envers l'enfant, estime qu'il n'est pas opérationnel pour accueillir dans les meilleures conditions ce très jeune élève, il est fort aisé de comprendre que les familles en demande vont se tourner vers l'enseignement privé. Est-on certain que le système privé soit plus apte à accueillir

l'enfant de deux ans ? Le résultat est que l'École Maternelle Publique en Lozère a choisi d'accueillir l'enfant de deux ans, mais c'est un choix forcé. Comme l'a écrit Bianca Zazzo : L'école maternelle à 2 ans ? Oui... mais...¹⁷

10. CONSTAT

Il est bien certain qu'un choix non délibéré entraîne plus de difficultés qu'un choix profondément ancré dans une équipe pédagogique. C'est ainsi que toute difficulté d'application prend la proportion de véritable problème. L'équipe de la maternelle de Marvejols n'a pas échappé à cette dynamique, et à son tour, elle s'est ralliée à l'idée d'accueillir des enfants de deux ans certes, mais avec de nombreuses interrogations du type: comment faire? comment y parvenir?

11. PROBLÈMES SOULEVÉS

En six années d'animation pédagogique en tant que directrice de cette école maternelle, j'ai pu lister bon nombre de problèmes évoqués, puis signalés avec insistance, enfin entraînant une cristallisation à propos de l'accueil des enfants de deux ans. Cette liste n'est naturellement pas exhaustive, mais semble regrouper ce qui peut paraître, a priori, incontournable. Ces dits-problèmes seraient de deux ordres. On pourrait qualifier d'endogènes, les problèmes liés à l'individu même qu'est l'enfant de deux ans, puis d'exogènes, les problèmes plus extérieurs à cet enfant, problèmes liés soit à son environnement, soit à l'institution École Maternelle elle-même.

Liste des problèmes les plus souvent cités :

1) *Problèmes endogènes :*

✍✍ la maturité sphinctérienne de l'enfant de deux ans est en cours de réalisation et cette évolution inachevée est gênante.

✍✍ l'enfant de deux ans présente très souvent une pathologie récidivante de la sphère ORL, entraînant absentéisme ou pire encore pour l'enseignant, entraînant la présence en classe d'enfants véritablement malades.

✍✍ l'enfant de deux ans présente un seuil de fatigabilité encore moins adapté aux rythmes scolaires que celui des enfants plus âgés.

✍✍ l'enfant de deux ans est encore très attaché - au sens propre et au sens figuré du terme - à sa mère et n'a pas encore développé suffisamment d'autonomie.

✍✍ l'enfant de deux ans ne parle pas ou parle très peu, ce qui semble inadéquat avec l'idée que l'on peut se faire de la pédagogie de l'école maternelle, centrée sur l'oral.

¹⁷ ZAZZO, B. (1984), *L'École Maternelle à deux ans : oui ou non ?* Stock, Paris.

2) *Problèmes exogènes :*

✂✂ les familles qui choisissent de scolariser leur enfant de deux ans ne regardent pas toujours le bienfait pour ce dernier. Leur choix est souvent dicté par deux raisons plus ou moins incontournables: d'une part, l'école maternelle est la seule garderie gratuite, d'autre part, l'école maternelle dès le plus jeune âge est gage de réussite scolaire voire professionnelle ultérieure.

✂✂ les locaux de l'école maternelle ne sont pas adaptés à ces tout petits enfants.

✂✂ les structures satellites, à savoir services de cantine et de garderie municipaux ne sont pas non plus adaptés.

✂✂ les rythmes horaires de l'école maternelle ne sont pas en accord avec les rythmes biologiques de l'enfant de deux ans.

✂✂ l'enseignant nommé sur un poste d'accueil d'enfants de deux ans ne l'a pas délibérément choisi. C'est souvent le seul poste qui reste à prendre pour l'enseignant le plus jeune, présentant le moins d'expérience.

La liste de ces problèmes est longue, ce qui tendrait à prouver que l'enfant de deux ans n'a pas sa place à l'école maternelle. Mais si l'on s'attache à lister des situations inadéquates, on peut alors s'apercevoir que des problèmes sont présents dans d'autres systèmes de garde de l'enfant de deux ans.

Considérons la position d'un enfant gardé à la maison par sa mère. Celle-ci s'aperçoit souvent qu'une dimension éducative échappe à son enfant. Il ne se socialise pas avec des pairs. C'est pour cette raison entre autres qu'elle tente de le conduire au jardin public où il rencontrera d'autres enfants de son âge. Puis au niveau de la fratrie, cet enfant gardé seul à la maison fait ressurgir des jalousies pour ceux plus âgés qui doivent aller à l'école.

Si l'on considère l'enfant de deux ans placé en crèche familiale (ce que nous appelons communément au domicile d'une nourrice) ou en crèche collective, parce que ses parents travaillent, des problèmes se posent également. Ainsi, certaines nourrices, agréées pourtant, n'ont pas une formation de professionnelles de la petite enfance et présentent de ce fait des carences éducatives importantes.

De même, en crèche collective, l'enfant de deux ans est parfois un gêneur, car il est très demandeur d'activités. Si la crèche collective n'est pas suffisamment importante pour organiser différents groupes d'âges, l'enfant de deux ans va parfois agresser les plus jeunes et être lui-même trop frustré, par manque de présence de l'adulte occupé à dispenser les soins d'hygiène essentiels aux plus jeunes.

Ainsi, si l'on s'attache aux problèmes, l'enfant de deux ans semble n'avoir sa place nulle part. En fait, il convient d'adopter un postulat incontournable : la place de l'enfant de deux ans est d'abord là où l'on sait que l'adulte aura envie de l'accueillir. C'est en fait un critère essentiellement subjectif qui détermine le meilleur accueil de l'enfant de deux ans. À partir de l'instant où l'on s'inscrit dans ce postulat, tous les problèmes peuvent être surmontés avec plus ou moins de réussite. Malheureusement, comme je l'ai déjà mentionné, certains personnels ne peuvent adhérer à ce postulat, soit par méconnaissance de la toute petite enfance, soit par inquiétude, soit pour beaucoup d'autres raisons. Il semble donc être une obligation pour une directrice dont une fonction est l'animation de l'équipe pédagogique, d'aider les personnes nommées sur les postes d'accueil d'enfants de deux ans à surmonter ces problèmes, en attendant que le mode d'attribution des postes dans l'Éducation Nationale réponde à des critères parfois différents de celui de l'ancienneté.

12. TENTATIVES DE RÉOLUTIONS

À partir de l'instant où des problèmes sont soulevés, une dynamique de tentatives de résolutions doit s'instaurer. Au sujet de l'accueil, semble-t-il problématique, de l'enfant de deux ans à l'école maternelle, il convient de trouver des solutions permettant de minimiser voire anéantir les difficultés énoncées afin de rendre la vie des enfants et de leurs enseignants plus confortable. Deux axes de réflexion se présentent alors. D'une part il conviendrait d'accroître le nombre de personnes s'occupant de ces petits, d'autre part, il conviendrait d'élargir le champ des compétences des personnels.

Accroître le nombre de personnes pour s'occuper de l'accueil des enfants de deux ans à l'école maternelle signifierait dans l'absolu, créer de nouveaux postes d'enseignants. Cela demeure, aujourd'hui où nous vivons une période de récession du personnel de la fonction publique, du domaine de l'utopie. Si donc, nous ne pouvons prétendre à plus de postes créés, nous devons imaginer des situations de remplacement. Ainsi pour atteindre un nouvel équilibre, il semble possible de diminuer les effectifs des classes de petites sections, au détriment certes des moyennes et grandes sections. Or cette décision ne peut se prendre qu'en conseil des maîtres de l'école et mérite d'être consignée dans le projet d'école. Cette dernière mesure permet de légitimer la pratique et ainsi d'expliquer à une éventuelle interrogation de la hiérarchie le pourquoi de classes si peu chargées. C'est ainsi qu'à Marvejols, nous avons délibérément choisi d'organiser trois petites sections d'une douzaine d'enfants le jour de la rentrée scolaire alors que les autres classes fonctionnaient avec des effectifs beaucoup plus chargés. Mais, comme nous l'avons déjà mentionné, du fait des entrées continues d'enfants, ces mêmes petites sections parvenaient aux mêmes effectifs que les autres classes en juin. Notre projet était de tenter en milieu d'année scolaire des regroupements d'enfants plus âgés de petites sections, afin de permettre aux enseignants de se retrouver en groupes plus restreints pour être plus disponibles aux nouveaux arrivants.

En envisageant d'accroître le nombre d'encadrants auprès des enfants de deux ans, une autre dimension doit être prise en compte. Il est tout à fait possible et, de plus, tout à fait enrichissant pour toutes les parties, de faire appel à des partenaires extérieurs à la classe, voire à l'École Maternelle, pour partager avec les enseignants l'encadrement de ces enfants. Je pense ici aux personnels des RASED de l'Éducation Nationale. Certes leurs membres, psychologues et maîtres spécialisés sont déjà très occupés par des tâches d'évaluation, mais il pourrait être intéressant de redéfinir certaines de leurs actions. Ne seraient-ils pas les bienvenus auprès des enseignants d'accueil d'enfants de deux ans, pour vivre avec eux un certain temps en classe, afin d'expliquer certains comportements enfantins, afin de déculpabiliser l'enseignant qui doute d'une pratique pédagogique éloignée des pratiques codifiées de l'école maternelle ? Car, il faut le reconnaître, la pédagogie à mettre en oeuvre avec les deux ans peut paraître déroutante. De plus ces membres des RASED pourraient apporter leurs connaissances en psychologie du tout petit enfant aux enseignants et ainsi répondre à l'attente continue de ces derniers en formation continue dans ce domaine.

Mais là encore, nous pourrions améliorer l'accueil des enfants de deux ans avec des moyens internes à l'Éducation Nationale. Ce qui pourrait être plus enrichissant, serait un partenariat avec une autre institution : la PMI. La PMI n'est pas un service de l'Éducation Nationale, mais un service rattaché au Conseil Général de

chaque département, sous couvert du Ministère de la Santé. Ce service possède deux orientations majeures : le contrôle du système des crèches et des actions d'informations et de surveillance en direction de la petite enfance. Dans ce dernier dispositif, des crédits importants sont alloués. Il s'agit d'emplois de médecins, de puéricultrices, chargés de bâtir des actions en faveur des familles visant à les informer sur les différents domaines de la santé infantile. Pourquoi donc ne pas envisager l'intervention de ces personnes au sein des classes d'accueil d'enfants de deux ans ? L'École Maternelle étant une structure déjà très ouverte aux familles, la PMI trouverait ainsi un terrain d'intervention très aisé. Naturellement, il conviendrait d'expliquer aux familles que ce service a évolué et qu'il ne se limite plus à des mesures staturo-pondérales comme on a pu le connaître. Pour illustrer mon propos, je me permets de transcrire un écrit datant de 1994 de Marie-Claire Rolland :

« Un vieux partenaire privilégié : la PMI

Si les lieux d'accueils sont récents, il est pour l'école maternelle un vieux compagnonnage, toujours vivant, quoique avec des différences locales sensibles. C'est la Protection Maternelle et Infantile. Issue de l'œuvre de la Goutte de Lait - ces vieilles dénominations sont représentatives du temps qui passe et des mentalités qui changent ! - la PMI dépend de la Direction de l'action sanitaire et sociale... Le médecin de PMI n'est pas chargé de service à l'école maternelle mais il est fréquent qu'il y vienne et des interactions nombreuses sont possibles entre son rôle, qui est de conseiller les familles, de suivre les enfants de premier âge, de contribuer à l'amélioration des conditions sanitaires et psychologiques dans lesquelles vivent les enfants, et l'école maternelle. Cantonné dans l'imagerie populaire aux bébés, aux vaccinations et aux mensurations, le médecin de PMI exerce des rôles plus larges. L'école maternelle devrait être toujours dans les termes les plus proches avec son médecin de PMI, c'est-à-dire celui qui couvre le secteur où elle exerce¹⁸. »

Ainsi donc le partenariat avec la PMI semble incontournable en ce qui concerne l'accueil à l'école maternelle de l'enfant de deux ans. D'ailleurs cette constatation découle du protocole d'accord relatif à la petite enfance et des contrats Petite Enfance (cf. annexes) signés par de nombreuses municipalités. En effet, suite à un protocole d'accord entre l'Éducation Nationale et le Ministère de la Santé, il devient possible d'envisager dans les communes des contrats paritaires concernant l'accueil des enfants de moins de six ans. Nous sommes à l'aube d'une nouvelle forme d'accueil de la petite enfance, en réponse aux demandes parentales nouvelles dues au partage du travail au sein des couples.

¹⁸ ROLLAND, M.-C., *Enseigner Aujourd'hui à l'École Maternelle*, Col. Ellipses, pp. 69-70.

Depuis la rentrée scolaire du mois de septembre 1993, existe à Marvejols -48100- un accueil conjoint : crèche municipale - école maternelle publique la Coustarade, en ce qui concerne l'enfant de deux ans. Cette formule a été mise en place suite à un travail de concertation mené par les directrices des deux institutions, qui se trouvaient dans l'obligation de gérer en même temps les mêmes usagers. En effet, l'institution crèche accueille les enfants de 0 à 3 ans et l'institution école maternelle peut accueillir les enfants à partir de l'âge de 2 ans. Il existe donc une année commune aux deux systèmes.

13. RAISONS AYANT PERMIS LA MISE EN PLACE DE CETTE EXPÉRIENCE

L'usager :

L'enfant de deux ans placé en crèche présentait souvent des difficultés d'adaptation lors du changement d'institution (locaux plus étendus, présence d'enfants plus âgés, rythmes différents, ...)

Sa famille :

La famille de l'enfant de deux ans était souvent anxieuse quant au changement d'institution (confort de leur enfant, école maternelle: institution non médicalisée, n'acceptant pas les enfants malades, école maternelle: représentation de leur vécu scolaire, ...).

L'équipe de la crèche :

Il s'agissait d'une crèche collective de petit effectif - 40 lits - avec une équipe réduite. Or les personnels avaient parfois l'impression de ne pas être suffisamment présents avec leurs grands enfants - les 2, 3 ans - occupés qu'ils étaient par des tâches d'hygiène auprès des plus jeunes.

L'équipe éducative de l'école :

Suivant les directives hiérarchiques, les enseignantes de petites sections de l'école devaient accueillir les enfants de trois années de naissance -2 ans, 3 ans, 4 ans- Cette politique permettant avec succès, le processus d'imitation entre enfants, avait pour effet négatif le manque de disponibilité des enseignantes auprès de chaque classe d'âge.

Il convenait donc de trouver une solution satisfaisant au mieux chaque partenaire. L'expérience d'accueil conjoint crèche - école maternelle fut donc une réponse intéressante car souple et économiquement gratuite.

14. MODALITÉS DE CET ACCUEIL

Mise en place au niveau de la journée :

?? 8h20 : l'école maternelle ouvre ses portes: accueil de tous les enfants de l'école dans leurs classes respectives. Les enfants de deux ans sont accueillis dans chacune des trois petites sections. Chaque famille conduit son enfant dans sa classe et peut ainsi s'entretenir avec l'enseignante. C'est le moment pour transmettre les informations concernant la nuit de l'enfant et les indications sur le déroulement de sa journée. Pour éviter les éventuelles erreurs, il est demandé à chaque famille de renseigner un petit carnet sur le programme de la journée, carnet qui restera dans le « cartable » de l'enfant avec éventuellement le biberon, la sucette, le doudou, ...

?? 8h45 - 9h00 : passage aux toilettes.

?? 9h00 - 9h30 : activités en ateliers proposées et non imposées à tous les enfants. Ceux qui le désirent peuvent évoluer librement dans la classe.

?? 9h30 - 9h45 : goûter collectif autour d'une grande table.

?? 9h45 - 10h : habillage et familiarisation avec l'espace cour de récréation.

?? 10h : les « taties » de la crèche viennent chercher pendant la récréation les enfants de deux ans pour les conduire à pied jusqu'à la crèche.

?? à partir de 10h :
- suite de la journée de l'enfant de deux ans à la crèche.
- enseignantes de petites sections axant leur pédagogie sur les 3, 4 ans.

Mise en place de la formule avec les familles :

Cette formule est naturellement proposée aux familles qui ont utilisé les services de la crèche jusqu'à ce que leur enfant ait atteint l'âge de deux ans.

Vers la date anniversaire des deux ans, ou légèrement plus tard suivant le degré de maturité de l'enfant, la directrice de la crèche rencontre les parents de l'enfant et présente la formule sans aucun caractère d'obligation. En effet, pour une éventuelle raison financière, une famille peut choisir l'abandon total de la crèche, qui, à la différence de l'école, n'est pas gratuite. Puis, en cas d'intérêt de la part de la famille, elle propose la visite de l'école maternelle suite à une rencontre avec la directrice.

Au cours de cette rencontre, les parents élaborent un projet d'accueil mixte pour leur enfant en adéquation avec leurs besoins. En équipe de partenaires, les formules sont définies : calendrier, garde pendant les vacances scolaires, ...

Souvent, le calendrier est modifié par l'attitude de l'enfant qui fait comprendre qu'il veut rester à l'école et ne plus retourner à la crèche. La période d'adaptation au système scolaire est alors écourtée et l'enfant n'entre plus dans le système d'accueil conjoint. Le mouvement inverse ne s'est produit qu'accidentellement car la directrice de la crèche ne propose pas l'accueil conjoint à un enfant qui n'aurait pas atteint le seuil de maturité nécessaire.

15. CONSÉQUENCES

L'usager :

Les enseignantes de petites sections ont noté une diminution importante des pleurs. Ceci est dû au fait que le temps passé dans des lieux nouveaux est plus court pour l'enfant. De plus, il s'agit d'un accueil personnalisé : pas plus d'un enfant nouveau en accueil conjoint par semaine.

Les parents :

Ils sont rassurés par ce passage en douceur. Ils apprécient particulièrement la double formule. En effet, l'accueil conjoint supprime l'inquiétude relative à la garde de leur enfant en cas de vacances scolaires ou de maladie : la crèche reste ouverte.

Les équipes :

Les inconvénients dus à la souplesse du fonctionnement (formules à la carte, équipements - cartables, doudous, poussettes - à transporter) sont oubliés au profit de conditions de travail plus confortables avec des enfants moins stressés et avec des familles plus satisfaites. De plus les contenus des séquences éducatives deviennent plus satisfaisants dans la mesure où les équipes de chaque institution commencent à avoir des visées d'harmonisation.

16. CONCLUSION

Aujourd'hui, cette expérience fonctionne toujours. Les problèmes pratiques majeurs sont entièrement réglés et la formule évolue vers un partenariat plus soutenu au niveau des contenus, tâche, il est vrai beaucoup plus délicate. Néanmoins, la validation de l'expérience est prouvée par la demande continue des familles. Il est anecdotique de signaler que certaines familles, qui n'ont pas besoin des services de la crèche parce qu'un des deux parents n'a pas d'activité professionnelle, placent leur enfant à la crèche en formule halte-garderie pour qu'il bénéficie dans l'avenir de la formule accueil conjoint! Mais une certaine honnêteté est ici à signaler. Le succès de l'expérience est dû principalement à deux paramètres: d'une part, la proximité géographique des deux lieux: crèche et école, d'autre part le volontariat actif des équipes de chaque institution.



LE PARTENARIAT ÉCOLE / HALTE-GARDERIE

Myrèze MAZ
Directrice École mat. G. Bon
REP Alco – Montpellier (34)

L'implantation de la halte-garderie du Centre Social CAF à proximité de l'école, non loin des locaux de la PMI et au sein du quartier a été un facteur déterminant pour ce qui est du partenariat.

Le partenariat école / halte-garderie se situe à des niveaux divers et se module en fonction des besoins repérés :

1. Pendant les temps d'accueil de l'enfant (1^{er} trimestre surtout)

À la rentrée, où l'accueil de l'enfant est partenarial et où la personne référente de la halte garderie, de par sa présence hebdomadaire trouve toute sa pertinence :

?? comme personne accompagnante (l'enfant fréquente déjà la halte),

?? comme interlocutrice (elle peut renseigner, sécuriser les mamans présentes compte tenu de sa profession).

2. Pendant les « temps-passerelle » en amont et en aval de la classe

Un certain nombre d'enfants inscrits en classe-passerelle sont, pour un temps plus ou moins long, sur liste d'attente. Il leur est donc proposé, sur la base du partenariat, de fréquenter la halte à raison de 2 demi-journées hebdomadaires et ceci gratuitement. Parce que cet accueil à la halte-garderie est construit comme un projet individuel, la plupart des mères dépassent ce temps d'accueil et le complètent par un accueil payant.

Ce sont ces enfants là qui seront prioritairement sollicités pour entrer en classe-passerelle. L'éducatrice de la halte accompagne ces enfants de la halte vers la classe-passerelle pendant environ un mois à raison d'une ou deux fois par semaine ; elle accompagnera aussi mère/enfant pour le premier matin d'accueil dans la classe.

3. Pendant les temps de « pré-rentrée »

Un temps qui débute en avril et qui peut être prolongé pendant les vacances scolaires. Il a été en effet proposé aux parents inscrivant un enfant en classe-passerelle pour la rentrée suivante de l'amener à fréquenter la halte dans les mêmes conditions que les enfants sur liste d'attente.

4. Pendant les temps de concertation, la halte-garderie participe :

- ?? aux réunions élargies de concertation qui ont lieu une fois par période scolaire ;
- ?? aux réunions pré et post scolaires (élaboration et bilan) ;
- ?? aux réunions de parents (fin d'année et début d'année scolaire) ;
- ?? aux tables-rondes thématiques qui fédèrent les parents sur des problématiques liées à l'éducation de leurs enfants autour de Professionnels de la Santé.

5. Enfin la halte-garderie est invitée à toutes les manifestations festives de l'école (goûters, contes, spectacles, promenades etc....)

6. Conclusion :

La richesse, la densité de ce partenariat indispensable constitue un des éléments majeurs grâce auquel le réseau «Petite Enfance » est particulièrement lisible puisqu'il prend en compte, au même titre que le «Projet – Passerelle », la famille et l'enfant.



Lundi 8 Novembre 1999, 8 heures 25 :

1. Arrivée d'Anaïs en manteau avec le cartable accroché sur le dos. Elle est portée par son papa et l'enserme avec ses bras et ses jambes.
2. Ils traversent ainsi la salle de jeux et se dirigent vers le couloir de la classe.
3. Le papa pose Anaïs à terre, la déshabille, suspend ses vêtements à son porte-manteau. Anaïs ne bouge pas mais me fixe (je suis debout en train de prendre des notes).
4. Le papa prend la main de sa fille.
5. Elle avance avec lui, ne parle pas.
6. Elle refuse d'entrer dans la salle de jeux en se contorsionnant, l'index dans la bouche.
7. Le papa met la main de sa fille dans la main de la maîtresse, se penche vers Anaïs et s'éloigne. Il sort de la salle de jeux.
8. Anaïs ne bouge pas mais suce son pouce.

Mardi 9 Novembre 1999, 8 heures 32 :

1. Anaïs arrive portée par son Papa, les bras autour de son cou et les jambes autour de sa taille.
2. Elle ferme les yeux lorsqu'elle croise mon regard.
3. Elle se laisse déshabiller par son papa près de son porte-manteau.
4. Elle réclame que son papa la porte, simplement en tendant les bras vers le haut.
5. Elle donne la main à son papa en baissant la tête.
6. Elle entre dans la salle de jeux, tirée par son papa.
7. Elle traîne les pieds au sol, les fesses en arrière.
8. Elle est prise dans les bras de son papa.
9. Celui-ci s'approche de la maîtresse de sa fille qui est assise sur un banc à côté d'un autre enfant.
10. La maîtresse se lève
11. Le papa parle à la maîtresse, Anaïs toujours dans ses bras.
12. La maîtresse sourit.
13. Le papa parle à Anaïs et en la balançant, semble compter 1,2,3.
14. Il « jette » sa fille dans les bras de la maîtresse (distance rapprochée).
15. Anaïs est dans les bras de sa maîtresse. Visage neutre.
16. La maîtresse se tourne vers la fenêtre avec Anaïs dans les bras.
17. Anaïs fait « au revoir » à son papa qu'elle voit s'éloigner par la fenêtre.



« Il est indispensable que l'école maternelle soit ouverte aux familles et entretienne avec elles des relations de confiance. Il importe également qu'elle puisse travailler avec les autres institutions qui ont joué et qui jouent encore un rôle dans la vie des enfants (crèches, garderies)¹⁹ ».

C'est un **grand bébé** que l'école maternelle accueille pour donner son essor à un **petit écolier**.

17. LES PARENTS

A) La première rencontre :

Elle peut se passer à plusieurs niveaux et être différente selon que les parents habitent un village ou une grande ville.

1) *Premier contact au téléphone :*

Ce sont les parents qui appellent, souvent très tôt dans l'année scolaire précédente (vers les mois de février/mars), pour savoir quelles sont les possibilités de scolarisation pour leur enfant. À ce moment, il n'est pas question d'un véritable accueil, mais plutôt d'une prise de contact qu'il ne faut pas négliger : la Directrice pose déjà quelques questions concernant l'âge de l'enfant et le domicile des parents. Elle peut alors donner des informations simples sur le futur accueil et sur le fonctionnement de l'école (prise de rendez-vous, horaire, nombre de classes, fonctionnement).

2) *L'accueil des parents et des enfants*

☞ Au cours du mois de juin

?? L'inscription : les formalités administratives étant vite réglées, il importe de faire comprendre aux parents qu'ils vont débiter leur apprentissage de « parents d'élèves ». On peut les amener à préciser à ce moment-là, leurs attentes vis à vis de l'institution et leurs représentations de sa mission auprès de leur enfant.

?? L'accueil des parents et de l'enfant : Il importe aussi de **prendre son temps** et de soigner l'accueil. C'est l'attention portée à la **personne** de l'enfant et aux parents, c'est l'explication de tous les détails

¹⁹ Programmes de l'école primaire, CNDP/Savoir Livre, 1995.

matériels et affectifs de la vie future de l'enfant à l'école qui permettront à chacun de se sentir reconnu en tant que personne et qui feront que le passage de la famille à l'école ne sera pas vécu comme un abandon. Le tout petit doit sentir la cohérence entre l'équipe éducative et la famille, malgré la rupture. La spécificité de l'enfant de 2 ans appelle une vigilance d'autant plus grande que celui-ci est encore immature et vit peut être une relation très fusionnelle avec sa mère et ses proches.

?? La matinée portes ouvertes : c'est une visite de familiarisation. Un samedi matin, les parents et l'enfant viennent faire vraiment connaissance avec l'école. L'enfant joue librement dans sa future classe, dans la cour. Il peut aussi participer un moment à une activité pédagogique. Il s'agit là d'établir la confiance, tant au niveau de l'enfant qu'au niveau des parents.

✍ Organisation de la rentrée pour les 2 ans

?? Le contrat de scolarisation : Il nous semble indispensable d'établir un projet de scolarisation avec les parents, l'objectif étant la scolarisation régulière de l'enfant, en envisageant plusieurs étapes, en fonction des possibilités de chacun qui varient selon :

- La capacité de l'enfant de se séparer de l'adulte et son autonomie.
- La disponibilité des adultes de la famille.
- L'organisation propre de l'école et ses contraintes.

Un contrat très précis a l'avantage de permettre de définir les modalités d'accueil pendant la période d'adaptation (plus ou moins longue) et permet des réajustements du dispositif selon l'évolution de l'enfant.

?? La rentrée proprement dite : par expérience, nous savons qu'il est indispensable que la rentrée des tout petits s'échelonne sur plusieurs jours, pour donner la possibilité :

- aux parents qui accompagnent l'enfant de rester, s'ils le souhaitent, une grande partie de la matinée dans la classe.
- aux enseignants, d'individualiser de manière plus approfondie l'accueil des quelques enfants présents.

✍ Accueil dans la classe : une démarche progressive²⁰

?? Progression dans la durée du temps passé à l'école : venir d'abord une heure, pour arriver jusqu'à la demi-journée.

?? Progression pour apprendre à connaître tous les adultes :

- D'abord la maîtresse et l'ATSEM, adultes incontournables, présentes tous les jours et à tout moment.
- Ensuite, si cela est absolument nécessaire, pour des raisons impératives de travail des deux parents, faire la connaissance des animateurs du restaurant scolaire, de la garderie du soir, voire même du Centre de loisirs du mercredi. Il nous semble indispensable d'expliquer aux parents que la journée d'un petit enfant ne peut, sans conséquences perturbantes, se dérouler de 8 heures du matin à 19 heures, avec en plus un temps de cantine !

?? Progression pour les adultes : comment découvrir et s'intéresser à 30 tout petits en une seule fois ?

²⁰ L'Ecole Maternelle aujourd'hui, Retz

?? Progression dans la rencontre avec les autres enfants : apprendre à se connaître dans un petit groupe d'enfants, commencer à créer des liens. Se retrouver dans de petits espaces aménagés dans la classe.

Si une organisation réfléchie le permet, envisager que chaque classe de tout petits ait son espace de repos, de récréation, de jeux, de sommeil, afin d'éviter que les tout petits se retrouvent avec trop d'enfants en récréation par exemple.

B) La première séparation :

Accueillir un enfant de 2 ans, c'est travailler sur le lieu et le temps de la séparation de chaque enfant avec ses parents, et notamment, sa mère.

1) *L'expérience de la première séparation*

?? La première rentrée pour le tout petit, qui vit dans l'instant, est une aventure marquée d'une intense charge affective. C'est souvent sa première expérience de séparation régulière d'avec sa mère (sauf pour les enfants qui ont fréquenté la crèche) et le milieu familial. C'est aussi la confrontation avec un groupe de pairs, des adultes inconnus, des repères différents. En conséquence, le rôle des adultes est de veiller à ce que la séparation soit la plus douce possible entre le petit enfant et sa mère, afin qu'ils puissent vivre séparés un temps et se retrouver après.

?? Il sera de même très important de laisser entrevoir progressivement au(x) parent(s) que la séparation offre à l'enfant d'autres attachements, constructeurs pour lui, car ils l'enrichissent d'un autre mode de relations.

2) *Les séparations et les retrouvailles quotidiennes*

?? L'idée de séparation est souvent ressentie dans son côté négatif et non dans une dimension d'ouverture à l'autre. Il semble donc essentiel de ne pas dévaloriser cette idée de séparation en impliquant les parents dans le projet de la classe, en les reliant à leur enfant à travers le cahier de vie, par exemple.

?? L'accueil de l'enfant de 2 ans se fait en classe, c'est plus sécurisant. Malgré les recommandations données aux parents, certains s'esquivent trop rapidement dès que le petit a le dos tourné. Ce qui provoque pleurs et mal-être pendant un long moment. Le rôle de l'enseignante est d'expliquer et de réexpliquer aux parents ce qu'il est souhaitable de faire.

?? Conseils aux parents :

- L'enfant peut réclamer la présence d'un parent un long moment au début ; c'est normal et il faut accepter ce temps d'adaptation qui améliore considérablement les conditions de rentrée.
- On doit dire la vérité à l'enfant. « Je reviendrai te chercher à midi » ou « Je reviendrai ce soir, après le goûter ». Si la mère s'esquive sans rien dire, comment peut-il être sûr qu'elle reviendra ?

18. LE RÔLE DES ATSEM

?? **Intégrer les ATSEM aux projets de la classe :**

Prendre un moment chaque semaine pour faire le point : bilan de la semaine écoulée et projet pour la suivante, elle comprendra ainsi mieux le travail demandé (si elle est aujourd'hui responsable du coin peinture, elle connaîtra la consigne et l'objet de l'activité).

?? **Qui mène les activités ?**

- **Un écueil à éviter** : même si l'enseignante débute, même si l'ATSEM est ancienne dans l'école, c'est l'enseignante qui est **responsable** de la classe et de tout ce qui s'y passe.
- L'envie de diriger une activité est souvent guidée, chez l'ATSEM, par le souci que les enfants fassent bien, sans se tromper ↗ elle agit à la place des enfants. Si ce constat est fait, il faut intervenir tout de suite, en dehors de la présence des enfants.
- L'explication et la discussion, sans idée de hiérarchisation des rôles sont les seuls moyens de ne pas mettre les enfants dans des situations contradictoires : recherche et tâtonnement, apprentissage avec l'enseignante et passivité et déresponsabilisation avec l'ATSEM.

?? **Veiller à la qualité du quotidien :**

- Être attentif au langage utilisé avec les enfants, au comportement, aux attitudes.
- Ne jamais laisser passer des propos qui choquent : **les non-dits détériorent les relations** et discréditent l'enseignante.
- En cas de difficultés ↗ directeur et conseil des maîtres.

?? **Faire reconnaître à tous le rôle de chacun :**

- Les enfants doivent reconnaître le rôle et les tâches des ATSEM.
- Ils doivent ranger au maximum et respecter les règles de la vie collective.
- Mais aussi respecter les ATSEM dans leurs paroles et leur comportement.
- **L'ATSEM n'est pas une bonne à tout faire.** Il est choquant certaines fois de voir à quel point certains enseignants sont « légers » dans leur comportement. Donc :
 - ↗ ↗ On peut aider à l'habillage des enfants
 - ↗ ↗ On peut effectuer quelques tâches matérielles
 - ↗ ↗ On doit impérativement respecter les horaires de l'école
 - ↗ ↗ On ne doit pas laisser (faute grave) l'ATSEM accompagner seule les enfants aux toilettes.

?? **Spécificité de l'ATSEM dans une classe de 2 ans :**

- Soignant chaque enfant dans son corps, étant proche de lui à des moments aussi sensibles que les repas et le sommeil, l'ATSEM est souvent identifiée à « une image maternelle de l'école »²¹, différente de celle de la mère et de celle de l'enseignante, tout en étant porteuse des règles de la vie collective.

²¹ Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ? CNFPT/Eres – 1999

- Lorsqu'il est fatigué, le jeune enfant peut à tout moment quitter le groupe pour se réfugier auprès de l'ATSEM qui noue avec lui un lien affectif fort et une relation dans laquelle le petit se sent reconnu dans sa personne, comme différent d'un autre enfant.

L'ATSEM est le complémentaire de l'enseignante.

ENQUÊTE SUR LE STATUT, LES COMPÉTENCES DE L'ENFANT DE 2 ANS

Nicole ROUSSON
Enseignante maternelle - Mende (48)
Martine BETROM et Guy MALAVIALLE
Conseillers pédagogiques - Montpellier (34)

« Comment organiser la scolarisation des enfants de deux ans, par rapport à leurs spécificités : rythmes biologiques, structuration de l'espace, compétences cognitives et sociales, ... ? »

Cette enquête se limitera au domaine suivant : «L'ENFANT DE 2 ANS ET SON CORPS ». Les thèmes retenus concernent l'accueil du petit de 2 ans au niveau :

- † des locaux de l'école
- † de l'aménagement de la salle de classe
- † de l'hygiène, de l'alimentation, du repos
- † de l'éducation motrice
- † de la sécurité

19. ACCUEIL DE L'ENFANT AU NIVEAU DES LOCAUX DE L'ÉCOLE

† *Pensez -vous qu'il faille aux enfants de 2 ans des locaux spécifiques ?*

- | | | |
|-------------------------------------------|-------|-------|
| - Salle d'accueil des parents | † OUI | † NON |
| - Préau : | † OUI | † NON |
| - Cour de récréation (avec jeux spéciaux) | † OUI | † NON |
| - Salle de repos | † OUI | † NON |
| - Toilettes spécifiques | † OUI | † NON |
| - Bibliothèque | † OUI | † NON |
| - Salle de motricité | † OUI | † NON |
| - Autres (préciser) | | |

20. ACCUEIL DE L'ENFANT AU NIVEAU DE LA CLASSE

† *Pensez vous qu'il soit nécessaire d'avoir pour les enfants de 2 ans ?*

- Du mobilier particulier † OUI † NON
- Des aménagements spécifiques :
 - Coins jeux † OUI † NON
 - Espace regroupement (pour toute la classe) † OUI † NON
 - Coin repos pour la sieste mais aussi
pour les « poses » † OUI † NON
 - Gros matériel installé en permanence
dans la classe (toboggan, balançoires..) † OUI † NON
 - Grands espaces libres † OUI † NON
 - Coin arts plastiques † OUI † NON

† *Autres propositions moins « traditionnelles » : que pensez-vous des aménagements suivants ?*

- Aménagement **évolutif** à mesure que les enfants de 2 ans grandissent (ex. : très peu de jeux, de tables, de coins organisés, on ajoute petit à petit)

- † bonne idée
- † mauvaise idée
- † à essayer

- Deux grands pôles seulement dans la classe :

Espace moteur : jeux, vélo, toboggan, ..., coin repos
Espace sensoriel : arts plastiques , musique, cuisine...

- † bonne idée
- † mauvaise idée
- † à essayer

21. ACCUEIL DE L'ENFANT AU NIVEAU DE L'HYGIÈNE DU CORPS, DE L'ALIMENTATION, DU REPOS

† Toilettes :

Pensez-vous que les enfants doivent aller aux toilettes en même temps ?

(repères communs à tous)

† OUI † NON

† Goûter :

Quelle est pour vous la meilleure formule pour l'organisation du goûter ?

- Goûter préparé par la famille et mis dans le cartable † OUI † NON

- Goûter préparé par l'école avec participation

financière des familles † OUI† † NON

† si OUI † tous le même goûter

† goûter différent (type cafétéria)

- Au niveau organisation

† tous ensemble

† quand l'enfant le demande

† Repos de l'après midi

Le moment :

- Des l'arrivée de l'enfant à l'école † OUI † NON

- Tous en même temps † OUI † NON

Le lieu :

- Dans la classe † OUI † NON

- Dans une salle de repos † OUI † NON

La forme :

- Chacun son lit (attribué à l'année) † OUI † NON

- Suivant ses affinités du moment † OUI † NON

Les circonstances :

- Dans l'obscurité † OUI † NON

- Avec une lumière douce † OUI † NON

- Avec de la musique † OUI † NON

- Avec des histoires † OUI † NON
- Autres (préciser) :

22. ACCUEIL DE L'ENFANT AU NIVEAU DE L'ÉDUCATION MOTRICE

† *Mise en place de l'activité*

Quels sont les points qui vous paraissent devoir figurer obligatoirement sur une préparation de séance ?

- Objectif † OUI †† NON
- Évaluation † OUI †† NON
- But † OUI †† NON
- Critère de réussite † OUI †† NON
- Matériel † OUI †† NON
- Consigne † OUI †† NON
- Organisation (groupes...)
- Temps † OUI †† NON
- Autres (préciser) :

† *L'évaluation*

Quand ?

- À la fin d'une unité d'apprentissage † OUI †† NON
- Au début et à la fin d'une unité d'apprentissage † OUI †† NON
- Au début, milieu et fin d'une unité d'apprentissage † OUI †† NON
- À chaque séance † OUI †† NON
- Au cours d'une séance normale † OUI †† NON
- Au cours d'une séance particulière d'évaluation † OUI †† NON

† *La programmation*

Je suis POUR car ça me permet de :

- Mieux répondre aux priorités du projet d'école † OUI †† NON
- Mieux gérer le temps † OUI †† NON

- Mieux organiser l'espace † OUI †† NON
- Mieux choisir les contenus :
 - en les variant † OUI †† NON
 - en permettant un minimum de continuité † OUI †† NON
- Travailler avec mes collègues
 - du même cycle † OUI †† NON
 - de cycles différents † OUI †† NON
- Mieux utiliser les ressources de l'école en :
 - matériel † OUI †† NON
 - espace † OUI †† NON
 - savoir-faire des collègues † OUI †† NON
- Dresser un inventaire des activ. physiques possibles † OUI †† NON
- Mieux prendre en compte les
 - compétences que je vise † OUI †† NON
- Rendre possible des échanges de service † OUI †† NON
- Mieux construire un outil d'évaluation † OUI †† NON

Je suis CONTRE car programmer :

- C'est idiot à cet âge † OUI †† NON
- C'est aller contre la liberté de l'enfant † OUI †† NON
- Ça ne permet pas de s'adapter
 - aux réponses des enfants † OUI †† NON
- C'est s'enfermer dans un cadre trop rigide † OUI †† NON
- C'est nier la particularité de chaque enfant † OUI †† NON
- C'est trop axer le travail sur les activités physiques † OUI †† NON
- C'est du temps perdu † OUI †† NON
- Autres (préciser) :

23. ÉDUCATION À LA SÉCURITÉ

† *Doit-on commencer un travail dans ce domaine ?*

† OUI †† NON*

* Si NON. Est-ce trop tôt ?

† OUI †† NON

† *Autres problèmes :*

Doit-on commencer un travail sur la protection de l'enfance au niveau :

- De la violence ?

† OUI †† NON

- Des abus sexuels ?

† OUI †† NON

6. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

1) *Accueil de l'enfant au niveau des locaux de l'école.*

En dehors de la salle de classe elle-même, les enseignants considèrent, à une large majorité (44/51), qu'il est nécessaire de prendre en compte, en premier, l'aménagement du lieu de repos de l'enfant, afin que celui-ci puisse satisfaire ses besoins physiologiques dans de bonnes conditions ; la salle de repos semble être la meilleure des solutions .

Le besoin d'espaces de jeux, spécifiques aux petits, dans la cour, est aussi (dans une moindre mesure) une nécessité (34/51).

2) *Au niveau de la classe*

Quasi unanimité des réponses.

- Un mobilier adapté à la taille des enfants ainsi que des coins «de vie » pour jouer, faire des pauses, créer, évoluer librement. Tous ces paramètres sont indispensables pour accueillir l'enfant de deux ans , dans de bonnes conditions (entre 48 et 51 réponses) .

- Autres propositions:

Un aménagement *évolutif* (à mesure que les enfants grandissent), ou bien, aménagement avec de grands pôles (*moteur* : vélos toboggans... et *sensoriel* : arts plastiques, musique, cuisine...) semblent de bonnes idées à essayer. De petites restrictions pour l'aménagement évolutif (problème de «stockage »), et pour les deux pôles moteurs et sensoriels (problème du bruit).

3) Accueil du petit de 2 ans au niveau de l'hygiène du corps, de l'alimentation et du repos

- Toilettes :

Une nette majorité d'enseignants, estiment que les enfants doivent être autonomes, et aller aux toilettes suivant leurs besoins, malgré les risques de « fuites ». Mais avec une restriction, au niveau des locaux, (souvent les toilettes sont éloignées de la classe), l'idéal étant bien sûr, l'installation des sanitaires à côté de la classe .

- Goûter :

Une majorité pense que le goûter préparé par l'école (avec une participation financière des familles) est la meilleure formule. Cette pratique du goûter collectif, offre plusieurs avantages : proposer aux enfants des menus variés et équilibrés, mais aussi permet d'éviter les jalousies entre enfants (dernier goûter à la mode pour l'un , morceau de pain pour l'autre).

- Repos :

Une nette majorité se dégage pour dire qu'il est nécessaire que l'enfant puisse se reposer dès son arrivée à l'école, dans une salle de repos en ayant son lit (attribué à l'année) et dans une ambiance propice à l'endormissement (musique et lumière douces sont les circonstances les plus citées).

4) Éducation à la sécurité

À une écrasante majorité (48/51) les enseignants pensent qu'il est nécessaire de commencer un travail sur ce thème.

- Autres problèmes:

La violence est aussi un thème qui semble absolument nécessaire d'aborder dès la petite section. Le problème des abus sexuels (32 réponses seulement) semble plus difficile à aborder avec des petits (20 pensent qu'il est trop tôt, 12 sur 51 qu'il est nécessaire de commencer à en parler) les autres n'ont pas répondu.

5) Éducation motrice

Pas de hiérarchisation dans les activités motrices. Cependant les plus pratiquées seraient :

- activités avec engins à roulettes ;
- activités de type gymnique ;
- activités de type athlétique ;
- rondes et jeux chantés, jeux de mimes et d'expression.

La place de la séance d'EPS est majoritairement souhaitée avant la récréation du matin (38/51) ou en arrivant le matin (33/51). Sa durée : 20 minutes (38/51). En ce qui concerne la mise en place du matériel, c'est majoritairement l'enseignante qui s'en occupe (32/ 51) ou les enseignantes du cycle (25/51).

Axes essentiels pour une mise en place réussie des séances EPS :

- objectif/ matériel ;
- consignes ;
- dispositif spatial (lieu, aménagement).

L'évaluation paraît souhaitable à la fin d'une unité d'apprentissage seulement, mais pas vraiment indispensable pour les petits de deux ans. En ce qui concerne la programmation en EPS, les critères retenus par les enseignantes favorables à la programmation sont :

- permet d'équilibrer les différents domaines d'activités ;
- permet une continuité ;
- permet de travailler avec les enseignants du même cycle ;
- permet de mieux utiliser les ressources de l'école ;
- mieux choisir les contenus ;
- mieux prendre en compte les activités visées.

Critères retenus par celles qui sont défavorables à cette programmation :

- c'est s'enfermer dans un cadre trop rigide ;
- ça ne permet pas de s'adapter aux réponses des enfants.

Trois points essentiels, favorables à la programmation, sont mis en évidence dans cette dernière rubrique :

- meilleure prise en compte des différents domaines de l'EPS ;
- continuité, cohérence dans le cycle concernant l'enseignement de l'EPS ;
- optimisation des ressources de l'école.



À l'heure actuelle, il semble souhaitable qu'il y ait dans notre société un temps pour chaque chose : un temps pour mieux travailler, un temps pour mieux apprendre, pour mieux manger, pour mieux vivre, pour mieux ... mais surtout un temps pour mieux dormir !

Il semble donc indispensable que l'école maternelle se penche sur ce problème .

On sait bien que pour qu'un enfant se développe harmonieusement, il a besoin d'affection, de communication, de nourriture mais aussi de beaucoup de sommeil (notamment chez les plus petits).

24. PISTES DE RÉFLEXION

1) Informer les familles :

Il semble indispensable d'informer les familles sur l'importance capitale du sommeil. Les couchers tardifs sont fréquents, les parents « critiquent » souvent la sieste de l'après-midi, pensant que c'est soit du temps perdu, soit un frein à l'endormissement des enfants après le repas du soir.

2) Reconsidérer le sommeil, le repos :

Montrer le sommeil d'une façon positive semble absolument nécessaire, en supprimant les expressions du type : « si tu n'es pas sage, tu vas au lit », « tu nous fatigues, va dormir » ...

Pour certains enfants, le sommeil est un cadeau mais, pour beaucoup d'entre eux, c'est une punition. Les réactions des enfants sont donc pour cette raison du type : « je ne veux pas aller au lit, je ne veux pas me coucher seul, je veux regarder la télé ... »

L'école maternelle doit prendre donc en compte ce constat et amener l'enfant (et les parents) à ne plus considérer les moments de repos comme du temps perdu, mais comme un besoin vital nécessaire à sa santé à son équilibre, pendant lequel son cerveau est très actif.

Il est important, aussi, de considérer ce moment comme un privilège, un moment de plaisir.

25. PROPOSITIONS

1) Aménagement des locaux :

?? *La salle de classe :*

Réserver un petit coin calme, douillet, pour accueillir les enfants qui auraient besoin, dans la journée, d'une pause « parking ».

?? *La salle de repos :*

Un lieu agréable, intime et confortable.

?? *Les lits :*

« Pour bien voyager, il faut d'abord bien partir » et pour « décoller » au plus vite le premier des comforts, c'est de soigner son lit. Un lit par enfant, attribué à l'année, identifié par une photo et orienté si possible tête au nord ou au nord-est. L'alignement des lits, n'est pas semble-t-il une bonne aide à l'endormissement.

?? *Les compagnons de voyage :*

Doudous, oreillers, sucette, chiffons ... sont nécessaires à l'aventure ? On part avec eux !

?? *Éclairage :*

Une lumière douce, tamisée, lampe de chevet, veilleuse, volets entrouverts rassurent certains enfants. On peut aussi amener les enfants à trouver rapidement le sommeil en projetant de la lumière au plafond (nouvelles lampes pour les chambres de bébés) ou bien en collant tout simplement des étoiles fluorescentes au plafond (ex : Nature et découvertes) et les enfants s'endorment sous un ciel d'étoiles !

?? *Musique de chambre :*

La musique peut être un bon moyen de se détendre et de faire le vide dans un esprit trop actif. Il peut s'agir de musiques spécialement conçues pour la relaxation, ou bien de sons naturels (oiseaux, nature, océan, pluie ...)

?? *Parfums :*

Les odeurs nous aident à voyager par la pensée, à nous détendre, profitons-en ! Certaines essences ont des vertus relaxantes (le santal, la bergamote, la mandarine, l'ylang-ylang..) d'autres ont des vertus « médicales » (pin, eucalyptus, thym, jasmin, ...) bien utiles en hiver quand les petits nez sont bouchés, ou pour assainir l'air de la classe.

2) Le moment de la sieste

Il semble important :

?? d'ajuster le moment de la sieste aux besoins des enfants, en avançant notamment l'heure du repas des petits et en le faisant suivre immédiatement par l'endormissement.

?? de prendre le temps pour le déshabillage, en enlevant les vêtements gênants, en déboutonnant au minimum les pantalons !

3) *Le réveil*

L'idéal est que l'enfant se réveille seul, naturellement, au bout de son cycle de sommeil. Dans la pratique, les enfants se réveillent souvent les uns les autres.

Il est important d'apprendre à prendre son temps, pour le retour du voyage :

?? en augmentant tout doucement l'intensité de la lumière, en ouvrant les volets ...

?? en faisant « comme les petits chats qui se réveillent » :

~~on~~ s'étire de tout son corps

~~on~~ baille, on soupire

~~on~~ se frotte le visage, la nuque, le derrière des oreilles...

~~et~~ surtout on ne se lève pas d'un coup !



Avec les enfants de deux ans, le cahier est un formidable support de langage. C'est le fil conducteur qui permettra de motiver les enfants en leur parlant et en les faisant parler de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils aiment. Par cette pratique, l'enfant trouve une condition matérielle permanente de langage libre individuel ou par petits groupes, et des sujets de discussion vraie.

Avec les enfants de deux ans, le cahier est essentiellement centré sur l'enfant, sa famille, son petit déjeuner... Des thèmes porteurs, des thèmes qui impliquent l'enfant. Alors il parle, souvent un mot, et puis, motivé, il a envie d'expliquer, que la maîtresse comprenne, connaisse, partage. Les parents sont sollicités par l'enseignant pour écrire dans le cahier de leur enfant.

Ce cahier est un outil et n'a de valeur que par l'investissement conjoint de l'enfant et des adultes qui l'entourent.

UN PARTENARIAT AVEC LES PARENTS

Les films vidéo tournés dans la classe, pendant les sorties, les photos prises lors des activités sont les supports des réunions d'information et permettent d'intéresser le maximum de familles.

Un cahier pour faire entrer la maison à l'école et l'école à la maison. Le cahier de vie propre à chaque enfant permet de matérialiser la liaison entre la vie familiale et la vie scolaire. À ce titre, il a une dimension transitionnelle entre la microculture familiale et la culture de l'école.

Ce cahier qui garde traces des événements vécus par l'enfant à l'école ou à la maison s'inscrit dans un réseau significatif. Témoin de l'histoire de l'enfant, il permet à l'enfant de se souvenir et possède une forte valeur affective.

Objectifs du cahier de vie s'inscrivant dans un projet de développement de la communication dont l'enfant est le centre :

- ✍ Favoriser l'accueil de chaque enfant et entretenir des liens avec sa famille ;
- ✍ Proposer des activités socialisantes et porteuses de sens afin que chacun se sente reconnu et encouragé à progresser dans le groupe ;
- ✍ Privilégier les situations de communication authentiques permettant à chacun d'apprendre à parler et d'avoir envie de devenir lecteur.

Comme l'enfant emporte son cahier régulièrement chez lui, c'est aussi un moyen de sensibiliser les parents par l'intermédiaire de leur enfant et de les associer au projet pédagogique. Le cahier permet d'impliquer les parents dans les apprentissages (notamment en usant de la langue du récit qui se rapproche de l'écrit).

L'enfant voit des plus grands que lui, lire le cahier. Ainsi, il a la possibilité de se construire un modèle de lecteur, d'observer les postures, les attitudes et les stratégies de lecteur.

Dès tout petit, il comprendra quand et pourquoi on utilise l'écrit.

SPÉCIFICITÉ DE L'ACCUEIL DES 2 ANS DU POINT DE VUE DU MAÎTRE

Marie-Claude AUGÉARD
Enseignante maternelle
Latour de France (66)

Si l'école maternelle a su exceller dans la scolarisation des 3/6 ans et bien que depuis ses origines elle ait aussi mission d'accueillir les enfants à partir de 2 ans, elle ne peut aujourd'hui faire l'économie d'une approche spécifique pour ces cohortes d'enfants que tout distingue des plus âgés. Pendant longtemps les écrits pédagogiques ont évoqué les « *moins de 4 ans* », *comme si les enfants de 2 ans étaient seulement en instance d'avoir 3 ou 4 ans*. Or, disons-le avec force, un enfant de 24 ou même de 30 mois n'est pas un enfant de presque 3 ans qui aurait des compétences moindres à qui il suffirait de dispenser une pédagogie scolaire édulcorée, simplifiée ou attentiste.

Envisager l'approche des enfants de 2 ans dans cette perspective est extrêmement dommageable non seulement pour leur vécu présent mais également pour leur avenir en tant qu'élèves et plus largement en tant que sujets.

Accueillir les 2 ans implique une remise en cause radicale des attentes et des représentations de l'enseignant. En effet, le regard que l'enseignant porte sur un enfant de 2 ans peut-il être positif si ses attentes à l'égard de cet enfant sont fondées sur la représentation des compétences d'un élève de 3 ou 4 ans, et plus encore si l'organisation ne tient pas compte de ses besoins particuliers, ne permettant l'expression de l'enfant qu'en termes de déviances ou de passivité.

« En regroupement collectif, il est agité... lors des activités physiques, il reste sur la touche ou se fait bousculer par les grands et réclame son doudou. Quand il devrait faire comme tout le monde, il ne suit pas et quand on ne l'y convie pas, il veut imiter les grands et gêne le travail sérieux... Il ne sait même pas faire un rond, et reste réfractaire à la moindre consigne collective ».

Il n'a dans cette perspective qu'à endosser le statut de mauvais sujet ou de fauteur de troubles à moins que sa passivité apparente l'aide à se faire oublier, du moment qu'il ne gêne pas le groupe. Regarder un petit avec le regard que nous adressons à un plus grand est singulièrement élitiste, source de frustrations pour l'adulte et en retour, particulièrement dévalorisant pour l'enfant.

Comment dans ces conditions la confiance et l'estime de soi peuvent-elles se renforcer chez l'enfant ?

Dans le meilleur des cas, l'enfant qui ne fait pas preuve de précocité se verra taxé de pas encore mûr pour l'école tant il est évident que même avec de la bonne volonté, on demande à l'enfant de s'adapter à l'école bien plus que le contraire.

Il est urgent de changer notre regard sur le jeune enfant et de faire en sorte que l'école maternelle se donne le temps d'accueillir un grand bébé pour donner son essor à un petit écolier.

Etre enseignant(e) avec des 2 ans, c'est reconsidérer sa pédagogie :

Scolariser de jeunes enfants de 2 ans, qu'ils soient accueillis dans une classe spécifique ou bien regroupés avec des enfants de 3 ans (et plus), demande à l'enseignant ***une remise en cause personnelle*** en termes de pratique pédagogique mais également de travail sur soi afin de répondre de façon adaptée à la spécificité de ces jeunes élèves. En effet, l'enseignant est confronté à une situation particulière qui se distingue à plusieurs égards de celle des autres classes de l'école primaire pour lesquelles il a été formé.

D'une part à cause des besoins fondamentaux et des compétences spécifiques des enfants de cet âge, d'autre part, s'agissant d'une première scolarisation, il doit gérer les incidences de la séparation de chaque enfant d'avec sa famille et son adaptation dans le milieu scolaire. En outre, la question des relations avec les parents se pose plus que dans toute autre classe avec acuité. Enfin l'ensemble de ces exigences ne peut trouver une réponse satisfaisante qu'au travers d'une réflexion collective engageant l'ensemble de l'école maternelle et associant les familles.

Travailler avec des enfants entre 2 et 3 ans implique d'autres attentes à leur égard et une remise en cause radicale des représentations de l'enseignant concernant sa mission et son rôle.

26. DEVENIR MÉDIATEUR

Chaque enfant a son rythme propre de développement et les différences entre enfants sont considérables. En quelques mois (de début à fin d'année), les enfants évoluent de façon sensible, notamment dans leur langage qui passe de 150 mots environ à 2 ans à 2 ou 3000 mots à 3 ans. Il est donc illusoire de s'attendre à une classe homogène. Un écart considérable est observable entre, par exemple, une fillette née en début d'année et un petit garçon de fin d'année. La différenciation pédagogique qui s'impose appelle une organisation souple et évolutive et une grande disponibilité pour prendre en compte chaque enfant dans sa singularité.

L'enfant de 2 ans réclame une vigilance d'autant plus grande que celui-ci est immature et vit une relation encore très fusionnelle avec sa mère et ses proches. Sa dépendance à l'égard des adultes est encore très prégnante non seulement pour répondre à ses besoins physiologiques (ou faire cesser un malaise...) mais également sur les plans affectif et cognitif.

Il a besoin d'une relation privilégiée à l'adulte pour trouver ses repères, être rassuré. L'enseignant par ses interactions, peut l'aider dans ***l'élaboration psychique de la séparation*** d'avec la mère. Cela implique d'être proche de l'enfant non dans une relation fusionnelle mais empathique. L'enseignant(e) n'a pas à se substituer à la mère (ce qui le poserait en rivalité avec celle-ci) mais ***en relais***. Le jeune enfant a besoin de son regard, de sa parole pour l'aider à donner du sens à ce qu'il vit et à son agir, pour conforter son narcissisme, son estime de soi. Enfin, tout ceci n'est possible que s'il est reconnu comme fils ou fille de ses parents de façon inconditionnellement positive.

Explorateur infatigable, le jeune enfant est capable de prouesses dans un milieu stimulant à condition qu'on lui laisse l'initiative et que sa sécurité soit assurée. Par ses propositions d'activité et son attitude, l'adulte l'autorise à faire tout seul, à procéder par essais et erreurs et à développer son sentiment de compétence. Il lui permet de renforcer ainsi son identité et son autonomie.

L'enseignant doit se rappeler que les jeunes enfants sont égocentriques, trop d'activités en grand groupe sont pour eux difficiles à suivre et peu profitables.

Les regroupements collectifs trop longs sont pénibles à vivre car les petits ne peuvent encore soutenir leur attention et rester longtemps immobiles. A cet âge, jouer est vital : le jeu est le travail de l'enfant, ce n'est pas du temps perdu. Les exercices à partir de consignes collectives sont peu adaptés aux compétences de cet âge, l'enfant agissant par imprégnation, imitation, n'est pas mûr pour une tâche qui se fonde sur la consigne verbale et privilégie un geste, une réponse à l'exclusion de tout autre. Quant aux résultats visibles en terme de productions, ils sont souvent décevants pour un adulte qui serait trop en attente de belles réalisations. Les structures mentales qui s'élaborent à cet âge en fonction des stimulations de l'environnement sont peu perceptibles. Ce n'est donc pas au travers de productions valorisantes que l'enseignant peut trouver sa satisfaction.

S'il veut vraiment mettre les enfants au centre de sa pédagogie, l'enseignant est amené dans sa réflexion éducative à un déplacement de son questionnement ; non plus : « *Que dois-je enseigner ?* », « *Que dois-je leur faire faire ?* », mais plutôt : « *Que dois-je mettre en place pour permettre à chacun d'expérimenter, d'agir de façon autonome et de développer ses compétences ? Comment répondre aux besoins fondamentaux relatifs au bien-être et à l'affirmation de la personnalité de chacun tout en favorisant un vivre ensemble harmonieux ?* »

Ainsi l'enseignant va-t-il devoir développer des modes d'interventions indirects à travers l'aménagement du temps, des espaces et de situations inductrices d'activités et ce faisant se rendre disponible pour des interventions individualisées auprès de chaque enfant ou de petits groupes d'enfants.

La communication par le regard, le corps et le langage est essentielle. L'enseignant avec des 2 ans joue avant tout un rôle de médiateur entre les enfants et l'école, entre chaque enfant et le savoir, à l'égard des enfants entre eux et avec les parents également. Cette conception de la mission de l'enseignant (développée par N. PRADEL²²) peut être déconcertante pour des maîtres(ses) trop centré(e)s sur des résultats tangibles facilement évaluables.

Dans les I.O. du 10 octobre 99, l'évocation de l'existence de situations duelles dans l'apprentissage des langages est une reconnaissance non négligeable du rôle des interactions adulte/enfant et de leur valeur pédagogique. Restent à inventer les aménagements nécessaires pour les favoriser.

En effet, il s'agit pour l'enseignant de gérer le groupe classe et d'être attentif à chaque enfant afin de soutenir son désir de communiquer, de grandir.

Pour répondre à cette exigence et apporter à chaque enfant un étayage personnalisé, il doit se doter de moyens efficaces au quotidien : une utilisation judicieuse des espaces, mais aussi une bonne organisation du travail des personnes qui peuvent l'assister : ATSEM, aide éducateur...

Outre une connaissance théorique de base concernant le développement du jeune enfant, il lui est nécessaire d'apprendre à regarder l'enfant.

27.

BSERVER CHAQUE ENFANT

Observer chaque enfant pour mieux le connaître, d'autant que l'expression verbale est encore peu assurée et demande à être soutenue, relayée par l'adulte.

²² PRADEL, N. (1994), *À l'école à deux ans, pourquoi pas ?* Hachette, Paris.

Observer pour accompagner chacun dans ses progrès, par le regard et la parole et ajuster les attentes du maître à son égard.

Observer l'élève pour s'assurer qu'il progresse peu à peu dans ses compétences.

Observer le groupe pour mieux agir et vérifier la pertinence de ses interventions pédagogiques (évaluation et rétroaction).

Observer pour communiquer de façon pertinente avec les parents.

Cette prise de distance que requiert l'observation n'est pas facile au praticien engagé dans l'action, elle n'est pourtant pas du temps perdu et fait partie intégrante du travail en petite section. Elle guide l'action pédagogique.

Dans la période de rentrée, l'observation s'avère un outil indispensable pour accompagner l'enfant dans son adaptation.

28.

ÉRER LA SÉPARATION

Quoi de plus insécurisant pour l'enfant que d'arriver dans un lieu inconnu, et d'être entouré de personnes qu'on n'a jamais vues ? Organiser le premier accueil aidera l'enfant à se familiariser progressivement avec l'école et à anticiper ce qu'il va vivre.

Mais aussi bien que soit préparée la première rentrée, l'enfant va peut-être manifester dans son corps et par son attitude sa difficulté à se séparer et à accepter les règles du nouveau lieu. Depuis sa naissance, l'enfant est en train de vivre un *processus de séparation-individuation* mais la construction de son sentiment d'identité est encore fragile. Il peut traduire son inquiétude par diverses manifestations : un repli sur soi, une régression, de l'agressivité défensive ou de l'hyperactivité. Parfois, sa grande détresse s'exprime par des pleurs violents ou silencieux.

Des troubles psychopathologiques peuvent se manifester : régression dans la propreté (son acquisition est encore récente), morsures, inhibitions...

Il importe d'une part de ne pas identifier l'enfant à son symptôme en le taxant de méchant ou de sale... et d'autre part, de ne pas lui renvoyer une agressivité qui ne peut qu'augmenter son insécurité.

Pour l'enseignant, la difficulté réside dans le fait de distinguer les troubles passagers de ceux qui, plus durables, nécessitent une prise en charge plus conséquente.

Une habitude progressive avec l'aide d'un adulte attentif permettra à l'enfant de se sentir reconnu, mais parfois il est nécessaire de revoir les modalités de scolarisation, (retour de la présence de l'adulte tuteur un moment dans la classe, allègement des horaires ...).

Accompagner de jeunes enfants dans cette démarche d'intégration à l'école est un travail difficile pour les adultes : cela suppose de penser et d'organiser cette période de rentrée mais aussi une grande *disponibilité émotionnelle* pour accueillir chaque enfant et ses parents.

Les réactions parfois violentes de certains enfants peuvent réactiver chez l'adulte, le plus souvent à son insu, des émotions et des impressions anciennes. Cette *résonance interne* non objectivée peut exposer l'adulte

à des attitudes réactionnelles qui entravent l'action éducative. Les risques étant d'adopter une attitude soit impulsive, soit rigide, ou bien de se protéger derrière un désinvestissement affectif (pour ne plus voir la souffrance de l'enfant).

29.

INTRODUIRE LES RÈGLES DE L'ÉCOLE

Dès son arrivée à l'école, l'enfant est confronté à des règles dont l'enseignant est le garant, ce qui fait dire parfois que l'enseignant occupe symboliquement une position paternelle. (Il introduit la séparation, présente les règles sociales...).

L'enfant de cet âge vit dans la *tension de désirs ambivalents* : devenir grand, faire tout seul et avoir encore des prérogatives de bébé. Il s'affirme en s'opposant, c'est la période du « non ! » Cette crise d'opposition s'exprime parfois par de violentes colères qui peuvent déconcerter l'adulte.

Concrètement, celui-ci va devoir conjuguer rigueur et souplesse pour accompagner l'enfant dans ses frustrations en préférant la négociation à la domination. Il va lui permettre de découvrir au travers de quelques règles et interdits introduits progressivement que renoncer à un désir ou le différer dans le temps n'est pas perdre sa capacité d'agir et d'être, que se soumettre à une règle ce n'est pas soumettre toute sa personne au désir de l'autre. Avant d'avoir accompli ce chemin qui l'amènera au respect d'autrui, l'enfant passe par des attitudes d'opposition ou de repli que l'adulte doit accueillir avec sollicitude et fermeté. Peu à peu, l'accès au langage, au jeu symbolique vont permettre à l'enfant d'exprimer ses tensions de façon acceptable et de mieux les gérer.

L'enseignant est appelé à réagir avec ce qu'il est, sans toutefois se laisser envahir par le découragement, l'impatience, voire la rancœur.

Gérer les conflits et les réactions d'opposition ou encore la détresse face à la séparation a un caractère déstabilisant. En effet, il n'existe pas pour l'enseignant de « bonne » attitude à priori.

On dit souvent que le travail avec de jeunes enfants demande de la patience. C'est exact dans le sens où il faut savoir faire confiance à l'enfant, en sa capacité de grandir et qu'il faut lui donner le temps de trouver ses repères et de surmonter les difficultés transitoires qui l'assaillent.

Pour l'adulte, adopter une attitude consciente et cependant spontanée réclame *un travail sur soi de distanciation* qui mérite le soutien d'une réflexion en équipe et d'une formation continue.

30. ADOPTER UNE POSITION PROFESSIONNELLE DANS LA RELATION AVEC LES PARENTS

Plus l'enfant est jeune, plus vives sont les réactions de rivalité à son propos.

Être conscient de la complexité de certaines situations permet de reconnaître les difficultés de chacun, parent et enfant, à se séparer en évitant de projeter sur la famille des jugements de valeur, sources latentes de conflits.

Telle mère qui semble pressée de laisser son enfant, telle autre qui paraît attendre qu'il pleure pour s'en aller ou qui prolonge indéfiniment les adieux, éprouvent une difficulté à se séparer qu'il faut prendre en compte avec tact et fermeté. Quant aux réactions agressives, si elles sont perçues comme tentatives d'expression d'un malaise et non comme atteinte à la personne de l'enseignant, elles inaugurent souvent une communication plus confiante.

Dans la mesure où la maternelle est à la fois un mode de garde gratuit et une école, l'enseignant est confronté à un certain nombre de paradoxes. Il peut souhaiter une scolarisation progressive de chaque enfant, permettant à celui-ci de s'adapter sans heurts au rythme scolaire mais la réalité du travail des parents ou de leur indisponibilité s'impose sans transitions possibles. Et le spectacle difficile d'un enfant qui ne s'adapte pas bien peut venir nourrir le fantasme du bon professionnel en bute au mauvais parent.

Les enseignants sont parfois tentés de décréter que les parents « démissionnent » mais ce jugement de valeur très abusif, comme le souligne le Rapport PAIR est plus l'expression d'une position défensive que d'une attitude d'écoute professionnelle respectueuse de la place des parents.

Les relations au sein de la famille sont caractérisées par l'émotionnel et l'irrationnel ; celles de l'enseignant et de l'ATSEM avec les enfants et leurs familles devraient s'en distinguer par une implication affective distanciée permettant de s'adapter à chacun et d'être à l'écoute de tous.

Comment suspendre le jugement de valeur et s'engager dans une écoute et une reconnaissance que l'on voudrait mutuelle ? Là encore les représentations des uns et des autres peuvent faire écran mais quelques repères peuvent aider. Rassurer les parents notamment en leur restituant une observation positive de leur enfant, permet qu'à leur tour les parents rassurent leur enfant.

Respecter ses objets transitionnels (son doudou, sa sucette, ses photos...) Organiser des médiations entre la famille et le savoir scolaire (les albums, le cahier de vie). Il s'agit de favoriser la cohérence entre les différents milieux de vie de l'enfant afin que le passage de la famille à l'école soit vécu comme une promotion et non comme un abandon (ou un rapt).

La communication entre l'enseignant et les familles constitue un point clé du dispositif de scolarisation, les activités scolaires prendront d'autant plus de sens pour l'enfant qu'elles en auront pour les parents.

Accueillir les parents et leur ambivalence par rapport à l'école, soutenir leur position parentale, demandent une prise de recul, une écoute et une assurance qui relève du savoir être, au coeur de ce « changement de regard » préconisé par le rapport JOUTARD. Il s'agit pour les professionnels de s'engager dans un partage éducatif qui n'est pas sans une certaine prise de risque car elle engage la personne de l'enseignant et ne peut se faire sans l'appui d'une équipe.

31.

'APPUYER SUR UNE RÉFLEXION COLLECTIVE

L'accueil des 2 ans ne saurait se borner à la prise de conscience et l'adaptation de l'enseignante et de l'ATSEM. Un certain nombre de dispositions concernant l'école maternelle dans son ensemble sont nécessaires. En effet, rien n'est plus démoralisant que d'être conscient des besoins des enfants et d'être dans l'impuissance de modifier les conditions de leur accueil.

La réflexion collective répond à trois besoins : d'une part, améliorer les conditions effectives de l'accueil, d'autre part soutenir les personnes impliquées dans cette démarche. Enfin contractualiser et individualiser le projet d'accueil de chaque petit nouveau avec sa famille.

Pour améliorer les conditions matérielles de l'accueil, il est nécessaire avec les adultes de l'école d'interroger l'évidence des contraintes : occupation des espaces, organisation de la récréation..., aménagement du règlement de l'école en légalisant la période d'adaptation.

Les adultes impliqués dans l'accueil des 2 ans ont besoin d'être soutenus (l'ATSEM comme l'enseignante).

Il est souhaitable de développer une réflexion collective dans le cadre du projet d'école (veiller à ce que les 2 ans ne soient pas vécus comme des gêneurs). Ceci permettra une écoute des adultes et l'évaluation régulière de l'adaptation de chaque enfant.

Enfin, développer la notion de contrat avec les familles par un projet adapté à chaque enfant en se fixant des échéances pour baliser l'avenir proche (faire le point), est une garantie de meilleure intégration : cela permettra de mieux faire accepter ces modalités exceptionnelles par les personnes de l'école et donnera la possibilité aux parents d'être partie prenante de ces efforts. Les parents seront alors réellement considérés comme des partenaires de l'école.

Pour l'enseignant qui reçoit les 2 ans, l'accueil d'un petit nouveau ne peut être laissé à l'improvisation suivant les aléas des effectifs. Il s'agit d'un travail qui s'inscrit pleinement dans sa mission d'enseignant et dont la conception et l'organisation concernent l'ensemble de l'équipe éducative.

Il est souhaitable qu'une formation des maîtres et des directeurs soit dispensée afin que cette fonction d'accueil soit à la hauteur des ambitions de l'école maternelle.



DEUX ANS : UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Isabelle BONIS et Jacqueline MARCHINI
Enseignantes maternelle P. Kergomard
Montpellier (34)

Toutes les observations ont été menées dans des classes accueillant à la fois des « deux ans » et des « trois ans ». L'enseignante et/ou une observatrice extérieure ont noté les comportements des deux ans en grand groupe, lors de propositions d'activités en classe ou en salle de motricité.

Au vu des observations, il a été choisi d'axer la démarche pédagogique sur l'expérimentation et sur la socialisation dans le souci de faire passer l'enfant de deux ans du statut de « petit » à celui d'acteur, d'élève.

Les éléments relevés font également apparaître l'importance considérable de la relation duelle. Ce point sera particulièrement développé dans la partie sur la consigne.

32. PREMIER AXE : L'EXPÉRIMENTATION

Posons en premier lieu que la phase d'expérimentation dont nous parlons ici se situe bien avant tout désir de production.

L'enfant de deux ans est malhabile. Il élabore des praxis : par exemple, il apprend à utiliser un outil. Pour cela il lui faut du temps et de la répétition. Ces séances où les enfants jouent avec la semoule à remplir un récipient, à éprouver leur faculté d'intervention, à essayer encore et encore, sont indispensables pour que l'enfant se construise une habileté motrice.

Les I. O. rappellent que l'école maternelle est un lieu d'expérimentations riches et variées. « *Les activités proposées à l'enfant ont pour but de le conduire à exercer et à développer ses capacités motrices, affectives, relationnelles et intellectuelles... L'enfant agit sur son propre corps, sur des objets, sur l'environnement proche. Il utilise des outils et combine des actions.* »

C'est pour amener l'enfant de deux ans à utiliser des outils avec une intention qu'il faut passer par une période qui peut être vécue difficilement, avec parfois mauvaise conscience par l'enseignant. L'expérimentation touche à tous les domaines :

?? Actions sur la matière : manipulation de pâte à sel, de pâte à modeler, de peintures plus ou moins fluides, plus ou moins visqueuses, de colles, de papiers, cartons, de tissus, de sables, de terres, d'eau ;

- ?? Actions avec des outils : pour agir sur de la matière, pour agir sur des objets ; coins cuisine et dînette, jeux de construction où les enfants appréhendent la notion d'équilibre.
- ?? Déplacements dans des situations variées : en salle de motricité, mais aussi dans la cour, dans les jeux de cour, dans le jardin, lors de sorties dans des parcs, des jardins.

Le problème des traces

Même si l'objectif majeur n'est pas d'obtenir une production, garder une trace de l'activité de l'enfant est important. Nos propositions pourront bien sûr être enrichies et complétées, mais on peut déjà citer :

?? l'archivage des «dessins », gribouillages, essais divers sur papier, en montrant bien à l'enfant que l'on garde ce qu'il a fait ;

?? les photographies des différentes activités, des ateliers, des moments de la vie de la classe, où l'enfant va pouvoir se reconnaître.

Ces traces permettent un retour sur l'activité, une nouvelle verbalisation par l'adulte, par d'autres enfants plus grands. Elles constituent un outil puissant pour la socialisation des « deux ans ».

33. SECOND AXE : LA SOCIALISATION

Les observations faites dans des classes accueillant des «deux ans » et des «trois ans » font apparaître l'aspect peu «dérangeant » des petits. Chacun va son chemin, vaque à ses occupations. Un petit peut jouer tranquillement, passer d'un bac de Lego au coin poupées sans qu'un adulte n'ait à intervenir. D'où le malaise fréquent des enseignants qui craignent de les «oublier ». Les petits ont l'air d'avoir peu de relations directes avec les plus grands. Cependant, comme nous l'avons observé, ils passent une grande partie de leur temps à regarder les enfants plus grands agir, à scruter les actions et réactions des «trois ans » et de la maîtresse. Là aussi, il leur faut du temps pour prendre conscience des formes que prend la relation sociale et se décider à les reproduire, d'abord maladroitement, puis à se les approprier.

Les I.O. rappellent que *« Dans un milieu différent du milieu familial, l'enfant continue de construire sa personnalité et découvre la vie collective : il affirme son autonomie dans l'espace par rapport aux objets, aux personnes... il adapte son comportement dans une situation où il n'est pas seul ; il coopère, établit des relations de plus en plus nombreuses, reconnaît l'autre, l'écoute et le respecte. »*

A. Guillaïn²³ a souligné le rôle fondateur du conflit dans la construction de la personnalité. Les «deux ans » observent d'abord la résolution des conflits entre plus grands avant de rentrer en relation avec eux.

La reconnaissance de l'enfant :

Il nous semble indispensable de prévoir un moment d'accueil privilégié chaque jour pour chaque enfant de deux ans. Un moment où l'on ne s'occupera que de lui, on ne lui parlera que de lui,

²³ Cf. texte onglet « enfant »

de ce qu'il fait. Le cahier de vie, les traces gardées, les photos sont autant de support au dialogue. Ces moments consacrés à l'individu vont l'aider à se sentir reconnu.

A) Description de la relation duelle

Après avoir observé les « 2 ans » en classe, nous avons pu faire un « état des lieux » :

- ?? La difficulté à entrer en communication (physique ou verbale) est fréquente en début d'année.
- ?? Le peu d'intérêt des enfants pour la consigne lors d'une activité.
- ?? Les compétences langagières du jeune enfant rendent difficile la formulation des consignes par les enseignants.

1) Les conséquences pédagogiques

Il apparaît nécessaire dans un premier temps de développer chez les enfants le désir de communiquer, de dialoguer dans des situations porteuses de sens : situations de la vie quotidienne affectivement importantes par leur rapport au corps, à la famille.

Le choix de ces situations renvoie à l'objectif d'individualisation/socialisation : il s'agit de rassurer l'enfant en le situant comme sujet reconnu dans les deux mondes auquel il appartient (familial et scolaire) et de l'aider à comprendre leur cohérence, leur liaison. Nous faisons l'hypothèse que reconnu par l'intérêt que lui porte l'enseignant, l'enfant devient attentif au langage de l'adulte, prend confiance pour entrer en communication.

2) Les types de situations

Les situations quotidiennes ayant rapport au corps : habillage, soins d'hygiène, goûter, sieste, activités motrices...

Les situations autour de la vie familiale : cahiers de vie, photos, reconnaissances d'événement familiaux (naissance, anniversaires, ...)

3) Établir la relation duelle

En parlant à chaque enfant de lui en référence à sa vie à l'école, par exemple à une de ses activités, ou bien en référence à sa vie familiale (en utilisant le cahier de vie) ;

En verbalisant ce que l'adulte fait pour lui (exemple : l'habillage) ;

En verbalisant les mimiques et les gestes de l'enfant.

B) Gestion de l'emploi du temps

Le choix de la relation duelle nécessite une réflexion et une organisation rigoureuse de l'emploi du temps.

Le moment propice : certains moments de la journée se révèlent plus propices que d'autres à ce type de relation, en particulier le début de la matinée.

Ce sont des moments brefs (5 min environ), mais leur brièveté même exige l'institutionnalisation de ces espaces. Il est important de les prévoir par écrit dans le cahier-journal et de s'y tenir.

Un exemple : dans une classe, l'accueil des enfants accompagnés de leurs parents se termine à 9 heures précises. Plus aucun parent n'étant présent, des moments de relations duelles peuvent avoir lieu avec les « 2 ans » autour de supports précis - activités, albums, cahiers de vie, comptine, jeux de doigts.

C) Entrée dans la consigne

L'objectif premier est d'amener l'enfant à comprendre que par le langage, il pourra donner un sens communicable à ses actions, émotions mais aussi faire exister ce qui n'est pas là pour donner du sens au moment présent. Cette phase d'accueil de l'enfant peut être longue (plusieurs semaines). Elle est nécessaire et permet à l'enfant de s'engager réellement dans une activité et dans une relation.

L'évaluation se fait par l'observation de modifications dans le comportement : l'enfant accepte le contact physique avec l'adulte, il pose son doudou, il sollicite l'adulte pour une lecture, il manifeste de l'aisance en classe, connaît les coins, choisit des activités auxquelles il se tient. L'enseignant doit pouvoir repérer ces moments particuliers où une fenêtre s'ouvre, où il va saisir l'occasion de faire entrer l'enfant dans une activité, ou verbaliser sur ce comportement-là et si possible faire le lien avec une activité similaire précédente.

J'accompagne, je fais rentrer dans une activité.

Il devient alors possible, dans une activité connue et expérimentée longuement, d'introduire des consignes et d'évaluer des productions.

Exemple de progression dans une activité : l'atelier semoule

Manipulation - exploration du geste - répétition du geste	La consigne est induite par le matériel : remplir, vider, transvaser Verbalisation de la maîtresse qui utilise des verbes, des mots précis
Amener la prise de parole de l'enfant	Même situation mais le matériel auquel l'enfant est habitué est changé L'enfant s'adresse alors à l'adulte pour demander le matériel qui fait défaut Verbalisation de l'adulte qui l'aide à formuler
Mémoriser une consigne L'enfant, assuré dans son geste peut la respecter	Même situation mais, le geste étant plus sûr, introduction d'une consigne : ne pas verser de semoule par terre et bilan à la fin de l'activité
Comprendre l'utilité de la consigne par rapport au projet	Même situation – nouvelle consigne Ex. : remplir les flacons jusqu'au repère Pour produire un son, ces flacons utilisés comme maracas ne peuvent être remplis Verbalisation à la fin de l'activité Bilan de la consigne