

Pour une scolarisation réussie des tout-petits

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

Ce document a été élaboré et produit grâce à la collaboration des personnes dont les noms suivent :

Thérèse BOISDON	présidente, jusqu'en juin 2001, de l'Association générale des institutrices et des instituteurs des écoles maternelles (AGIEM)
Viviane BOUYSE	chef du bureau des écoles (DESCO A1) à la direction de l'Enseignement scolaire
Michel FAYOL	professeur de psychologie, directeur du laboratoire d'étude des apprentissages et du développement (LEAD) à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand
Agnès FLORIN	directrice du laboratoire de psychologie à l'université de Nantes
Anne-Marie GIOUX	inspectrice d'académie, inspectrice pédagogique régionale de l'académie de Bordeaux
Ginette GRANDCOIN-JOLY	directrice à l'école élémentaire d'application Michel-Ange de Paris
Jean HÉBRARD	inspecteur général de l'Éducation nationale
Florence JANSSENS	conseillère pédagogique adjointe à l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription de Mantes-la-Jolie
Françoise LAGARDE	adjointe au chef du bureau des écoles (DESCO A1) à la direction de l'Enseignement scolaire
Catherine LE CUNFF	maître de conférences à l'Institut universitaire de formation des maîtres au centre de Vannes
Frédérique LEFÈVRE	conseillère pédagogique adjointe à l'inspecteur de l'Éducation nationale de la 21 ^e circonscription de Paris
Jacqueline MASSONNET	inspectrice de l'Éducation nationale à Clichy

Il a été revu pour mise en conformité avec les programmes du 25 janvier 2002 par :

Viviane BOUYSE	chef du bureau des écoles (DESCO A1) à la direction de l'Enseignement scolaire
Agnès FLORIN	directrice du laboratoire de psychologie à l'université de Nantes
Jean HÉBRARD	inspecteur général de l'Éducation nationale
Ève LELEU-GALLAND	inspectrice de l'Éducation nationale à Senlis
Françoise LAGARDE	adjointe au chef du bureau des écoles (DESCO A1) à la direction de l'Enseignement scolaire
Gisèle MACCARIO	chargée d'études, bureau des écoles (DESCO A1) à la direction de l'enseignement scolaire

Suivi éditorial : Christianne Berthet
Secrétariat d'édition : Claire Raynal
Maquette de couverture : Catherine Villoutreix
Mise en pages : Atelier Michel Ganne

© CNDP, juillet 2003
ISBN : 2-240-01298-6
ISSN : 1629-5692

Sommaire

Introduction	5
Les besoins éducatifs du très jeune enfant	7
Les besoins physiologiques	7
La santé du tout-petit	8
Le développement physique et moteur	9
La compréhension des situations	9
La communication et le langage	10
L'affectivité et les relations sociales	11
Les difficultés d'adaptation	12
Préparer la première rentrée avec les familles	13
La famille, premier éducateur de l'enfant	13
L'école par rapport à d'autres modes d'accueil	14
L'inscription du tout-petit à l'école maternelle	15
La rentrée	16
Une école respectueuse des besoins éducatifs du tout-petit	20
Accueillir des tout-petits, dans quelles conditions ?	20
La distribution des sections dans l'école	21
La journée du tout-petit	22
Activités et apprentissages	27
Une action éducative pensée dans la durée et structurée au quotidien	27
Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages	28
Le langage au cœur des apprentissages	28
Vivre ensemble	31
Agir et s'exprimer avec son corps	33
Découvrir le monde	34
La sensibilité, l'imagination et la création	36
L'évaluation des activités des tout-petits	38
L'évaluation – des outils pour mieux connaître	38
L'implication progressive des élèves	38
L'information des familles	39

Introduction

Nombre de familles ont aujourd'hui fait le choix de la scolarisation pour leurs très jeunes enfants. L'école maternelle accueille ces tout petits élèves avec la chaleur, la bienveillance et les savoir-faire qui la caractérisent, mais ce public si particulier lui impose aussi d'aménager des pratiques éprouvées avec les plus grands, voire d'inventer de nouvelles manières de faire.

Il lui faut à la fois créer des conditions sécurisantes qui favorisent les explorations dont les très jeunes enfants sont friands, accueillir leurs essais de communication, parfois encore dépourvus de mots, avec toute l'attention qui les incite à persévérer, favoriser la découverte et la connaissance des autres, offrir des activités qui éveillent leurs sens, provoquent émotions et étonnement. Elle doit donner à tous les moyens de bien vivre leur petite enfance en les encourageant à grandir, c'est-à-dire à conquérir des savoirs et des pouvoirs nouveaux.

À deux ans, on est encore tout petit ; à trois ans, on est déjà beaucoup plus grand et plus prêt à devenir un petit écolier. L'école maternelle a beaucoup de savoir-faire pour organiser l'expérience scolaire faite alors d'observations plus précises et d'expérimentations plus intentionnelles, de discussions et d'une réflexion plus nourries, de traces dessinées, écrites, mémorisées.

Elle doit préciser ses pratiques avec les plus jeunes ; l'adaptation réussie avec les tout-petits est souvent, pour une équipe pédagogique, l'occasion de renouveler sa vision des finalités globales de l'école maternelle et de retrouver ce qui en a toujours fait la spécificité : une éducation exigeante et structurée, adaptée le plus justement possible à chacun des élèves.

Elle doit considérer avec une particulière attention ses relations avec les parents, souvent très sensibles à ce moment de séparation d'avec leur enfant – encore un « bébé » pour eux. Il ne serait pas bon d'accepter que la prise en charge de plus en plus précoce (et pour des journées de plus en plus longues) des enfants puisse contribuer à tenir les familles à distance de leurs responsabilités éducatives. Il appartient certainement à l'école maternelle, à l'occasion de la réflexion qu'elle portera sur l'accueil des très jeunes enfants, de construire des modalités neuves pour une coéducation véritable. Enfin, avec les élus et les partenaires locaux, elle doit rechercher des conditions d'accueil à la mesure des besoins spécifiques des tout-petits, car il ne peut s'agir de scolariser à tout prix et dans n'importe quelle condition.

Ce document apporte des éléments de compréhension des très jeunes enfants et des éléments de réponse aux questions des maîtresses et des maîtres toujours soucieux de mieux faire.

Il constitue un outil de travail qui précise ce que peuvent être, pour de très jeunes enfants, les activités proposées dans les divers domaines déterminés par les programmes de 2002 ; ce n'est pas un texte réglementaire supplémentaire. Les équipes de formateurs sauront le compléter et l'enrichir des exemples que l'expérience locale leur a permis de construire ou d'observer.

Enseigner à des tout-petits à l'école maternelle, c'est déjà faire classe, même si la matière des échanges peut sembler encore peu scolaire. C'est peut-être pour cela que les repères manquent pour organiser l'espace, la journée, les situations favorables aux premiers apprentissages avec des très jeunes enfants. Centrée sur les enfants, l'école maternelle a toujours su innover ; elle saura encore le faire, pour le plus grand bénéfice de ses élèves les plus jeunes.

L es besoins éducatifs du très jeune enfant

À deux ans, les enfants ne sont plus des bébés : ils ont déjà des compétences nombreuses, une personnalité qui commence à s'affirmer, un répertoire varié de comportements susceptibles d'agir sur les personnes et les objets qui les entourent. Ils évoluent très vite et, en quelques semaines, peuvent avoir modifié de nombreux aspects de leurs conduites. Pour autant, cela ne signifie pas qu'ils puissent tous accepter facilement la vie d'écolier. L'adaptation des tout-petits (qu'ils aient juste deux ans ou un peu plus) dépend de la qualité de l'accueil qui leur est fait, mais aussi de la prise en compte de leurs besoins. Or, entre deux enfants de cet âge, les différences sont souvent très importantes. Certains sont mieux préparés que d'autres aux contraintes d'une scolarisation. La singularité de leur personnalité, la diversité de leurs capacités, de leurs expériences et de leurs savoirs, les relations qu'ils ont déjà nouées avec leur entourage jouent un rôle décisif dans cette adaptation. Les besoins du très jeune enfant sont à la fois physiologiques, psychologiques, affectifs et sociaux.

Les besoins physiologiques

Pour être capable de fréquenter l'école maternelle dans de bonnes conditions, l'enfant doit être en bonne santé. Une certaine fragilité physique met les jeunes enfants à la merci des maladies infectieuses, des accidents ou des intoxications. Toutefois, l'école maternelle reste ouverte sous certaines conditions aux enfants atteints de handicaps ou de maladies chroniques, dans le cadre des dispositifs d'intégration ou d'accueil prévus, pour les premiers par la circulaire du 30 avril 2002¹, pour les seconds par la circulaire du 22 juillet 1993².

1. BOEN n° 19 du 9 mai 2002)

2. BOEN n° 27 du 29 juillet 1993

La propreté

La maîtrise des sphincters reste une condition importante de l'accès à l'école maternelle. Il importe d'expliquer aux familles que tout forçage, qui transformerait ce contrôle en un enjeu pour la scolarisation, se fait en général au détriment de l'enfant et peut engendrer des troubles durables. Même avec des enfants « propres », quelques accidents mineurs restent toujours possibles chez les tout-petits, mais aussi chez les plus grands. L'école peut y remédier sans culpabiliser l'enfant, avec des vêtements de rechange.

Par ailleurs, il est souhaitable que le tout-petit ait à disposition, dans la classe, des mouchoirs jetables.

Le repos

Un tout-petit a besoin de nombreuses heures de sommeil (plus de douze heures quotidiennes). La sieste doit lui être proposée en début d'après-midi : il dormira le temps qui lui est nécessaire, sans que cela porte préjudice au sommeil de la nuit, contrairement à ce que croient certains parents. Un enfant fatigué au cours de la journée doit aussi pouvoir se reposer, quelle que soit l'heure. Cela suppose que l'école qui reçoit des enfants de deux ans soit équipée à cet effet.

L'alimentation

Les tout-petits ont des besoins caloriques et vitaminiques élevés, dans la mesure où ils ont moins de réserves que des enfants plus âgés ou des adultes. En plus du déjeuner pris à la cantine ou en dehors de l'école, des collations diététiquement équilibrées leur sont nécessaires au cours de la journée, en milieu

de matinée notamment³. Leur organisation (en particulier pour l'approvisionnement en aliments mieux appropriés qu'un paquet de biscuits) suppose une discussion avec la commune et une décision du conseil d'école. L'aspect pédagogique de cette collation est essentiel. Il convient de viser en priorité l'hygiène alimentaire et les conduites de table, en particulier lorsque l'équipe des maîtres ne peut jouer son rôle éducatif pendant le repas de midi. On ne doit pas oublier non plus que les enfants ont besoin de boire fréquemment dans la journée et que des gobelets jetables devraient pouvoir être mis à leur disposition, le robinet du lavabo n'étant pas le moyen le plus hygiénique pour satisfaire ce besoin.

La santé du tout-petit

Le tout-petit ne présente pas de problèmes de santé spécifiques. Le fait qu'il ne puisse expliquer aisément ses symptômes en cas de maladie ou de troubles survenus à l'école ne doit pas inquiéter les enseignants. Quelques règles de bon sens suffisent le plus souvent à trouver l'attitude qui convient.

Les problèmes les plus courants

Le plus fréquent des problèmes est celui qui peut survenir à l'occasion d'un accès brutal de fièvre. Il est utile que l'école dispose d'un thermomètre médical auriculaire pour vérifier la réalité d'un état fébrile apparent et faire appel si nécessaire aux parents ou, en leur absence, au médecin. Des antécédents de convulsions en cas de forte fièvre sont normalement signalés par le médecin sur le certificat médical d'inscription. Il convient toutefois de vérifier auprès de la famille que ce signalement n'a pas été oublié et de prévoir avec elle, si c'est le cas, la conduite à tenir en cas d'accès de fièvre. Si celui-ci est associé à des vomissements, à des troubles de la conscience ou à une éruption cutanée, un avis médical doit être sollicité dans les meilleurs délais. Les vomissements sont aussi des phénomènes courants chez les jeunes enfants et ne sont pas toujours bénins. Ils doivent être immédiatement signalés à un médecin s'ils font suite à un incident ayant pu provoquer un traumatisme crânien, s'ils sont associés à des douleurs abdominales et s'ils sont bilieux (jaunes et verts), s'ils se reproduisent ou sont accompagnés de fièvre ou d'apathie.

La détresse respiratoire constitue le troisième type de difficulté qui peut contraindre un enseignant chargé de tout-petits à une réaction rapide. Elle peut être accompagnée de fièvre et, dans ce cas, les conduites à tenir sont celles qui ont été signalées ci-dessus à propos des états fébriles. Lorsque l'enfant manifeste sa difficulté à respirer par des sifflements, on peut être en face d'une crise d'asthme. Il importe d'abord de l'identifier. Il s'agit d'une gêne respiratoire sifflante à l'expiration (quand l'enfant souffle). Elle est souvent associée à des quintes de toux sèche qui augmentent lorsque l'enfant s'agite. Si le jeune écolier est déjà sujet à ce type de pathologie, le médecin devra l'avoir signalé sur son certificat médical d'inscription et le directeur de l'école devra exiger, dans ce cas, un projet d'accueil individualisé (circulaire du 22 juillet 1993) prévoyant les gestes susceptibles de soulager rapidement l'enfant en attendant que ses parents puissent venir le reprendre. Si la crise apparaît pour la première fois à l'école, les parents doivent être immédiatement prévenus et un avis médical sollicité.

Les accidents

L'inhalation d'un corps étranger peut produire une détresse respiratoire aux conséquences particulièrement graves. La législation en matière de protection du consommateur a introduit des règles strictes quant aux jouets ou objets didactiques susceptibles d'être utilisés avec de très jeunes enfants. Les aliments durs et de petite taille (cacahuètes, certains bonbons, etc.) peuvent avoir les mêmes effets et doivent donc être prohibés lorsqu'ils peuvent être inhalés. Le fait que les enfants de deux ans soient scolarisés avec des enfants plus grands (et qui échappent donc aux restrictions prévues) ne doit en rien exonérer les maîtres du respect de ces règles et diminuer leur vigilance. En cas d'accident, et si l'enfant manifeste des signes de cyanose (lèvres et visage violets), il convient d'appliquer la manœuvre de Hemlich sans attendre. Il est utile que l'un des adultes présents dans l'école soit formé à ce geste de premiers secours⁴. En cas de chute et en l'absence de plaie ou de traumatisme visibles (qui doivent déclencher immédiatement l'appel aux parents et/ou à un médecin), il est important de surveiller que l'enfant n'ait pas une perte de conscience (même brève), des vomissements ou des troubles du comportement qui pourraient être le signe d'un traumatisme crânien. Toute suspicion doit

3. Tous les enfants n'ont pas les mêmes besoins (certains ont déjeuné, quelquefois même très tôt, d'autres n'ont pas pris de petit-déjeuner). Il importe donc de traiter ici, avec discernement, chacun des cas particuliers.

4. Voir la brochure récemment publiée par les deux ministères concernés pour améliorer la formation des enseignants et des élèves aux gestes de premiers secours : *Apprendre à porter secours*, Paris, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées, direction générale de la Santé, 2003, version actualisée, à paraître 1^{er} trimestre année scolaire 2003-2004.

conduire à prendre les mesures qui s'imposent (appel aux parents et/ou au médecin).

Le Samu (Service d'aide médicale urgente) peut être appelé gratuitement depuis n'importe quel poste téléphonique en faisant le 15. Un médecin régulateur répond à chaque appel et donne les premiers conseils, même lorsqu'une intervention n'est pas nécessaire. Chaque adulte présent dans l'école doit être prêt à dialoguer rapidement et efficacement avec ce service. Dès trois ans, l'enfant doit être familiarisé avec la procédure d'appel et de renseignement du médecin, mais aussi apprendre qu'appeler le 15 n'est pas un jeu⁵.

Rappelons également que plusieurs vaccinations obligatoires doivent avoir été effectuées au cours des dix-huit premiers mois. Le Conseil d'État a toujours confirmé le caractère contraignant de cette obligation. Il appartient à l'école de vérifier que, sauf contre-indication médicalement explicitée, elles ont bien eu lieu et, dans le cas contraire, d'engager les parents à faire cette démarche avant toute scolarisation.

Le développement physique et moteur

Alors que dans les deux premières années, l'enfant grandit de 20 cm par an environ, sa vitesse de croissance ralentit à l'âge de la scolarisation avant une nouvelle accélération qui se manifesterà à l'adolescence. Le poids suit la même évolution. La morphologie se modifie avec, notamment, un allongement du tronc et surtout des membres. L'équilibre dans la marche s'améliore, mais marcher à cloche-pied, par exemple, peut rester encore difficile jusqu'à cinq ou six ans. Monter correctement un escalier n'est souvent possible que vers deux ans et demi, et le descendre, seulement vers trois ans et demi. Il importe donc d'être raisonnable dans les évolutions que l'on attend des plus jeunes en salle de motricité.

Les mouvements

La précision et la vitesse des mouvements augmentent, en particulier dans la préhension, et les acquisitions nouvelles se reflètent dans les gestes quotidiens : manger seul, s'habiller, se moucher, attacher ses chaussures, descendre les escaliers ou grimper à une échelle, jouer avec une balle, apprendre à se déplacer sur un objet qui roule (porteur, tricycle, vélo). Ces nouvelles possibilités sont pour une large part déterminées par la maturation, cependant elles ont aussi besoin, pour apparaître, de stimulations et d'encouragements, et

l'école a un rôle important à jouer en la matière. L'imitation des postures du partenaire, souvent observée en crèche et en école maternelle, constitue un moyen pour entrer en contact. Ainsi, le répertoire des gestes, des mimiques, des attitudes s'enrichit considérablement et permet à l'enfant de modifier ses rapports avec son entourage, en exprimant mieux ses besoins, ses impressions, voire leur ambiguïté (exprimer en même temps la fuite et l'agression, par exemple). Les besoins de mouvement des tout-petits sont importants : sauter, courir, grimper, pédaler sur un tricycle, pousser ou traîner de gros objets, se balancer, lancer une balle ou shooter dans un ballon, manipuler de l'eau et du sable, etc. L'espace disponible et l'équipement des classes, des salles de jeu et des cours de récréation doivent répondre à ces besoins. La manipulation fine se développe également de manière importante au cours de la troisième année, pourvu qu'elle soit stimulée : construire une tour de quelques blocs, tenir un crayon avec les doigts et gribouiller sur une page, plier des feuilles de papier, utiliser des ciseaux, un marteau ou une scie, etc., sont des activités qui anticipent souvent les capacités des tout-petits, mais qui restent nécessaires à leur développement.

La latéralisation

La prédominance de la gauche ou de la droite, déjà observable dans les premières années, commence à se préciser : les dominances de la main, du pied, de l'œil s'établissent sans être d'ailleurs toujours du même côté. Il est des cas où l'enseignant devra observer régulièrement le comportement de l'enfant pour savoir, avant le travail graphique notamment, quel côté est spontanément privilégié.

La compréhension des situations

Vers deux ans, les enfants commencent à utiliser des symboles, c'est-à-dire des images, des mots, des traces sur une page, pour représenter les objets ou les événements. C'est aussi le début de l'imitation différée. L'enfant peut se représenter mentalement un événement absent et reproduire les gestes ou les mimiques d'une autre personne. Les tout-petits sont beaucoup moins égocentriques qu'on ne l'a cru pendant longtemps : ils peuvent prendre conscience du point de vue des autres, comprendre que les autres personnes voient, expérimentent ou ressentent les choses de manière différente, sans pour autant les

5. Les standards du Samu enregistrent chaque mercredi une recrudescence de fausses alertes dues à des appels d'enfants.

comprendre exactement. En revanche, ils confondent encore apparence et réalité et ont des difficultés à comprendre qu'un objet peut changer d'aspect tout en restant le même. Ils peuvent aussi effectuer des classifications sur du matériel familier; ils sont sensibles aux variations de quantité qu'ils perçoivent très tôt sans être pour autant capables de les exprimer. Toutefois, ils sont encore trop jeunes pour appliquer ou comprendre des règles générales: une notion acquise dans un certain contexte ne sera pas transférable à une situation proche (semblable mais non identique). Pour se manifester, ses capacités cognitives nécessitent souvent qu'un adulte fournisse au tout-petit des indices particuliers et élimine les possibilités de distraction. La structuration du temps reste liée à celle de l'espace: l'enfant se construit des séries temporelles dans lesquelles l'avant et l'après sont liés à des déplacements dans l'espace. Il devient également capable de comprendre les liens causals entre ses actions ou les objets. Il peut se percevoir lui-même comme cause et comme objet et il a besoin de savoir ce qui va lui arriver et comment il peut agir sur les objets et sur les événements: la régularité de l'organisation des journées (ce qui n'implique pas la monotonie), les explications fournies sur ce qui va se passer, les repères spatiaux et temporels l'aident à comprendre le caractère prévisible de certains événements. Les tout-petits sont curieux de tout, s'interrogent sur le pourquoi des choses et ont besoin d'apprendre et de comprendre. Cet appétit doit être abondamment nourri.

La communication et le langage

C'est essentiellement vers l'adulte que le très jeune enfant se tourne pour communiquer, à moins que des expériences préalables dans des groupes d'enfants l'aient déjà bien préparé à des échanges avec les autres élèves de la classe. La confiance en l'adulte qui répond à ses demandes et l'encourage aux échanges avec les autres, l'assurance aussi de pouvoir revenir vers celui-ci en cas de problème et d'être

écouté aident le tout-petit à accepter d'autres interlocuteurs en dehors de sa famille.

De nouveaux repères à construire

Les jeunes enfants communiquent tout autant avec leur corps, leurs mimiques qu'avec la parole, encore très balbutiante pour nombre d'entre eux. En outre, l'entrée à l'école implique des changements importants dans leur système de communication. Dans le cercle familial restreint, les personnes qui s'occupent de l'enfant comprennent ce qu'il exprime et lui-même les comprend aisément. À l'école, il n'en va pas toujours de même et un ajustement réciproque est à faire. L'enfant doit apprendre à exprimer autrement ce qui était compris par des adultes familiers et qui ne l'est plus dans ce nouveau cadre. Ceci peut demander plusieurs semaines, voire plusieurs mois pour certains enfants.

Les tout-petits ont besoin d'être acceptés comme interlocuteurs et compris dans leurs expressions non verbales et leurs approximations langagières. Amener l'enfant à utiliser un langage compréhensible par tous sera d'autant plus facile que l'adulte n'aura pas d'emblée des exigences trop élevées quant aux verbalisations. Savoir qu'on est écouté et qu'autrui souhaite connaître ce qu'on pense est une condition nécessaire pour développer des modes d'expression plus élaborés. Les deux ans ont besoin qu'on leur parle et qu'on traduise en paroles ce qui se passe, ce qu'ils expérimentent et ce qu'ils éprouvent. Ce langage d'action constitue un premier cadre pour aider le tout-petit à développer sa maîtrise du langage.

L'enfant doit apprendre à être attentif à ce que dit l'adulte lorsque celui-ci s'adresse à lui, mais aussi lorsqu'il parle à tout le monde. S'il peut suivre certaines consignes simples sans indice visuel, on ne doit pas oublier qu'une grande partie du langage compris par le très jeune enfant est du langage « en contexte », dans lequel la compréhension est facilitée par de multiples indices: mimiques, gestes, répétitions d'actions. Dans certains cas, faire comme les autres peut laisser penser à l'adulte qu'on a compris une consigne alors qu'il n'en est rien.

Échange de paroles. La marionnette dans la classe

La marionnette de la classe est un médiateur entre la maîtresse qui l'anime et le groupe classe. Elle est meneur de jeu, complice, sécurisante, premier objet de possession collective. Elle peut également jouer un rôle dans les apprentissages grâce aux interactions langagières qu'elle permet d'établir et de développer.

Que choisir ?

Tout est possible, de la marotte à l'animal en peluche, ainsi que toutes les poupées chiffon achetées ou fabriquées, qui peuvent en outre adapter leur costume aux saisons. Il importe que les enfants l'adoptent, qu'ils puissent la toucher quand ils le désirent, qu'elle fasse corps avec eux.





Quand et comment intervient-elle ?	Dans les moments collectifs : – elle apporte des comptines, des histoires ; – on la trouve installée à une activité nouvelle pour capter l’attention ; – elle a des problèmes à résoudre pour faire naître un projet et le conduire jusqu’à sa fin ; – elle fait des farces, apporte des cadeaux pour stimuler la curiosité, favoriser la communication ; – comme les enfants, elle fait des sottises qui vont permettre de prendre de la distance par rapport aux actes, par le langage ; – elle ramène le calme, car elle est très écoutée.	En relation individuelle : – elle accompagne le petit apeuré dans la découverte de son nouvel espace de vie, facilite l’endormissement à la sieste ; – c’est la marionnette que la maîtresse rassure ou console permettant à l’enfant inquiet de surmonter son angoisse ; – elle fait des câlins, dialogue avec l’enfant timide ; – elle part le soir dans une famille, tissant ainsi un lien maison/école.
Son rôle dans le langage	– Chez les petits qui expriment leurs sentiments par le geste, elle est source d’imprégnation verbale par son discours ; – elle favorise le dialogue avec les enfants qui lui répondent plus volontiers qu’à l’adulte ; – elle suscite la communication entre petits groupes qui se relatent ses faits et gestes ; – elle permet de multiplier les situations d’action, entraînant une traduction langagière adaptée.	

Des écarts importants et variés

Durant cette période, en ce qui concerne le langage produit, les écarts entre enfants peuvent être considérables. À deux ans, le vocabulaire peut compter, selon les enfants, de 50 à 200 mots. Certains parlent encore par mots isolés, alors que d’autres produisent déjà de petites phrases, sans que ceci préjuge de leurs capacités d’expression verbale ultérieures. Dans les mois suivants, on considère que les enfants apprennent en moyenne plus d’un mot nouveau par jour.

Il ne faut pas oublier par ailleurs que de nombreux élèves n’ont pas le français pour langue maternelle et vivent dans des milieux familiaux qui ont des comportements langagiers variés à l’égard des enfants. L’accès au langage dans une situation de plurilinguisme n’est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s’adressant à l’enfant. À cet égard, les enseignants de l’école « représentent » le pôle français de la situation de plurilinguisme et doivent s’y tenir.

Les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l’autre sont très souvent pénalisantes pour l’enfant (on utilise souvent le terme de « diglossie » pour caractériser cette situation). L’école doit alors jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu’elle utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle.

Avec les tout-petits, il n’est pas nécessaire de mettre en place un enseignement de type « français langue seconde ». Les situations de communication liées à la vie quotidienne de la classe sont le plus souvent très efficaces, à condition qu’elles se déroulent dans un contexte où le plurilinguisme n’est pas déprécié et que l’enfant soit souvent sollicité. Les modes de communication entre adultes et enfants peuvent être très variés selon la culture et les habitudes de vie des familles. L’attitude qui consiste à valoriser la parole des enfants et à soutenir les interactions n’est pas partout ni toujours partagée. L’école doit s’en souvenir et adopter une attitude très différenciée vis-à-vis de chaque élève en fonction du contexte spécifique qui est le sien.

Il est important de repérer, dès deux ou trois ans, les difficultés de compréhension du langage, car elles sont, à cet âge, davantage prédictives de problèmes ultérieurs que les difficultés de production.

L’affectivité et les relations sociales

L’épreuve de la séparation

À deux ans, la plupart des enfants peuvent accepter d’être séparés de leurs parents en sachant que ces situations sont momentanées. Cela est d’autant plus facile

qu'ils ont déjà l'expérience d'avoir été accueillis par d'autres adultes dans d'autres lieux que le domicile familial : famille élargie, assistante maternelle, crèche ou halte-garderie, etc. L'attachement sécurisant à leur mère leur permet d'établir plus facilement des relations avec d'autres personnes, adultes et enfants, tandis qu'un attachement excessif ou ambivalent peut gêner la création de nouveaux liens. Le « nounours » favori que l'on garde à l'école, le tissu serré dans sa main qu'on ne quitte pas peuvent constituer les éléments sécurisants des premières semaines d'école, le lien nécessaire pour passer d'un monde à l'autre. Une fois le monde de l'école accepté, ces objets ne seront plus nécessaires. Leur usage disparaîtra progressivement. Il va de soi que cet abandon n'est que la conséquence d'une bonne intégration dans l'école et ne saurait, en aucun cas, être obtenu par la contrainte.

L'affirmation progressive de l'autonomie

La troisième année est souvent celle où l'on commence à affirmer son autonomie et à vouloir « faire tout seul ». L'enfant a alors besoin de règles explicites à respecter et de marges de liberté qui lui permettent des premières prises de responsabilité, à sa mesure. Partager du matériel ou un espace qu'on s'est approprié est une expérience difficile pour un tout-petit, mais elle l'aide aussi à construire son identité, à prendre en compte les désirs des autres, à se différencier et à s'opposer. Être souple et strict à la fois, sans multiplier les contraintes inutiles, n'est pas toujours facile avec les très jeunes enfants.

Les tout-petits ont besoin de tisser des liens amicaux avec d'autres enfants dès la première année de l'école maternelle. L'imitation réciproque, l'échange et le partage d'objets sont les premiers moyens de communication. Si les coups et les agressions existent et font partie de la panoplie relationnelle que se constituent les tout-petits, les manifestations d'affection, les efforts pour consoler sont aussi un aspect important des relations entre jeunes enfants. Progressivement, ils se construisent comme membres d'un petit groupe, ils ont besoin de partager des secrets et, aussi, quelques gros mots. L'espace de l'école devient alors l'espace privé de l'enfant, celui dans lequel les parents n'entrent pas, comme en témoignent les comptes rendus succincts de leur journée d'école à la question rituellement posée, le soir, par les familles : « Alors qu'as-tu fait aujourd'hui ? »

Les difficultés d'adaptation

Malgré la qualité de l'accueil proposé par l'école, il peut arriver qu'un enfant manifeste des difficultés d'adaptation, voire des signes de souffrance. Il est fréquent que quelques pleurs accompagnent ou sui-

vent la séparation d'avec la famille lors des premiers jours d'école. Tant que l'enfant demeure facilement consolable et participe aux activités proposées avec quelques encouragements, ceci ne doit pas inquiéter. Outre la réaction à des changements d'habitudes et à des pertes de repères, ces pleurs sont aussi la manifestation de l'attachement de l'enfant à ses parents.

Des signes d'alerte

En revanche, d'autres indices doivent alerter les enseignants et rendre nécessaire un dialogue avec les parents, afin d'examiner à nouveau la décision de scolarisation qui, peut-être, a été prise prématurément. Parmi ces signes de souffrance, il convient d'être particulièrement attentif lorsque l'enfant pleure ou s'isole continûment. Les pleurs attirent davantage l'attention, mais l'isolement ou la prostration prolongée sont tout autant des signes inquiétants. De même, le refus systématique des activités proposées doit provoquer une observation plus poussée du comportement du tout-petit. Il peut arriver qu'un enfant refuse une activité qu'il ne connaît pas ou ne comprend pas. On peut lui en faire accepter une autre, quitte à proposer à nouveau la première, quelque temps plus tard, avec davantage de succès. C'est le refus de toute activité qui doit inquiéter l'enseignant, en particulier lorsque l'enfant n'arrive pas à se détacher de l'adulte.

Des indices à prendre en compte

Le refus de la sieste ou de la nourriture ne sont pas en tant que tels des signes de souffrance. La sieste ne doit pas être imposée : un enfant fatigué s'endormira s'il se sent en confiance. S'il n'y parvient pas, il importe d'en informer les parents pour qu'ils en tiennent compte dans la durée de sommeil journalier dont l'enfant a besoin. Le refus répété du repas à la cantine ou d'une collation peut avoir plusieurs formes qu'il importe de repérer : refus de s'alimenter seul ou refus d'une nourriture différente de celle à laquelle l'enfant est habitué. Là aussi, il convient d'informer les parents afin qu'ils prennent les dispositions nécessaires pour offrir à l'enfant des compléments alimentaires ou qu'ils trouvent une autre forme d'organisation pour les déjeuners.

Plus que tel ou tel refus isolé, qui peut disparaître progressivement au bout de quelques jours, lorsque l'enfant aura gagné en confiance, c'est l'attitude globale de refus de l'école qui doit être comprise comme signe de souffrance. Une discussion avec les parents doit permettre de trouver d'autres solutions d'accueil ou de prise en charge, dans l'intérêt de l'enfant et sans le dévaloriser aux yeux de sa famille.

P

réparer la première rentrée

avec les familles

La famille, premier éducateur de l'enfant

L'évolution de la famille

La présence d'un enfant impose aux adultes qui ont choisi de lui donner la vie et/ou de l'éduquer des responsabilités importantes que la loi encadre avec de plus en plus de précision. Ces responsabilités sont devenues l'un des principaux fondements de la vie familiale et, souvent, son premier horizon. La réduction de la taille des familles a fait de l'enfant l'objet d'un investissement symbolique très fort : son éducation, l'anticipation de son avenir définissent souvent le « projet » familial. La fragilité des couples, les recompositions familiales accroissent l'importance du rôle de l'enfant dans le maintien de solidarités familiales. Pour que ces « enfants » aient toutes les chances d'être aussi des « personnes », il est essentiel de prendre en compte cet ancrage des tout-petits dans leurs « familles » (quelle que soit leur structure) et d'en accepter les effets éducatifs comme les contraintes, voire les difficultés. Si l'école maternelle doit intervenir dans cette prise en charge, elle ne peut le faire que sur la base d'une coéducation claire et explicite.

L'écoute réciproque

L'école et les familles doivent s'écouter, apprendre à se connaître et communiquer pour mieux éduquer l'enfant qui grandit, dans le respect de sa personne. La scolarisation d'un tout-petit est toujours un moment difficile pour les parents, particulièrement si c'est la première fois qu'ils sont confrontés à cet événement. Ils vont devoir accepter que d'autres adultes transmettent à celui ou à celle qui, pour eux, reste un « bébé », des habitudes, des savoir-faire, des connaissances, mais aussi des valeurs qui ne sont pas obligatoirement celles privilégiées par l'éducation familiale qu'ils viennent à peine de construire. Ce partage des objectifs et des responsabilités ne va pas de soi. L'école maternelle peut et doit accompagner tous les « parents » qui lui confient leurs enfants

pour leur permettre de devenir des « parents d'élèves », c'est-à-dire les partenaires privilégiés d'une première expérience d'éducation en milieu scolaire.

Des relations régulières

Les occasions de construire durablement ces relations privilégiées sont nombreuses. Certaines sont récurrentes et concernent les familles de tous les élèves de l'école. Par le fonctionnement régulier et rigoureux du conseil d'école (élections, préparation des réunions, qualité des débats, informations données aux familles) se constitue une communauté éducative riche et ouverte. Les journées portes ouvertes, les réunions d'information sur le fonctionnement de l'école et sur son projet, les fêtes, les expositions, les sorties éducatives et les déplacements réguliers permettent des rencontres formelles et informelles qui jouent un rôle important dans la constitution d'un climat serein et confiant. Les échanges quotidiens d'informations, qu'ils soient oraux (lors de l'arrivée ou du départ) ou écrits (par des affichages clairs et agréables, par des carnets de liaison, etc.), contribuent à créer un réseau de communication dense qui rassure les parents.

Des dispositifs didactiques plus subtils, comme les « cahiers de vie » (voir le document 1, p. 18), donnent à ces relations école-famille une intensité et une chaleur d'autant plus importantes qu'ils font de l'enfant, lui-même, le meneur de jeu de ces échanges. Ces propositions de dialogue bénéficient à toutes les familles et donc à celles qui confient à l'école de très jeunes enfants. Il en est de plus spécifiques qui concernent prioritairement les « nouveaux parents d'élèves » et, donc, les parents des tout-petits. L'inscription est l'un de ces moments privilégiés. Le directeur ou la directrice doivent y consacrer tout le temps nécessaire et ne pas se contenter d'une approche seulement administrative de ce moment chargé de symboles. Un accueil collectif des nouveaux parents peut être organisé à la fin de l'année scolaire qui précède la première rentrée. C'est l'occasion de présenter l'école, ses objectifs, son projet, son fonctionnement quotidien et ses initiatives

spécifiques, mais aussi ses exigences (en particulier quant à la régularité de la fréquentation et à la ponctualité). La rentrée est également une excellente occasion pour un accueil plus spécifique des familles (et des enfants) qui fréquentent l'école pour la première fois. On peut associer des élèves plus âgés à l'accueil de leurs petits camarades et des parents de ces derniers. Il importe que toutes ces occasions soient mises à profit pour expliciter le rôle de l'école dans la coéducation du tout-petit et l'aide que la famille peut apporter pour que cette nouvelle étape de l'existence de l'enfant soit une pleine réussite. Ce sont aussi des moments pendant lesquels les parents peuvent souhaiter parler de leur enfant, exprimer leurs craintes ou leurs incompréhensions quant à ce qui se passe dans l'école. Entendre ce qu'ils disent et leur permettre de le dire en pleine confiance est le gage de la qualité des relations qui vont se nouer lors de ces premières semaines. Il ne faut pas oublier qu'elles devront, sauf déménagement en cours de scolarité, être entretenues pendant trois ou quatre années successives.

Les cahiers de vie

Les cahiers de vie permettent

- de mettre l'enfant en situation de lecteur;
- de collectionner différents types d'écrits;
- de provoquer des situations de langage motivantes;
- de développer les échanges et la communication.

C'est un cahier « passerelle »

Il voyage entre l'école et la famille.

– Venant de la maison : l'enfant colle des photos, des dessins, des écrits familiaux, etc. Il est encouragé à produire des textes qui seront écrits dans le cahier par un adulte (parents, frères, sœurs...) puis, plus tard, en autonomie.

– Venant de l'école : l'enfant colle des comptines, des recettes, des récits et autres traces des activités pratiquées et des événements exceptionnels qui constituent la vie et la mémoire de la classe.

L'école par rapport à d'autres modes d'accueil

L'école maternelle n'est pas la première à accueillir de jeunes enfants hors du milieu familial. La crèche est, dans certains cas, le premier contact de l'enfant et de sa famille avec une institution éducative. Dans d'autres cas, ce sont des assistantes maternelles (crèches familiales ou nourrices indépendantes) qui

ont pris en charge le bébé, quelquefois dès ses premiers mois. Il peut arriver que le passage de la crèche à l'école se joue entre deux et trois ans, pour l'enfant et sa famille, puisque les deux institutions peuvent, l'une et l'autre, accueillir l'enfant pendant cette période de sa vie. Les relations entre l'assistante maternelle et l'école se posent en d'autres termes puisque, fréquemment, celle-ci prend en charge l'enfant en dehors de l'école jusqu'à ce qu'il soit plus autonome. L'organisation de ces transitions délicates ne peut donc être réglée de manière uniforme pour tous les enfants. Elle ne doit pas pour autant être négligée.

Il peut être plus facile d'instaurer des relations d'institution à institution à condition, bien sûr, de les encadrer par des conventions spécifiques. Cela peut être le cas entre crèche et école maternelle. Il n'est pas rare que les relations soient suffisamment suivies pour que les « bébés » puissent découvrir la réalité de l'école alors qu'ils sont encore en crèche ; à l'inverse, l'enseignant qui accueille les tout-petits peut aller rencontrer, dans la crèche, ses futurs élèves. Lorsque la crèche et l'école maternelle se trouvent à proximité ou dans le même bâtiment, les échanges sont facilités. Les plus petits de l'école peuvent, par exemple, retourner à la crèche pour participer à des jeux ou à des moments conviviaux dont ils gardent encore le souvenir. Ils retrouvent ainsi, pendant quelques heures, une situation plus maternante. Les plus grands de ceux qui sont encore en crèche viennent, à leur tour, découvrir des activités de l'école. Les premiers et les seconds rencontrent à cette occasion d'autres lieux, d'autres adultes, d'autres groupes de pairs et d'autres formes d'activités.

Dans certains cas, particulièrement dans les réseaux d'éducation prioritaires, des liens encore plus étroits se sont établis. Ainsi, une institutrice a pu effectuer quelques heures de son service dans la crèche du secteur pour travailler avec l'éducatrice de jeunes enfants. Ailleurs, une éducatrice de jeunes enfants a pu venir dans la classe des tout-petits avec son groupe d'enfants et travailler avec l'institutrice dans une structure d'un type nouveau (classe-passerelle) qui rassemble les cultures professionnelles des deux institutions et permet aux familles de mieux assumer le passage de l'une à l'autre. Dans une autre expérience, la municipalité a permis une articulation entre la crèche familiale et l'école maternelle : les tout-petits sont scolarisés pendant une demi-journée, ils retrouvent leur nourrice pour le repas et pour l'autre demi-journée. De nombreuses expériences sont ainsi en cours de réalisation.

L'école est une solution intéressante pour les tout-petits. Elle n'est ni la seule, ni toujours la meilleure possible. L'intérêt de l'enfant, son équilibre et sa santé doivent rester, dans tous les cas, prioritaires.

L'inscription du tout-petit à l'école maternelle

C'est un moment symbolique fort. Il est essentiel de maintenir un niveau d'information de qualité en liaison avec les partenaires de l'école: services municipaux, services de la protection maternelle et infantile, crèche, pédiatres, etc.

De la mairie à l'école

Les familles vont inscrire leur enfant dans les mairies qui décident de l'endroit où celui-ci sera scolarisé. La « sectorisation » a été établie par le maire fréquemment à la suite d'une concertation avec l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, dans l'intérêt des enfants et de leurs familles. L'école se doit de respecter et de faire respecter ces décisions.

L'inscription dans les services municipaux précède l'admission dans l'école qui, en général, est enregistrée par le directeur dès le dernier trimestre de l'année scolaire en cours. Cette procédure permet d'accueillir la famille et l'enfant dans l'école et d'entamer le dialogue autour duquel se construira la coéducation nécessaire au tout-petit¹. La circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991 modifiée portant directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires définit les conditions de cette admission. Ces conditions concernent l'état de santé de l'enfant², son âge³, son inscription préalable par le maire de la commune⁴. La circulaire 2002-063 du 20 mars 2002 rappelle qu'aucune discrimination ne peut être faite pour l'admission à l'école maternelle d'enfants étrangers dont les parents demandent la scolarisation⁵.

Le jour de l'admission, la famille doit donc fournir à l'école :

- un certificat médical constatant que l'état de santé et la maturation physiologique de l'enfant sont compatibles avec la vie collective en milieu scolaire,
- un document de santé attestant que l'enfant a subi les vaccinations obligatoires pour son âge ou confirmant une contre-indication,
- le certificat d'inscription délivré par la mairie.

L'accueil de la famille et de l'enfant par l'école

Une fiche d'accueil peut aider le directeur ou la directrice à s'assurer qu'aucun aspect important n'a été négligé (voir le document 2, p. 19). Elle permet de conduire plus facilement la discussion avec les parents (ou l'enfant); il ne faudrait pas cependant que la fiche d'accueil se transforme en guide d'interrogatoire ou que l'échange soit perçu comme tel. Il est important, pour les parents que la relation avec l'école apparaisse immédiatement comme un lien contractuel qui engage les partenaires dans un projet commun et non comme une simple offre de service. Même si la scolarisation à l'école maternelle ne comporte aucun caractère d'obligation, la famille qui confie son enfant à l'école s'engage à respecter le règlement intérieur qui prévoit, en particulier, que la ponctualité et l'assiduité de tous sont nécessaires au bon déroulement des activités. Toutefois, avec les tout-petits, il est possible d'envisager des solutions plus adaptées qui, dans certains cas, assouplissent ces contraintes mais, en aucun cas, l'école ne peut être utilisée comme une halte-garderie.

Parce qu'il est des enfants qui ne peuvent fréquenter l'école maternelle toute la journée pour des raisons diverses ou parce que la famille n'est pas prête, chaque situation peut être étudiée et faire l'objet d'un « contrat » spécifique susceptible d'évoluer. Par exemple, dans les premières semaines de la rentrée, il sera envisageable d'accueillir l'enfant quelque temps,

1. Voir *infra*, p. 13-14.

2. « Les enfants dont l'état de santé et de maturation physiologique constaté par le médecin de famille est compatible avec la vie collective en milieu scolaire peuvent être admis à l'école maternelle, en classe ou en section maternelle. » (circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991 modifiée).

3. Rappelons, ici, que l'enfant peut être admis dans la limite des places disponibles, s'il a deux ans révolus au jour de la rentrée scolaire (décret n° 90-788 du 6 septembre 1990). Il a cependant été admis par la circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991 que les enfants qui atteindront cet âge avant la fin de l'année civile pourront être inscrits et admis au jour de leur anniversaire, toujours dans la limite des places disponibles.

4. Cette inscription doit être impérativement prononcée par le maire qui désigne l'école que l'enfant fréquentera, en application de l'arrêté de périmètre scolaire qu'il a lui-même pris. Le directeur d'école ne peut, en aucun cas, se substituer au maire.

5. « Aucune discrimination ne peut être faite pour l'admission dans les classes maternelles d'enfants étrangers, conformément aux principes généraux du droit. La circulaire 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangères des premiers et second degrés » (BOEN spécial n° 10 du 25 avril 2002), a donné toutes précisions utiles à ce sujet » (circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991 modifiée).

l'après-midi seulement, s'il s'avère être un dormeur du matin, le matin seulement si l'enfant a encore besoin de longues siestes. Dans ces cas, il est important qu'il vienne bien tous les jours et que la famille accepte cette contrainte d'assiduité. Il est utile d'expliquer aux parents que l'enfant a besoin de cette régularité pour se sentir bien dans ce nouveau milieu de vie et pour construire son histoire avec ses camarades au sein de l'école. D'ailleurs, dans la plupart des cas, le tout-petit disposant d'un horaire ainsi aménagé s'intègre très vite dans l'école, régule ses rythmes de vie et demande de lui-même à aller à l'école toute la journée.

Une réunion des nouveaux parents avant la rentrée

Une réunion des nouveaux parents dans l'école est toujours nécessaire. Elle pourra débiter par une visite des bâtiments et une présentation aux familles de tous les enseignants, des ATSEM⁶ ou autres personnels de l'école. Le règlement intérieur sera distribué et commenté. Le projet d'école sera explicité (certaines écoles ont prévu un document le résumant de façon succincte et simple). Dès cette première prise de contact, il convient d'expliquer aux parents rassemblés le rôle qu'il leur appartient de tenir, en qualité d'élus ou d'électeur, au sein du conseil d'école. Des conseils judicieux sur l'attitude à avoir le jour de la rentrée ne sont pas inutiles : accompagner eux-mêmes leur enfant, maîtriser leur anxiété même si l'enfant pleure, le laisser venir avec un objet familier que l'école acceptera, être à l'heure pour les entrées et pour les sorties, rencontrer les enseignants chaque fois qu'ils le jugent nécessaire. Il leur sera donné rendez-vous pour la réunion de rentrée dont on leur signalera immédiatement l'importance, en leur rappelant qu'à cette occasion leur seront précisés le fonctionnement de l'école et de ses instances, les programmes en vigueur, la programmation des activités de chaque section, les projets de cycles, les dispositifs d'évaluation, etc.

La rentrée

La première rentrée du tout-petit est un moment décisif. Sa réussite est souvent le gage d'une année scolaire réussie. Son échec peut être le point de départ d'un refus de scolarisation durable. L'organisation de la rentrée est variable d'une école à l'autre.

Un accueil réfléchi

Lorsque l'équipe éducative a fait le choix de sections homogènes de deux ans, on renforce le plus souvent tous les dispositifs qui permettent de structurer rapidement le groupe classe autour des adultes qui en ont la charge. On tend alors à isoler les tout-petits des plus grands qui pourraient les perturber : heure et lieu d'accueil spécifiques, rentrée décalée d'une demi-journée ou d'une journée, organisation d'activités très maternantes pour éviter les pleurs et l'angoisse devant la situation nouvelle.

Si, en revanche, le choix a été fait de scolariser les tout-petits dans des classes hétérogènes (enfants scolarisés pour la première fois mélangés avec des enfants ayant déjà vécu une année ou plus dans l'école), la rentrée est plutôt conçue comme une intégration plus large, non seulement dans la classe, mais aussi dans l'école. Il convient alors de donner très rapidement au tout-petit les points de repères (adultes, autres enfants, espace, temps) dont il ne saurait se passer. Dans ce cas, la rentrée peut être échelonnée sur plusieurs jours de manière à n'accueillir que quelques enfants à la fois dans chaque section.

Quels que soient les choix effectués, il est essentiel que le tout-petit ait eu, dès les premiers instants où il entre dans l'école, la possibilité de construire avec le ou les adultes de référence une relation suffisamment forte et explicite pour qu'il se sente en sécurité. Cela passe par l'échange des prénoms, par la mise en place de rituels simples de contact et d'appel, par l'élaboration de dispositifs de recours à l'adulte lorsque des besoins surviennent (besoins physiologiques, mais aussi besoins affectifs) ou lorsque l'inquiétude voire l'angoisse se font jour. Cela peut aussi passer par des « objets médiateurs » (petits jouets, livres, etc.) que l'enfant va avoir le droit de s'approprier quelques minutes et qui sont là « pour l'attendre », à sa disposition.

Ce n'est que progressivement que l'enfant va pouvoir s'appuyer sur sa capacité d'exploration du monde pour se donner des repères moins centrés sur l'adulte et pour construire ses relations avec la petite société dans laquelle il est entré ainsi qu'avec les espaces proches ou lointains dans lesquels il évolue et les rythmes de vie qui y prévalent. Cette stratégie doit avoir été particulièrement élaborée dans le projet éducatif de l'école. En fait, le tout-petit doit d'abord apprivoiser l'espace dans lequel il est plongé et les objets qui l'entourent à partir de ses propres compétences, de ses habitudes et de ses savoir-faire. Les situations de jeu individuel avec l'équipement ludique de la classe

6. ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

constituent des passerelles naturelles vers des activités qui deviendront très progressivement plus collectives et plus structurées. La parole du maître joue un rôle décisif pendant ces premiers jours. C'est en « parlant » cette situation nouvelle que l'enseignant lui donne du sens et, surtout, offre à chaque enfant des instruments puissants pour apprivoiser les lieux, les objets et les personnes qui y sont rassemblés.

Un accueil convivial

L'organisation d'une fête de rentrée peut, en impliquant les familles, conduire à nouer des relations neuves entre adultes déjà familiarisés avec le fonctionnement de l'école et adultes un peu anxieux de découvrir une institution nouvelle. Pour le tout-petit, la tonalité de la rentrée est ainsi donnée : joie de vivre avec d'autres enfants, joie de découvrir des activités nouvelles (se rassembler, s'isoler, agir, se reposer, parler, écouter, jouer, regarder, sauter, danser, peindre, découper, dessiner, manipuler, grimper, traîner, se traîner, faire de l'équilibre, etc.). Enfin, il n'est pas inutile de penser à un « événement » qui donne à l'école une visibilité dans le

quartier, le bourg ou le village. Les premiers jours d'école sont des moments délicats pour les tout-petits. Il est souhaitable d'imaginer des situations peu contraignantes mais fortement attractives, toujours très simples et nécessitant peu de consignes.

Un dialogue continu

Référent stable pour les parents comme pour les partenaires de l'école (PMI, RASED, médecin scolaire, assistantes sociales, ASE, voire police et justice⁷), le directeur d'école renforce la coordination établie entre les enseignants et toutes ces personnes de façon à ce que les difficultés des enfants qui ne s'adaptent pas à la vie collective soient rapidement prises en considération. Il est toujours possible d'améliorer les relations avec les familles qui n'entrent pas aisément dans les écoles. Parmi les diverses stratégies susceptibles de faciliter ces échanges, un lieu d'accueil bien identifié et préservé est nécessaire. Rappelons que toute demande de rendez-vous émanant des parents doit être prise en compte et honorée dans des conditions qui facilitent le dialogue.

7. PMI : protection maternelle et infantile ; RASED : réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ; ASE : aide sociale à l'enfance.

Document 1 – Le cahier de vie

Exemple de document pouvant être collé sur la première page du cahier de vie de l'enfant, expliquant ses objectifs.

École maternelle Marcel-Pagnol

Ce cahier est le cahier de vie de votre enfant.

Il est un moyen de communication entre l'école et la maison. Il va vous permettre, tout au long de l'année, de suivre ce qui se passe à l'école et d'y participer.

Prenez en soin et rapportez-le dès que possible lorsqu'il vous est confié.

Vous y trouverez :

- Des informations générales: vacances scolaires, samedis sans classe, fête à l'école, passage du photographe...
- Un emploi du temps.
- Des pages mémoire avec les poésies, les comptines, les jeux de doigts, les rondes, les chants.
- Le menu de la collation pour chaque jour de la semaine.
- Les anniversaires des copains et des copines de la classe.
- Les activités faites par votre enfant.

Et tout ce que vous ou votre enfant voudrez bien ajouter venant de la maison sera le bienvenu (photos, cartes postales, petit mot écrit par la famille, ordonnance du médecin, etc.).

Chaque vendredi, votre enfant rentrera de l'école avec son cahier, pensez à le rapporter le lundi matin pour nous permettre de poursuivre le travail commencé.

Merci de votre aide
La maîtresse

Document 2 – Fiche d'accueil

Exemple de fiche pour la conduite de la discussion avec les parents, de préférence, en présence de l'enfant et avec sa participation active.

Année scolaire:
École:
Nom de l'enfant:
Prénom:
Date et lieu de naissance:
Parents (responsables légaux):
Adresse et contacts téléphoniques:
.....
Personnes à avertir en cas d'urgence:
L'enfant
– A-t-il des problèmes médicaux (allergies, etc.)?
– Quelle est sa place dans la fratrie?
– Quelle est la composition de la famille?
– Quel est le lieu de vie de l'enfant?
– A-t-il eu une expérience de la vie collective?
Comment l'a-t-il vécue?
– A-t-il encore quelques accidents de propreté?
– Quelles langues parle-t-on à l'enfant à la maison?
– Se fait-il facilement comprendre dans sa famille?
Les attentes de la famille vis-à-vis de l'école maternelle
– Qu'attend la famille de l'école?
– Pourquoi cette inscription maintenant?
La journée de l'enfant à l'école :
– Restera-t-il à la cantine?
– Restera-t-il à la garderie du matin ou du soir?
– Restera-t-il au centre de loisirs?
– Qui l'accompagnera?
– Qui viendra le chercher?
– Dort-il dans la journée?
– Quand?
– Mange-t-il facilement le matin avant de venir à l'école?

Une école respectueuse des besoins éducatifs du tout-petit

Accueillir des tout-petits, dans quelles conditions ?

La décision d'accueillir des enfants de deux ans dans une école maternelle ne va pas de soi. Elle implique de la part de tous les partenaires concernés (commune, services départementaux de l'Éducation nationale) une réflexion sérieuse sur les moyens matériels et humains qui feront de cet accueil une réussite.

Des locaux et un équipement adaptés

Les locaux doivent offrir la possibilité de réserver aux tout-petits des espaces adaptés à leur âge :

- éviter les escaliers, les couloirs étroits ;
- disposer de toilettes et de lavabos proches de l'endroit où ils vivent ;
- choisir la classe qui favorisera les meilleurs déplacements et permettra de laisser à chaque enfant le moyen de s'isoler sans cesser d'être surveillé ;
- disposer d'une cour de récréation où les plus petits ne risquent pas d'être bousculés par les plus grands (la meilleure solution est un jardin directement annexé à la classe qui permet d'utiliser les espaces extérieurs comme aires d'activité au même titre que la classe elle-même) ;
- avoir une véritable salle de repos permanente proche du lieu de vie des tout-petits.

Le mobilier doit être adapté à la taille des enfants. L'achat du matériel didactique doit être pensé en fonction des contraintes pédagogiques et des règles de sécurité (matériel homologué pour les enfants de moins de trois ans).

Faut-il rappeler que, d'une manière générale, les lieux d'hygiène (toilettes, lavabos) doivent être, non seulement adaptés à la taille des enfants, mais aussi très accessibles dans l'espace pour développer une

meilleure autonomie ? Il importe que leur accès puisse être libre et, pour les W.-C., que leur propreté soit régulièrement contrôlée et l'intimité de l'enfant préservée. Les passages collectifs aux toilettes sont un archaïsme qu'il convient d'éliminer rapidement.

Un encadrement suffisant

Une ATSEM doit pouvoir être attachée à chaque section comportant des tout-petits, que cette section soit homogène ou hétérogène. Il appartient au directeur de l'école et à l'équipe éducative d'organiser dans cette perspective le travail des ATSEM affectées à l'école. Les cantines et le transport scolaire doivent être adaptés. Pendant les repas, l'ATSEM doit veiller au comportement du tout-petit à table. Il serait souhaitable d'obtenir que le ratio adultes disponibles/enfants soit, pendant le repas, identique à celui que l'on peut offrir en crèche au groupe des grands (un pour huit). Dans les transports, un agent territorial peut assurer la sécurité matérielle et psychologique des tout-petits. Il en est, bien sûr, de même en cas de déplacement dans le cadre d'un projet éducatif ; dans ce cas, le nombre de personnes participant à la sortie ne doit pas dépasser le nombre de places assises adultes, hors strapontins (signalées sur la carte violette, configuration « transports d'adultes » lorsque le véhicule n'a pas été conçu uniquement pour le transport en commun d'enfants¹).

Au cas où ces conditions d'accueil ne pourraient être remplies, il importe de se demander si l'accès des tout-petits à l'école maternelle reste souhaitable et s'il ne serait pas plus raisonnable de surseoir à l'ouverture d'une section jusqu'à ce que les améliorations nécessaires aient été apportées. Le rôle de l'inspecteur chargé d'une circonscription du premier degré est ici décisif. Il lui appartient de faire les observations nécessaires à la municipalité et d'en informer l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale.

1. Voir la circulaire n° 99-136 du 21 septembre 1999 relative à l'organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques, *BOEN* hors série n° 7 du 23 septembre 1999.

La distribution des sections dans l'école

L'organisation de la vie des tout-petits dans l'école maternelle dépend d'abord de la manière dont on a pensé le partage des effectifs entre les différentes sections. Plusieurs solutions ont été expérimentées. Les plus fréquemment rencontrées obéissent à l'un ou l'autre des schémas ci-dessous :

- une répartition par âge permettant la constitution de classes homogènes ;
- un regroupement de tous les enfants scolarisés pour la première fois (qu'ils aient deux ans ou trois ans) dans la même section ;
- une répartition en trois sections (petite section, moyenne section, grande section) regroupant les enfants de deux ans et de trois ans dans la même classe ;
- un regroupement des enfants de deux ans, trois ans et quatre ans dans des sections hétérogènes, laissant seuls les enfants de cinq ans dans des sections homogènes ;
- une intégration des tout-petits en tutorat dans les classes de grands.

Des organisations différentes : avantages et inconvénients

Chaque solution comporte des avantages et des inconvénients (voir le tableau ci-dessous). De plus, chacune d'entre elles peut être plus ou moins bien adaptée à la taille de l'école, au nombre d'ATSEM disponibles, à la présence de maîtres à temps partiel dans l'école, aux choix didactiques prévalant dans le projet d'école, au savoir-faire de l'équipe éducative ou aux spécificités des enfants scolarisés. D'une manière générale, la contradiction qui doit être résolue est celle qui oppose, d'un côté le souci d'augmenter le nombre et la qualité des sollicitations (en particulier verbales) en mélangeant des tout-petits et des plus grands, de l'autre la volonté de préserver pour les tout-petits un accueil plus « maternel » appuyé sur de faibles effectifs et sur la proximité de l'adulte. On pourrait reconnaître là deux grands modes d'organisation de la vie familiale : celui de la famille nombreuse dans laquelle les grands frères et les grandes sœurs jouent un rôle éducatif déterminant à l'égard des plus petits et celui de la famille restreinte où l'adulte reste le premier et souvent le seul éducateur.

Organisation	Avantages	Inconvénients
Classes de deux ans homogènes	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilité d'avoir des effectifs plus faibles (en accord avec les autres enseignants) ; – meilleur rapport nombre d'adultes/ nombre d'enfants (ATSEM prioritaire) ; – organisation matérielle et spatiale bien adaptée aux enfants de cet âge (dans la classe et dans la cour) ; – articulations souples sieste/activités, récréations/activités. 	<ul style="list-style-type: none"> – Moins de stimulation surtout en ce qui concerne le langage ; – surprotection des enfants ; – risque de réserver ce poste à un enseignant chargé d'autres responsabilités (direction).
Sections hétérogènes de deux à quatre ans et classes maternelles multiâges en zone rurale	<ul style="list-style-type: none"> – Plus de stimulations langagières, cognitives, motrices, etc. ; – socialisation mieux assurée ; – moins d'enfants n'ayant jamais été scolarisés ; – soins matériels et soins d'hygiène moins longs à assurer ; – organisation pédagogique prenant en compte les besoins de chaque classe d'âge en même temps que la continuité du cycle. 	<ul style="list-style-type: none"> – Organisation moins spécifique aux tout-petits ; – dans certaines écoles, obligation de rester plusieurs années avec le même enseignant ; – tentation de centrer les activités sur les plus âgés et de laisser les plus jeunes s'insérer comme ils le peuvent.
Intégration des tout-petits dans des classes de grands	<ul style="list-style-type: none"> – Beaucoup de stimulations ; – plus de disponibilité pour l'enseignant du fait de l'autonomie des plus grands ; – tutorat des plus petits par les plus grands. 	<ul style="list-style-type: none"> – Problèmes d'équipements matériels ; – danger de laisser les plus grands ; – difficulté à s'adresser en même temps et de la même manière aux enfants d'âges contrastés (niveaux de langage).

Quel que soit le choix effectué, il importe de le rendre cohérent, c'est-à-dire de l'inscrire dans le projet d'école de manière explicite en accentuant sa dynamique. Il convient aussi de prévoir les corrections nécessaires pour que, dans la solution adoptée, le tout-petit ne soit ni perdu face à la multiplicité des sollicitations, ni enfermé dans un cocon trop protecteur.

Dans certaines écoles, on a pu combiner ces différents types d'organisation avec des systèmes d'échanges de services ou de décroissements plus ambitieux. Ainsi, dans une école de ZEP, les enfants sont regroupés de deux à quatre ans en sections hétérogènes parallèles comprenant chacune, approximativement, un tiers d'enfants de deux ans, un tiers d'enfants de trois ans et un tiers d'enfants de quatre ans. Les enfants de cinq ans sont dans des grandes sections homogènes. Cela n'implique pas que les enfants restent pendant trois ans avec les mêmes enseignants, car ces derniers peuvent passer d'une classe à l'autre. En revanche, la petite communauté des élèves peut construire une vie collective riche puisque, chaque année, la classe conserve un noyau stable d'élèves et qu'un tiers seulement se renouvelle. L'accueil des tout-petits, bien conduit, est facilité par les habitudes de vie déjà installées chez les plus grands. La structure classe fonctionne le matin. La sieste est intégrée au temps d'interruption des classes entre 11 h 30 et 13 h 30 (la plupart des enfants mangent au restaurant scolaire). L'après-midi, l'école se restructure en ateliers décroissés, chaque enseignant étant responsable d'une activité qu'il mène pendant une ou deux semaines avec le même groupe hétérogène d'élèves. La rotation d'un atelier à l'autre est fortement encadrée par des contraintes permettant de s'assurer qu'aucun domaine d'activités n'est négligé et par un dispositif d'évaluation rigoureux. Les enfants de grande section gardent une relative autonomie par rapport à ce dispositif.

Une organisation respectueuse des besoins des tout-petits

Bien d'autres manières de combiner la répartition des élèves et les décroissements ou échanges de service sont évidemment possibles. Dans tous les cas de figure, il convient de ne pas oublier que les tout-petits ont droit, sur la totalité du temps scolaire, à une pédagogie adaptée à leur âge et à leurs possibilités. Un autre point important de l'organisation des sections dans l'école relève de l'organisation matérielle des classes de petits (qu'elles soient homogènes ou hétérogènes). Là encore, de nombreuses solutions sont expérimentées dans les écoles. Le système le plus classique consiste à spécialiser une classe (homogène ou hétérogène) de manière à ce qu'elle demeure une cellule autonome d'activités, entièrement

équipée en fonction de la présence des enfants de deux ans et dirigée par une enseignante aidée d'une ATSEM à temps plein. Il importe que cette classe puisse comporter sa salle de repos à proximité, son dégagement sur l'extérieur (jardin, cour ou partie de cour spécifique) et des toilettes adaptées à ces élèves très jeunes.

Dans le cas où il y a des sections parallèles comportant chacune des enfants très jeunes (qu'elles soient homogènes ou hétérogènes), on peut aussi envisager de structurer l'espace de manière à disposer de deux salles de classe contiguës, complétées d'une salle de repos et d'une salle polyvalente occupée à temps partiel. Sur cet ensemble travaillent deux enseignantes et au moins une ATSEM, mais chaque classe dispose d'un équipement spécifique. Par exemple :

- peinture, graphisme, puzzles, encastrements, bibliothèque, activités manuelles, coin repos dans la première ;
- coin poupées, cuisine, déguisements, garage, constructions, jeux d'eau, coin regroupement dans la seconde ;
- la salle polyvalente peut être utilisée comme salle de motricité « libre », pourvue de jeux de construction et de jeux moteurs ;
- le dortoir reste réservé au repos.

Les deux sections peuvent ainsi occuper le lieu équipé dont les enfants ont besoin et se déplacer dans un espace plus large et plus complexe. Il est nécessaire dans ce cas de veiller à ce que les petits conservent un espace de référence bien à eux.

La journée du tout-petit

Les rythmes de vie du tout-petit sont évidemment moins complexes que ceux des plus grands. Le fait qu'ils vivent dans la même communauté éducative que leurs aînés n'interdit pas de réfléchir sur le type d'organisation de la journée qui leur convient le mieux. Le déroulement de la journée doit rester lisible pour l'enfant et faire immédiatement sens. Un effort tout particulier d'explicitation des différents moments qui la composent est nécessaire. Les rituels de transition, de début de séance, de fin de séance sont sécurisants et éducatifs. Ils doivent être pensés dans cette perspective et évoluer tout au long de l'année pour ne pas se transformer en activités absurdes et rigidifiées (voir tableau p. 23).

L'accueil au quotidien

L'accueil matinal reste un moment délicat. Il fait revivre à l'enfant le sentiment de rupture qui a caractérisé sa rencontre avec l'école. Plus encore que dans les autres sections, il est fondamental que les enfants de deux ans soient accueillis dans leur classe plutôt que dans la cour ou dans un préau. Cela suppose

Proposition d'emploi du temps		
M a t i n	8 h 20	Accueil échelonné dans la classe : conversation familière, échanges avec le maître, la famille, jeu libre (à partir toutefois d'ateliers préparés par l'enseignant), moment de calme (voire de rêverie) pour « sortir » du sommeil...
	8 h 45	Regroupement : langage à partir des différentes formes d'appel, autour d'une marionnette, comptines, jeux de doigts...
	9 h 00	Activités physiques en salle de jeu.
	9 h 45	Au sortir de la salle de jeu, passage aux toilettes pour se laver les mains...
	9 h 55	Collation.
	10 h 05	Récréation.
	10 h 20	Ateliers ; regroupement préalable pour présentation et choix des ateliers : atelier dirigé (graphisme, approche des quantités, des formes et des grandeurs,...) et ateliers autonomes (dessin, jeux libres, peinture,...)
	11 h 00	Regroupement : lecture d'un album, d'une histoire...
	11 h 30	Accueil des familles.
A p r è s - m i d i	13 h 20	Installation pour la sieste des enfants qui ne mangent pas à la cantine. Accueil échelonné (moment important pour faire acquérir aux enfants les règles de la vie en groupe : respect des autres, calme, silence, etc.) Réveil lui aussi échelonné (mêmes exigences) : mise en place dans la classe d'activités en petits groupes (langage) ou de jeux calmes (individuels ou en petits groupes) jusqu'à 14 h 30.
	14 h 30	Regroupement : écoute musicale, jeux vocaux, jeux de discrimination auditive, créations sonores, rythme...
	15 h 00	Récréation.
	15 h 20	Activités en ateliers (dirigés et plus autonomes). Exemples d'ateliers : exploration du monde de la matière : découverte de différentes matières (bois, terre, sable, papier, tissu, etc.), des diverses réalités d'une même substance (l'eau), ... Exploration du monde des objets : montage, démontage, jeux de construction, etc.
	16 h 00	Regroupement : lecture d'un conte, d'un album (plus tard dans l'année mise en place de lecture-feuilleton quotidienne) ou projection d'un film, d'une cassette vidéo...
	16 h 30	Accueil des familles.

que, dès l'ouverture des portes, des activités d'accueil soient disponibles dans la classe².

Dans la section des tout-petits ou dans la classe comportant un nombre significatif de tout-petits, il est utile que deux adultes soient présents (enseignant et ATSEM) de manière à ce que les échanges entre l'enseignant et les parents, difficiles à refuser même s'ils sont limités par un dispositif de régulation, ne

diminuent pas la qualité de ce moment pour les enfants. La gestion des objets transitionnels fait partie de l'accueil. Cela suppose une stratégie très individualisée et beaucoup de doigté.

L'accueil est aussi un moment de langage, en fait le vrai moment des rituels langagiers qui, avec les tout-petits, plus encore qu'avec les autres élèves, ne peuvent se limiter à l'appel des présents et à la météo du

2. Il faut donc les avoir préparées avant l'ouverture des portes.

jour. Se saluer, se demander des nouvelles, s'intéresser à un objet apporté de la maison, à un vêtement plus particulier, etc. sont des occasions de construire une relation langagière simple mais riche. Faire de l'accueil un rendez-vous régulier permet de commencer la matinée par un moment éducatif fort et efficace.

Les activités doivent être installées de manière à nécessiter le moins possible de consignes collectives mais aussi le moins d'intervention des adultes. Ces derniers doivent être suffisamment libres pour passer un moment avec chaque enfant et, à propos des jeux ébauchés, entamer un dialogue, interagir délicatement. Certaines écoles intègrent quelques parents volontaires à ce moment très spécifique. Ils se glissent dans telle ou telle activité et prêtent leur voix à ces premiers échanges du matin.

L'accueil quotidien des tout-petits est souvent caractérisé par un échelonnement plus long des arrivées que dans les autres sections. Il n'est pas rare, dans des écoles ouvrant à 8 h 15, de voir des parents amener leur enfant jusqu'à 9 heures ou 9 h 15, voire 9 h 30, prétextant qu'il a eu du mal à se réveiller. Une discussion chaleureuse mais ferme avec les familles peut réduire progressivement ces retards. Il reste vrai que certains enfants sont des « dormeurs du matin ». Il n'est donc pas inutile de prévoir un « coin rêverie », pour les tout-petits qui ne sont pas prêts à 8 h 30 ou 9 heures à entrer véritablement dans les contraintes de la vie collective et des activités scolaires. Ils peuvent trouver là le moyen de s'isoler encore un peu et même de somnoler jusqu'à ce qu'ils soient véritablement prêts à s'engager dans la journée scolaire.

Certains enfants arrivent avant 8 h dans les locaux scolaires, accueillis par les animateurs municipaux qui ont à recevoir les recommandations des parents pressés de rejoindre leur lieu de travail. Les enfants sont « gardés », au mieux, dans des locaux de l'école réservés aux centres de loisirs ; au pire, ils sont mis en attente dans le réfectoire ou le hall de l'école et occupés à de petits jeux. La qualité humaine de cet accueil, autant que les conditions matérielles dans lesquelles il a lieu, gagnent à faire l'objet d'une concertation entre l'école et la municipalité responsable des animateurs du centre. Ce sont ces enfants qui arrivent les premiers dans la classe dès 8 h 20. Un échange entre les animateurs et les enseignants est nécessaire pour favoriser cette première transition d'une longue journée qui commence. Grâce à ces informations, à un détail de la nuit précédente, l'enseignant peut plus facilement jeter avec l'enfant un pont entre la vie de la maison et celle qui va avoir lieu dans l'école.

Le rythme des activités

Les activités du matin doivent être d'autant plus rythmées que les enfants sont plus jeunes. Les activités de grand groupe et les ateliers ne doivent pas être les seuls éléments qui nourrissent l'alternance des temps successifs de la matinée. Les séances doivent rester brèves et être entrecoupées de temps de repos, de jeu libre, de moments où la sollicitation de l'adulte devient moins forte. Il convient aussi que des activités bruyantes soient suivies de séances plus calmes, voire silencieuses. Le tout-petit doit d'abord jouer, c'est-à-dire éprouver le pouvoir des compétences qu'il a déjà acquises sur les objets qui l'entourent. Il expérimente le monde de manière continue, à sa manière. L'adulte doit savoir respecter ce besoin essentiel à son développement et accompagner discrètement l'enfant dans ces actions. Ainsi peuvent cohabiter, au cours de la matinée ou de l'après-midi, des lieux d'activités parfaitement orchestrés par la maîtresse avec des coins de jeux libres auxquels chaque enfant peut accéder lorsqu'il le souhaite, sous la surveillance discrète de l'ATSEM. D'une manière générale, il n'est pas bon d'imposer des activités aux tout-petits. En revanche, en installant devant eux de multiples dispositifs didactiques porteurs de sens, on peut observer leurs réactions, puis petit à petit, attirer un à un les enfants dans le projet en dialoguant avec eux.

On a pris l'habitude d'insérer, au milieu des activités du matin, un moment de collation. C'est un moment éducatif important³ qui ne peut être laissé à la diligence de la seule ATSEM. Le choix des aliments, leur préparation, leur distribution, la manière de les consommer, le rangement du matériel nécessaire, les précautions d'hygiène, etc., sont autant d'occasions d'apprentissages, souvent plus pregnants que la confection d'un puzzle ou l'emboîtement de cubes. Là encore, les rituels sont essentiels. Ils sont verbaux aussi bien que moteurs. La politesse et les civilités de la table en font partie. Il est essentiel que la collation ne se substitue pas au petit déjeuner familial, même et surtout dans les écoles scolarisant des enfants de milieux en grande difficulté économique⁴. Ces questions, lorsqu'elles se posent, doivent être discutées avec l'assistante sociale ou lors de la consultation de PMI afin d'élaborer en commun une stratégie d'information et d'aide de ces familles plutôt qu'un contournement par des dispositifs de substitution. Ainsi, la collation peut intervenir dans la matinée, mais elle doit se situer suffisamment loin du repas de midi (deux heures au moins) pour ne pas perturber celui-ci.

3. En particulier si les enseignants sont absents du restaurant scolaire au moment du déjeuner.

4. Toutefois, on veillera à ce qu'aucun enfant ne commence sa journée scolaire le ventre vide. Des liquides (eau, lait, jus de fruit) pourraient être laissés dans la classe à la disposition de ceux qui en ont besoin.

Des récréations adaptées

La récréation du matin, comme celle de l'après-midi, doit être disposée de manière à rythmer la demi-journée et non contribuer à isoler un court moment pédagogique d'une accumulation de déplacements (toilettes, collation...) préalables à « l'heure des mamans ». Il est vrai que, l'hiver, l'habillage et le déshabillage des tout-petits ne sont pas une mince affaire. L'organisation de l'équipe éducative doit permettre de libérer les ATSEM pour que, à ce moment, elles soient toutes auprès des enfants non encore autonomes. Chaque fois que cela est possible, il paraît judicieux d'organiser une récréation spéciale pour les tout-petits (lieu spécifique, moment spécifique).

Faut-il rappeler que la récréation est un moment éducatif comme les autres ? Elle doit donc être encadrée par l'enseignante de la classe concernée et pas seulement « surveillée ». Il convient, en particulier avec les tout-petits, de distinguer activités d'extérieur et récréation. De nombreuses séances de travail peuvent être menées à l'extérieur les jours de beau temps. C'est pour les tout-petits un gage important de bonne santé. Les moments de récréation, en revanche, lorsque les locaux le permettent, peuvent être accordés « à la demande » et jouer comme un élément de régulation du rythme des activités, qu'elles se déroulent elles-mêmes en extérieur ou en intérieur⁵.

Des moments sensibles : déjeuner et sieste

Même si les enseignants de l'école maternelle ne sont pas directement impliqués dans le contrôle du déjeuner pris à l'école, ce moment est si important pour les tout-petits qu'il ne peut être laissé hors du champ de réflexion qui a présidé à la mise en place du projet éducatif les concernant. Le déjeuner des tout-petits devrait comporter un menu spécial et être décalé par rapport à celui des autres classes pour mieux s'adapter au rythme des plus jeunes. Il est important qu'ils apprennent à goûter à tout, mais évidemment sans être forcés si l'on ne souhaite pas au contraire susciter des rejets tenaces. L'enseignant est un élément de référence, tout du moins au début de l'année, il rassure les enfants. Le personnel d'encadrement de la cantine est en général stable, et apprend à connaître les enfants. On peut envisager avec lui comment aider du mieux possible les tout-

petits. Il est utile de prévoir dans ce cas un moment de formation spécifique avec un médecin de santé scolaire ou, éventuellement, un nutritionniste.

Tous les enfants ne mangent pas à la cantine, il faut étudier au cas par cas la situation de ceux qui vont manger chez eux. Certains d'entre eux peuvent avoir besoin, au moins provisoirement, de ne pas revenir à l'école l'après-midi. Ils peuvent être repris soit par les parents, soit par une assistante maternelle qui leur permettra de mener une vie plus calme dans un milieu plus intime. Ils peuvent aussi bénéficier, hors de l'école, d'un moment de sieste plus confortable et plus long. S'ils se réveillent assez tôt, on peut imaginer qu'ils reviennent à l'école (l'heure en est déterminée avec la maîtresse). Tout est modulable dans le courant de l'année, au fur et à mesure que l'enfant grandit, et que son rythme de vie change.

La sieste organisée dans l'école, pour les enfants qui ont déjeuné à la cantine, doit être située le plus près possible du repas. En effet, pendant la digestion, l'essentiel de l'activité physiologique du tout jeune enfant est détournée vers cette fonction essentielle à sa santé et il serait absurde, au même moment, de le pousser à des jeux animés ou à des courses dans la cour de récréation. Les enfants doivent avoir un « endormissement » calme, dont le rituel est parfaitement établi. Là aussi, la maîtresse et l'ATSEM sont les éléments de référence. Les enfants sont déshabillés (on ne dort pas avec sa robe ou son pantalon), leurs vêtements sont regroupés (dans une corbeille par exemple). Quand ils se réveillent, ils s'habillent avec l'aide de l'ATSEM et de la maîtresse. C'est l'un des moments privilégiés pour raconter une histoire, lire un album avec le petit groupe des premiers réveillés. La surveillance de la sieste peut être assurée par une ATSEM libérant ainsi l'enseignant, soit pour des activités décroisées avec d'autres classes si tous ses élèves dorment, soit pour des ateliers ou des activités en petits groupes si une partie de ses élèves ne dort pas. Dans certains cas, l'enseignant ne peut se départir de la surveillance de la sieste. Il peut, toutefois, organiser celle-ci de manière à s'occuper à la fois de ceux qui ne dorment pas (pour des activités silencieuses et calmes) et de surveiller ceux qui dorment.

Des après-midi organisés

Les réveils échelonnés permettent un nouvel accueil dans la classe, en général très calme. Les activités de l'après-midi sont souvent obérées, dans les sec-

5. Dans ce cas, la section des tout-petits (ou des petits) dispose d'un espace relativement autonome dans l'école (classe ouvrant sur un jardin « privatif » d'un côté, sur une salle de repos de l'autre, toilettes indépendantes, etc.) et structure son emploi du temps de manière souple en tenant compte de l'état de vigilance des enfants. Dès lors, l'opposition « intérieur-plein air » n'est plus synonyme de la distinction « activité-récréation ». Des moments de repos actifs (récréations) qui peuvent être pris à l'intérieur ou à l'extérieur alternent avec des moments de « travail » (eux-mêmes situés en plein air ou dans la classe) et des moments de sommeil ou de somnolence en salle de repos.

tions de tout-petits, par un trop long temps de sieste. Ce problème peut être facilement résolu si la sieste commence bien dès la fin du repas. Il reste alors un long après-midi qui peut être aussi riche en activités que la matinée. Il doit être, aussi, rythmé avec le plus grand soin afin d'éviter la fatigue ou la lassitude. C'est souvent l'après-midi que l'on situe les décloisonnements, les regroupements, les ateliers mélangeant des enfants de différentes sections. Avec les tout-petits, il convient de bien s'assurer qu'ils comprennent ce qui se passe, qu'ils acceptent ces

moments plus complexes et moins sécurisants pour eux et qu'ils ne deviennent pas les laissés-pour-compte de dispositifs, intéressants certes, mais quelquefois centrés sur des activités difficilement accessibles aux plus jeunes.

À la fin de la journée, un temps de regroupement permet de faire le point sur les activités réalisées, de revenir sur les événements mémorables et de s'assurer que le déroulement de la vie de l'école est bien clair pour chaque enfant. Cela est particulièrement nécessaire au plus petit.

A ctivités et apprentissages

Les programmes et instructions pour l'école primaire de 2002¹ précisent les objectifs de l'école maternelle et les grands domaines d'activités qui doivent être explorés tout au long des trois ou quatre ans que dure la scolarité. Il n'est proposé ni programmation des actions didactiques ni progression des apprentissages.

Il appartient au conseil des maîtres et au conseil de cycle de les prévoir dans le cadre du projet d'école. En effet, cette organisation des interventions pédagogiques dépend à la fois de la spécificité des enfants qui fréquentent l'école et des moyens matériels et humains dont celle-ci dispose.

Pour élaborer leur projet d'école, les enseignants doivent se soucier de bien connaître les enfants qu'ils accueillent et d'apprécier les évolutions démographiques, économiques, sociales, culturelles qui caractérisent la zone de recrutement qui les concerne.

Ils prennent en compte aussi bien les moyens matériels (organisation des locaux et équipement disponible) que les moyens humains en valorisant les compétences spécifiques de chacun.

Pour atteindre les objectifs que les textes en vigueur imposent pour la fin de l'école maternelle, il est essentiel que l'action éducative soit mise en œuvre dès les premiers jours de scolarisation en tenant compte de la singularité de chaque contexte. Il n'existe pas de modèle *a priori* adaptable à tous les enfants et à toutes les écoles.

Lorsqu'une école accueille des enfants de deux ans, il est donc utile de prévoir comment l'organisation de la vie de l'école, la programmation des activités et la progression des apprentissages (ainsi que leur évaluation) sont susceptibles de permettre aux tout-petits de vivre des activités éducatives qui facilitent leur bonne intégration dans l'univers scolaire et accompagnent judicieusement leur développement.

Une action éducative pensée dans la durée et structurée au quotidien

Le respect des spécificités des tout-petits

Si, après trois ans, le jeune enfant est déjà entré dans une phase de sa vie sociale et psychologique qui le conduit à accepter sans difficulté la dynamique de scolarisation, il n'en est pas de même pour un très jeune enfant qui ne dispose pas encore des moyens (en particulier cognitifs et langagiers, mais aussi moteurs) nécessaires à cette orientation de ses actions. Que l'on ait choisi de regrouper les tout-petits pour des séances didactiques qui leur sont réservées ou (et il faudra être encore plus attentif) de les intégrer dans des activités préparées pour des élèves plus âgés qu'eux, il convient de toujours s'assurer que ce qu'on leur propose est à leur portée et leur permet réellement un meilleur développement. Il a donc paru utile de relire les instructions officielles de l'école maternelle et de voir, dans quelle mesure, pour chaque domaine d'activité, il est possible d'organiser des moments didactiques pleinement adaptés à ces enfants. Il convient toutefois de ne jamais oublier que, si le tout-petit peut être accueilli dans l'école alors qu'il vient d'avoir deux ans, il peut aussi arriver au cours de l'année qui précède ses trois ans et, donc, participer aux activités de la section des tout-petits alors qu'il a déjà trois ans et demi ou plus. La répartition des élèves dans les différentes classes de l'école doit tenir le plus grand compte de la croissance extrêmement rapide des très jeunes enfants, des grandes disparités qui existent entre eux et, cela, quelle que soit la solution choisie: axée sur l'homogénéité des sections ou sur leur hétérogénéité, centrée sur l'âge réel ou sur l'expérience scolaire acquise.

1. Ils seront cités ici en référence à la brochure du ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle. Les nouveaux programmes applicables à la rentrée 2002*, Paris, CNDP/XO Éditions, 2002 (réédition 2003). Vous pouvez aussi consulter le BOEN hors série du 14 février 2002.

Le projet d'école, les programmations

L'organisation des actions pédagogiques proprement dites relève du conseil des maîtres qui, à l'école maternelle, se confond souvent avec le conseil de cycle². C'est dans le cadre du projet d'école qu'ont été envisagés les grands axes de l'organisation et du fonctionnement pédagogique quotidien de l'école, ainsi que sa dynamique et ses objectifs. Il est utile de se souvenir que le projet d'école doit être centré sur l'élève et que, en conséquence, il envisage la scolarisation maternelle comme un cursus de trois ou quatre années dont la cohérence et la signification doivent être prises en compte et élucidées pour l'élève lui-même. Ainsi, la place du tout-petit apparaît bien comme la première étape d'une longue aventure (aussi longue que la scolarité au collège, plus longue que la scolarité au lycée) qui ne prend sa signification que dans la durée.

La programmation des activités contribue à faire que chacune de ces années soit l'occasion d'un projet de vie et d'une succession ordonnée d'apprentissages cohérents et rigoureux. Les thèmes traditionnels d'activités de l'école maternelle relèvent de cette programmation. Ordonnés dans le temps, ils permettent de structurer la succession des événements récurrents (les grands moments du calendrier annuel). Ils permettent aussi de donner sens aux étapes d'une petite enfance marquée par les moments forts de la croissance et du développement, ainsi que par les rituels de passage qui les soulignent³. La programmation des apprentissages permet de définir la part que prend chaque enseignant dans la poursuite des objectifs définis en fonction des compétences de fin de cycle et pour les évaluations qui leur correspondent. Il convient, particulièrement avec les tout-petits, de ne jamais oublier que les domaines d'activités définis par les instructions officielles sont des champs d'expériences dus à chaque enfant. Il serait grave de les ramener aux seules activités susceptibles de produire des apprentissages à court terme. À l'école maternelle, et surtout avec les tout-petits, il convient d'offrir d'abord à l'enfant de multiples occasions de découvertes qu'il aborde comme des jeux. Ce n'est que dans un second temps que l'on structure des séances susceptibles de consolider des savoir-faire ou des savoirs. La programmation débouche sur la répartition des activités (ou emploi du temps) dont l'affichage est obligatoire.

2. Tous les maîtres de l'école maternelle sont membres du conseil de cycle 1, les maîtres de grandes sections font également partie du conseil de cycle 2 des écoles élémentaires qui reçoivent leurs élèves.

3. Les anniversaires, la chute d'une dent sont les plus fréquemment fêtés dans les familles. Il serait utile que l'acquisition de compétences motrices ou cognitives soient aussi l'occasion de moments festifs et chaleureux.

Les progressions, les préparations et le journal de bord

Les progressions définissent au jour le jour les séquences susceptibles de produire des moments d'exploration motrice ou intellectuelle du monde et les apprentissages correspondants. Chacune d'entre elles fait l'objet d'une préparation. Celle-ci précise le dispositif didactique qui va déclencher l'activité exploratoire et ludique de l'enfant. Elle prévoit les consignes qui accompagneront les moments successifs de l'activité; et avec les tout-petits, les meilleures consignes sont celles que suggère l'installation du matériel.

La préparation anticipe aussi les types d'interactions qui seront proposées en réponse aux initiatives des enfants. C'est certainement ici l'aspect le plus décisif de l'action du maître. L'évaluation immédiate qui suit la séquence doit demeurer légère et surtout ne pas occuper le plus clair du temps de l'activité. Apprentissage et maturation sont si intimement mêlés à cet âge que ce n'est qu'à long terme que se mesurent les effets des interventions didactiques et la régularité du développement. La préparation est un document vivant et interactif qui peut et doit circuler d'un enseignant à l'autre et dans lequel se capitalisent les expériences (difficultés rencontrées, suggestions de modifications, etc.). Elle fait partie des outils pédagogiques construits collectivement par l'équipe des enseignants de l'école.

Le journal de bord de la vie de la classe (cahier journal) doit noter la réalité des actions qui ont été vécues dans la classe (et non seulement celles qui sont inscrites dans l'emploi du temps), ainsi que les observations succinctes qui permettront de garder une trace de la manière dont chaque enfant les aura vécues. Il n'est pas inutile, chaque fin d'après-midi, de faire participer les élèves à la rédaction de ce document en reconstruisant, avec eux, à haute voix, les principaux moments de la journée.

Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages

Le langage au cœur des apprentissages

En accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur

de ses activités. En effet, au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils sont prêts à apprendre à lire. Ce parcours doit certes beaucoup au développement psychologique extrêmement rapide qui caractérise ces années, mais il doit plus encore à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent l'« apprenti-parleur ». C'est dire l'attention de tous les instants que les enseignants doivent porter aux activités qui mettent en jeu le langage.

Les situations de communication

Quand il arrive pour la première fois à l'école maternelle, l'enfant découvre qu'il ne se fait plus comprendre aussi facilement et que lui-même ne comprend plus très bien ce qui se passe et ce qui se dit autour de lui. La communication avec les adultes, comme avec les autres enfants, perd l'évidence attachée au milieu familial.

Les débuts de la scolarisation correspondent à une période d'ajustement réciproque, au cours de laquelle le premier objectif est de pouvoir communiquer, que ce soit avec les mots ou de manière non verbale. Ce n'est qu'une fois la communication établie qu'il est possible de développer les verbalisations. Certains enfants ont besoin de plus de temps que d'autres pour y parvenir.

Outre les situations de dialogues, le petit groupe est le cadre privilégié pour que les tout-petits apprennent à communiquer et à parler. L'apprentissage de comptines et de chansons permet aux très jeunes enfants de jouer avec les sonorités de la langue, avec le rythme, la hauteur et la puissance de la voix, mais c'est aussi, grâce à leur simplicité et aux répétitions qu'elles exigent, une aide à la mémorisation du vocabulaire et des structures syntaxiques.

La période qui va de deux à trois ans correspond à un développement important du vocabulaire et il est important de l'accompagner. Se donner un lexique commun pour les activités quotidiennes de la classe est un moyen de se construire des repères. Dénommer les objets, les événements en apprenant à les catégoriser à partir de leurs propriétés communes et distinctives aide à enrichir le vocabulaire. Il faut en permanence s'assurer que le vocabulaire utilisé est bien compris par tous les enfants et ainsi éviter des confusions, voire même un isolement rapide pour ceux qui ne peuvent pas encore manifester leur incompréhension.

Les énoncés des tout-petits sont très souvent brefs. Ils utilisent peu les éléments morphosyntaxiques du langage et s'appuient essentiellement sur la succession ordonnée des mots : un élément lexical présente ce dont on veut parler, par exemple « hamster » ou « le hamster », un autre ce qu'on veut en dire, « parti ». Il appartient à l'adulte de renvoyer, sans cesse, des énoncés équivalents mais syntaxiquement plus structurés

tout en restant évidemment inscrit dans l'usage oral de la langue : « Il est parti, le hamster. » Il convient d'être très attentif au rythme et à l'intonation des énoncés et de ne pas avoir peur d'en marquer très fortement tous les phénomènes prosodiques.

La prise de parole

C'est tous les jours et toute l'année que le « chacun son tour » se construira. Dès le début de la séance, la maîtresse énonce lentement et clairement les règles du jeu en précisant, d'une part, ce que font les enfants et, d'autre part, ce qu'elle fait, elle. Cette habitude énonciative est permanente, dans toutes les consignes : « On va parler chacun son tour en levant son doigt. Vous, vous levez le doigt et moi, moi je vois qui veut parler. »

Le problème se pose également à l'enseignant pour mettre un terme au moment libre de langage, afin de reprendre le fil des activités plus dirigées. Pour cela, soit il introduit une chanson à gestes ou des jeux de doigts qui constituent une manière de détourner l'attention et de déplacer l'intérêt pour les histoires personnelles vers une expérience collective, soit il lève le doigt lui-même pour prendre la parole à son tour et introduire une nouvelle activité.

Il organisera à d'autres moments des discussions en petits groupes pour les enfants qu'il a repérés comme étant les plus timides lors du regroupement.

Le langage en situation

Pour les plus jeunes, il s'agit, pour l'essentiel, de faciliter l'acquisition des usages les plus immédiats du langage : comprendre les énoncés qu'on leur adresse, pourvu qu'ils soient en situation, c'est-à-dire directement articulés avec l'action ou l'événement en cours et se faire comprendre dans les mêmes conditions.

Il faut donc s'appuyer sur la réalité qui entoure l'enfant (interlocuteurs, objets ou êtres dont on parle sont concrètement présents). Il montre ce dont il parle plus qu'il ne l'évoque. C'est ce langage, en situation, qu'il convient d'installer d'abord en multipliant les occasions de parler de ce que l'on fait, de ce qui est en train de se produire, en accompagnant les actions des enfants ou celles des adultes d'une verbalisation claire et précise.

Pour le maître, il convient de prendre garde à ne pas se contenter de questionner. Ce serait là un langage insuffisamment riche pour que l'enfant puisse s'en emparer et progresser dans les étapes de l'acquisition langagière. Pour que le tout-petit puisse profiter des énoncés de l'adulte, il convient qu'il en perçoive pleinement la signification. Or celle-ci est d'autant plus explicite que l'énoncé est mieux ancré dans une situation (un événement, une action) parfaitement claire et prévisible. En commentant de manière vivante la vie de la classe, au moment même où elle se déroule, l'adulte aide l'enfant à mieux construire ce premier langage.

L'entrée dans une première culture littéraire

La première culture littéraire, qui doit se construire progressivement, commence par une imprégnation dès le plus jeune âge. Pour les plus petits, l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte. Il convient de demander à l'enfant qu'il reformule, dans son propre langage, ce qu'il a entendu, la mémorisation étant soutenue par les images.

La fréquentation régulière du coin lecture, organisée en petits groupes et guidée par l'enseignant, permet au très jeune enfant d'aller spontanément vers des livres, de les découvrir, de les manipuler par lui-même et d'opérer des choix⁴. Emporter un livre à la maison pour la semaine contribue aussi à tisser des liens entre les deux lieux de vie de l'enfant, à condition bien sûr que les parents ou des frères et sœurs en assurent la lecture, ce qu'il est important de vérifier lorsque le livre revient, quitte à lire à l'école le livre choisi.

L'incitation à se servir du langage pour évoquer ce qui est absent

À partir de trois ans, l'enfant devient capable non seulement de parler de ce qui l'entoure et avec ceux qui l'entourent mais d'évoquer ce qui est absent. C'est un tout autre fonctionnement du langage qui va progressivement lui permettre de donner une information sur un événement passé, de faire des récits ou des projets⁵. La mise en place du langage d'évocation suppose un très fort « étayage » de la part de l'adulte.

Par ses reprises, son questionnement, ses reformulations, l'adulte permet à l'enfant de comprendre les particularités du langage d'évocation et de s'en servir plus efficacement. Ce sont donc les interactions qui sont ici décisives. On voit combien il serait illusoire de se contenter d'un « bain » de langage. Raconter des histoires, lire des contes ou des albums est nécessaire mais ne suffit pas. C'est dans les relations qui s'engagent à propos de ces matériaux que se constitue l'essentiel de cet apprentissage. De même, c'est dans les multiples reformulations qui accompagnent les premières prises de parole longues (pour rappeler ce qui vient de se passer, pour tenter de redire une histoire que l'on connaît, etc.) que l'enfant découvre le fonctionnement si spécifique du langage d'évocation.

La programmation des situations proposées est ici décisive. En réception déjà, le tout-petit est loin d'être capable d'une attention soutenue face à l'énoncé d'une information, à la relation d'un événement ou à un récit un peu complexe. Il convient de ménager les étapes en jouant sur les divers paramètres disponibles : la longueur et la complexité des récits ou des projets oralisés par le maître, l'ancrage du discours dans une réalité déjà vécue par l'enfant (depuis plus ou moins de temps) ou, au contraire, dans un univers imaginaire (plus ou moins probable), le degré d'explicitation progressive au cours de l'oralisation de l'adulte (par des reprises, des paraphrases, des explicitations), l'appui sur les situations ou les histoires déjà rencontrées, etc. Il en est de même en production où l'on doit progresser par petites étapes en n'exigeant d'abord que des rappels de situations vécues collectivement peu de temps auparavant⁶, puis de situations déjà un peu plus éloignées dans l'histoire du groupe-classe.

La sensibilisation aux réalités sonores de la langue

Dès deux ans, à côté des fonctions de communication et d'expression, une troisième fonction du langage va se développer rapidement. L'enfant va entendre ce qu'il dit et ce que les autres disent autour de lui, non seulement pour en comprendre le sens, mais aussi pour en saisir les sonorités qui sont produites.

Les activités pédagogiques se réalisent essentiellement par des jeux de langage. D'une manière générale, elles doivent s'inscrire dans des jeux aux règles claires. Elles doivent être réellement l'occasion de prendre plaisir à jouer avec les mots, de rire et de laisser libre cours à son imagination.

On sait que la poésie joue avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations. C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage : comptines, jeux chantés, chansons, poèmes, virelangues, sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue.

Le geste graphique

Dès quinze mois, le tout-petit sait utiliser un instrument scripteur pour faire un gribouillage sur une feuille de papier. Le plaisir du geste circulaire du bras (plutôt que de la main) se double de l'étonnement devant la trace laissée⁷. Si l'adulte y ajoute une

4. L'association ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations) a développé, à l'usage du milieu associatif et des bibliothèques, une réflexion judicieuse sur les « bébés lecteurs » dont on peut très utilement s'inspirer.

5. Les spécialistes parlent d'une « annonce de nouvelle » pour distinguer cette première forme d'évocation des discours narratifs plus élaborés comme le récit.

6. À cet égard, le rappel immédiat des consignes est toujours un important moment de langage.

7. Ce plaisir intense a été découvert lors de la prise de nourriture, à l'occasion des débordements qu'elle produit sur la table : étaler du potage, du yaourt ou de la confiture produit déjà une jubilation irrésistible !

interprétation « Oh ! le joli dessin » ou « Tiens ! C'est un nuage », cette pure activité visiomotrice se transforme vite en une puissante activité symbolique qui sera à l'origine du dessin comme de l'écriture. Les psychologues, depuis le début du siècle, ont décrit minutieusement les étapes successives de cette entrée en graphisme. Elles sont, semble-t-il, très semblables, même dans des cultures fort éloignées.

De nombreux enseignants d'école maternelle ont pris l'habitude de constituer un cahier spécial dans lequel, chaque mois, l'enfant produit une activité graphique spontanée ou thématique (un bonhomme, une maison, un arbre, etc.) ; ces traces deviendront témoins de son développement. Il ne faudrait surtout pas en tirer des conclusions immédiates. C'est toujours, en pareil cas, l'évolution progressive qui est significative et non l'âge auquel tel ou tel type de graphisme ou de dessin apparaît.

Le rôle de l'école, en l'occurrence, réside d'abord dans l'accompagnement d'une maturation de l'activité visiomotrice qui évolue d'autant mieux qu'elle trouve de nombreuses occasions de s'exercer. On ne doit pas oublier de muscler la paume de la main (frappés de mains, jeux de balles et de petits sacs de sable, etc.), d'assouplir et d'affiner la motricité des différents segments des doigts. De multiples jeux impliquant la préhension y concourent : jeux d'eau (remplir, transvaser, vider), jeux de construction (empiler, emboîter, assembler, accrocher), jeux avec du papier (déchiqueter, découper, coller), avec des matériaux de type pâte à modeler (triturer, malaxer, modeler, laisser des empreintes), jeux de doigts accompagnant les comptines, etc. La mobilité et l'agilité de la main et des doigts dépendent, évidemment, de l'exercice d'une motricité plus globale qui procède du corps complet au tronc puis au bras, de l'avant-bras au poignet, etc., et qui relève du domaine d'activité « Agir et s'exprimer avec son corps ».

L'enseignant ne doit pas, non plus, hésiter à aider l'enfant à se constituer un répertoire graphique. On sait que, dès deux ans, le tout-petit peut imiter un trait tracé par l'adulte, allant au-delà du seul griboillage, et qu'à deux ans et demi, il parvient à tracer, toujours par imitation, un trait vertical et un trait horizontal. Ce sont là des gestes de base pour une éducation graphique véritable. Il suffit simplement de se souvenir que la motricité du tout-petit reste très globale et qu'il est toujours beaucoup plus à l'aise dans des gestes amples utilisant des instruments susceptibles d'être saisis à pleine main pour laisser des traces sur de larges surfaces. Les « murs à écrire » que l'on trouve dans quelques écoles sont très pratiques pour cette première initiation. Des rouleaux de papier, déroulés et fixés verticalement à 50 cm de haut le long d'un mur, permettent de passer d'une trace en mouvement à une trace statique, en position verticale face au support. La tenue de

l'outil scripteur est difficile. Il convient d'éviter la crispation de la main et d'amener l'enfant à évoluer graduellement vers une préhension normale : appui de l'instrument sur le majeur légèrement replié et saisi avec la pince du pouce et de l'index. Il n'est pas inutile, dès ce plus jeune âge, d'encourager les enroulements dans le sens inverse des aiguilles d'une montre, les tracés verticaux de haut en bas et les tracés horizontaux de gauche à droite qui seront dominants dans l'écriture manuscrite. Le graphisme évolue tout à la fois vers le dessin et vers l'écriture, qui sont les deux codes graphiques majeurs de nos cultures humaines.

Le tout-petit reste en priorité centré sur le dessin. Toutefois, dans la mesure où l'écriture est tout aussi présente dans son environnement, celle-ci fait partie des marques graphiques avec lesquelles il est amené à jouer. On peut considérer qu'à partir de trois ans, il va progressivement apprendre à trier entre ces différents types de marques en distinguant celles qui utilisent le code analogique de l'icône et celles qui relèvent du code arbitraire de la lettre. Il convient de ne pas brusquer cette évolution. Lorsque l'enfant commence à dire, après avoir laissé des traces graphiques sur le papier, qu'il « a écrit », c'est là le signe qu'il commence à percevoir la différence entre les deux codes. On sait que ses premières réalisations, au-delà des tracés ondulés censés représenter l'écriture des adultes, sont des marques proches des majuscules d'imprimerie. C'est sur ce matériel que, plus tard et très progressivement, il va construire une représentation correcte du fonctionnement du code alphabétique (voir tableau p. 32).

Vivre ensemble

Les tout-petits arrivent à l'école avec des expériences diverses de socialisation : certains n'ont pas encore connu la collectivité, d'autres ont fréquenté la crèche ou la halte-garderie. Mais aucun n'a encore l'expérience d'un grand groupe-classe, ni de l'enchaînement des activités scolaires.

Apprendre à vivre avec d'autres, c'est, pour un tout-petit, apprendre à partager l'attention de l'adulte, les espaces communs et le matériel de la classe. C'est aussi accepter de ne pas se faire immédiatement comprendre, ne pas refuser qu'une réponse à sa demande puisse être différée, découvrir et accepter des règles de vie collective. Cette adaptation peut prendre plusieurs mois, à l'issue desquels il sera susceptible de manifester pleinement, par sa parole et par ses attitudes, qu'il est une personne, qu'il a une identité et une personnalité spécifiques. Cette adaptation est facilitée par des repères régulièrement rappelés dans l'espace de la classe et de l'école, par des jalons temporels facilement accessibles, dans la journée comme dans la semaine ou même sur des périodes plus larges de la vie de la classe et de l'école.

Le carnet de graphisme et d'écritures de la petite section

Objectif: Découverte du monde de l'écrit en partant d'une approche sensorielle : – de la collection de papiers... à la collection d'écrits ; – premières traces personnelles.	
1^{re} étape Récolte et collection de papiers que l'on aime	On valorise la variété, la texture, les couleurs des papiers pour constituer le « trésor de la classe ».
2^e étape Premier tri collectif	On valorise un critère de choix : – papiers unis/brillants ; – papiers à fleurs/à graphismes (points, traits, rayures...).
3^e étape Tri personnel	Ceux que je préfère: je dis pourquoi et la maîtresse l'écrit. Je les colle dans mon carnet personnel.
4^e étape Second tri collectif	Choix d'un autre critère de récolte. Du décoratif à l'utilitaire : les papiers d'emballage : – textures ; – couleurs ; – odeurs ; – formes (ondulé, kraft, sulfurisé, aluminium...).
5^e étape Tri personnel	Celui que je choisis, pourquoi... (Voir la 3 ^e étape)
6^e étape Mes écritures du début à la fin de l'année	La maîtresse les a rangées au fur et à mesure, les a datées et a écrit ce que je voulais exprimer (prénom, message, mots isolés...); je trie celles que je veux coller dans le carnet.
7^e étape Tri de fin d'année	Je trie à la fin de l'année, pour ne garder qu'un ou deux exemples par étape.

Le groupe-classe

L'une des premières étapes de l'appropriation de la vie d'écolier est de se percevoir comme membre du groupe-classe : un album de photos, témoin de la vie de la classe, peut être élaboré dès les premiers jours, permettant à l'enfant de se reconnaître parmi les autres et de se rappeler les expériences vécues personnellement et en commun. Faire exister l'unité-classe et l'appartenance de chaque enfant à cette unité dans le discours des adultes (et des autres enfants) est tout aussi important ; quand la classe comporte plusieurs sections, il est nécessaire que chacune puisse être désignée explicitement dans les échanges quotidiens.

Les rituels et les règles de vie

Le tout-petit doit progressivement comprendre les ajustements nécessaires à la vie au sein du groupe. L'acceptation de l'autre et celle du partage au sein du groupe peuvent être facilitées par les rituels de politesse que l'enseignant instaure d'emblée. Ces rituels rendent moins agressifs les contacts et les échanges

entre très jeunes enfants, ils médiatisent les relations immédiates. Il convient donc de construire progressivement des règles de vie dans lesquelles ils apparaissent comme des jeux agréables fondés sur la répétition de situations prévisibles. Les moments d'accueil et de départ (pour les salutations), la collation (pour les demandes et les remerciements), le lever de la sieste (pour s'enquérir de la qualité du repos) sont autant d'événements attendus (et donc simples à comprendre) à l'occasion desquels les premiers rituels comportementaux et verbaux peuvent être découverts et utilisés. Les situations de classe ordinaire, les jeux, etc., permettent de réinvestir ces acquis dans des contextes plus imprévus.

Dans un premier temps, les règles de vie sont données par l'enseignant qui explicite les droits et les obligations au sein de la communauté : attendre son tour pour parler, partager les jeux et le matériel, participer au rangement, apporter sa participation à une activité en petit groupe... L'appropriation de ces règles de vie passe par la réitération d'activités qui en permettent l'intégration active et symbolique. Ces

activités doivent évoluer et se transformer dans la forme et dans le temps.

Quoique moins égocentriques qu'on ne l'a cru pendant longtemps, les tout-petits sont encore trop jeunes pour accepter de se situer du point de vue de l'autre (*a fortiori* dans l'universel) et, donc, pour entrer dans la formulation de jugements mettant en jeu des valeurs morales. Ils sont à un âge où les habitudes ont un rôle décisif dans la régulation des comportements. Il convient donc que les attentes des adultes à leur égard soient parfaitement claires et explicites et, surtout, stables. La rigueur du maître reste, avec les tout-petits, le meilleur gage d'une socialisation facilement acceptée qui pourra devenir, plus tard, le socle d'une riche réflexion sur les problèmes complexes de la vie sociale.

Agir et s'exprimer avec son corps

Les premières conquêtes motrices

Le tout-petit n'est pas encore pleinement à l'aise dans le monde qui l'entoure. S'il a exploré son milieu familial ou celui de la crèche et, à cette occasion, a acquis les comportements moteurs susceptibles de lui permettre la meilleure adaptation possible à toutes les contraintes matérielles que comporte ce milieu, il lui reste, en arrivant à l'école, à modifier nombre de ses attitudes et de ses comportements pour vivre dans des espaces et au milieu d'êtres et d'objets qui sont pour lui nouveaux.

On sait que sur le plan postural la grande conquête des enfants de deux ans est la possibilité de monter et de descendre un escalier sans l'aide d'un adulte. C'est aussi à deux ans que le tout-petit peut donner un coup de pied dans un ballon après une prise d'élan. À deux ans et demi, il commence à pouvoir se tenir quelques instants sur un seul pied et devient capable de porter un verre d'eau sans le renverser ou un objet fragile sans le casser⁸. L'école peut jouer un rôle important dans la coordination et la complexification des comportements moteurs, dans le développement de l'adresse mise en jeu dans ces actions.

L'exploration de l'espace

Explorer l'espace de la vie quotidienne demeure la situation de base d'une pédagogie de la motricité avec les tout-petits. La mise en place d'installations complexes en salle de jeu ne doit intervenir que progressivement. Se déplacer, éviter des obstacles, en franchir d'autres, porter des objets plus ou moins encombrants reste essentiel. Les acrobaties peuvent attendre.

C'est au moyen d'explorations patientes et répétées que l'enfant s'approprie le monde qui l'entoure. Il est ainsi amené à utiliser les comportements qui sont pour lui les plus assurés dans des contextes où ils s'avèrent moins opérants. Il doit alors découvrir d'autres comportements pour répondre aux problèmes matériels que son milieu de vie lui pose. Les interactions avec l'adulte sont là encore décisives. La main qui vient rétablir un équilibre, qui guide un geste, le regard qui suggère une attitude sont, pour l'enfant, des points d'appui essentiels. Les enseignants ne doivent pas, évidemment, anticiper ses initiatives ni substituer des réponses toutes faites à ses tâtonnements. La verbalisation (par le maître d'abord) de ce qui se passe favorise certainement l'accès à des comportements posturaux plus assurés. La programmation des activités peut jouer sur trois paramètres : l'élargissement du champ des espaces ordinaires à explorer (la classe, la cour, les couloirs, les salles spécialisées, le square ou le pré voisins de l'école, la rue, un équipement public, etc.), la découverte de domaines d'évolution artificiels ou inhabituels (un sol en pente, la dimension verticale, des équipements de jeux spécifiques, etc.), la combinaison des actions (explorer en portant, tirer ou pousser des objets sur un parcours déterminé), l'exploration des divers moyens de locomotion naturels (ramper, marcher debout, à quatre pattes, etc.) ou artificiels (carioles, tricycles, objets divers servant de supports à des déplacements, etc.) et leur association.

Les activités de préhension et de manipulation

L'usage efficace des mains, en particulier dans les situations de jeu assis, progresse rapidement à partir de dix-huit mois. À deux ans, lorsqu'il joue avec les cubes, le tout-petit est capable de construire une tour de taille raisonnable qui reste en équilibre. Il peut manipuler des objets pour créer des formes ou des assemblages. Il sait se servir de récipients et parvient à introduire des objets dans le goulot d'une bouteille. Il utilise quelques instruments et explore la malléabilité de divers matériaux. Il est intéressant de combiner entre elles les différentes variables mises en jeu dans des situations de préhension pour que le tout-petit puisse explorer la complexité des actions nécessaires, la diversité des matériaux et des instruments improvisés ou réels fournis par l'enseignant. Les objets techniques de la vie quotidienne, qui peuvent être démontés, manipulés, fournissent d'excellentes situations d'expérimentation⁹. On est tenté souvent d'amener rapidement le tout-petit à des gestes plus précis qui privilégient l'opposition du

8. Nous reprenons là les items classiques des échelles de développement de la première enfance; voir par exemple: Brunet Odette, Lézine Irène, *Le Développement psychologique de la première enfance* (1951), Paris, PUF, 1965.

9. La manipulation de la souris de l'ordinateur est facilitée par des logiciels adaptés aux très jeunes enfants.

pouce et de l'index. C'est d'abord une motricité large qu'il convient de soutenir ; les gestes de préhension ne sont que l'un des aspects d'un comportement actif plus global. En fait, le développement se fait toujours du centre vers la périphérie et les gestes larges, mettant en jeu tous les segments du corps, précèdent les gestes plus précis dans lesquels seuls les segments terminaux sont impliqués. Le jeune enfant ne doit pas être rivé à la table de jeux trop longtemps ; la classe reste un espace d'évolution possible, la cour de l'école un espace privilégié où nombre de jeux, même calmes, peuvent se dérouler.

Les relations avec les autres domaines d'activités

Les jeux de doigts, les gestes sur des comptines, les déplacements et les mouvements dansés, les jeux d'expression, les imitations de personnages, d'animaux... sont des situations fécondes pour soutenir l'action motrice du tout-petit. Elles lui permettent d'exercer son pouvoir d'expression, de stimuler sa capacité à imaginer. En sollicitant des évolutions sur des supports sonores et musicaux variés, les activités d'expression mettent les actions corporelles au service de l'éducation musicale. Les rondes et jeux chantés apportent aux enfants les référents d'un patrimoine culturel riche.

Ces situations leur donnent l'occasion de découvrir leur corps à partir de sensations particulières – « Quand je cours vite, j'ai chaud » –, de ressentir et d'exprimer par la parole des émotions – « Quand on est dans la ronde, la tête tourne ».

Avec les tout-petits, il y a peu de différences entre le domaine « agir avec son corps » et le domaine « découvrir le monde ». La connaissance se confond souvent avec l'action. C'est le répertoire des gestes et des comportements disponibles qui organise le monde proche et lui donne du sens. Les deux domaines se distinguent moins par les dispositifs didactiques mis en place que par les interactions que l'adulte déploie. Dans un cas, c'est l'action qui est privilégiée ; dans l'autre, ce sont les catégorisations du monde qu'elle engendre.

Découvrir le monde

À deux ans, l'enfant a déjà vécu, mémorisé de nombreuses expériences et sensations (auditives, visuelles, tactiles, olfactives et gustatives) qui ont fait naître en lui une palette d'émotions, sources de plaisir ou de déplaisir. C'est par ses sens que l'enfant entre en communication avec le monde, qu'il s'éveille et aiguise sa curiosité, exerce son désir d'agir et de connaître. Il apprend ainsi à catégoriser un certain nombre d'événements qu'il perçoit et des objets ou des personnes qui l'entourent. À l'école maternelle, son champ d'expérience va s'agrandir. Grâce aux activités qu'on lui propose, d'abord libres puis

conduites par l'enseignant, il éveille sa curiosité pour d'autres objets, d'autres personnes, d'autres événements. En manipulant, en agissant, en jouant, en tâtonnant, il découvre ce monde nouveau et fait l'expérience de sensations inconnues. L'école maternelle lui offre un espace conçu et organisé pour susciter, en totale sécurité des « aventures » motrices et intellectuelles, cognitives et affectives partagées avec des camarades qu'il apprend à connaître.

La découverte sensorielle

Aider le tout-petit à découvrir le monde, c'est d'abord enrichir et développer ses aptitudes sensorielles. Cela suppose qu'il apprenne à mobiliser son attention pour percevoir des événements qui lui échappent habituellement parce qu'ils ne sont pas pris directement dans l'action en cours. Cela suppose qu'il apprenne, par l'usage de ses sens, à reconnaître et catégoriser, non seulement des objets, mais aussi des qualités (couleurs, formes, intensités...), qu'il les introduise dans son langage tant en compréhension qu'en production.

C'est ainsi qu'il doit apprendre à s'intéresser à des sons ou à des bruits qui ne sont pas immédiatement impliqués dans l'action à laquelle il participe ou encore qui ne s'imposent pas à son attention par leur intensité : bruits de l'environnement plus ou moins lointains, plus ou moins perceptibles au sein d'un fond sonore, bruits continus ou brefs, bruits ou sons exceptionnels. Il doit aussi apprendre à découvrir et à susciter les réponses sonores des objets qui l'environnent lorsqu'il agit sur eux (instruments de musique, objets quotidiens, matières sonores...), voire à contrôler ces réponses sonores.

La vue est un sens dont l'usage est permanent. L'enfant de deux ans, tout à son désir d'action, prend rarement le temps d'observer ce qui l'entoure. Une manière simple de l'inciter à observer plus précisément consiste à déformer sa perception à l'aide d'instruments d'optique qui créent des effets visuels surprenants : lunettes à verres de couleur, loupes, rhodoïd transparent, tubes de diamètres différents... Des effets de la lumière (jeux de lumière et d'ombre, jeux de miroirs) permettent de capter des facettes différentes de la réalité. L'enfant découvre ainsi que, par le regard, on peut explorer des spectacles inattendus où les couleurs, les brillances, les formes déplacent les critères habituellement perceptibles pour catégoriser des objets ou des environnements. Avec la main ou d'autres parties de son corps, le très jeune enfant peut explorer des surfaces et des volumes pour en apprécier les qualités tactiles (grain, résistance, forme, chaleur...). Ces sensations facilitent l'appropriation de l'environnement et aident l'enfant à se rassurer dans sa découverte du monde matériel ; qu'on songe par exemple aux informations perçues par le pied sur l'état d'un support sur lequel on évolue. Elles permettent de découvrir des objets familiers

sous des aspects inhabituels. Ces explorations peuvent être menées les yeux fermés et s'appuyer sur des jeux tactiles (lotos tactiles, boîtes à toucher, parcours sensoriels...). Elles procurent aussi (comme toutes les autres activités sensorielles) des sentiments complexes qui peuvent être la source d'activités expressives ou esthétiques. Le goût et l'odorat, longtemps oubliés dans les actions éducatives, ont été remis à l'honneur depuis quelques années grâce aux initiatives visant à donner à l'enfant une culture alimentaire et gustative plus élaborée que celle qui lui est proposée par les produits industriels. C'est un aspect important de l'éducation du tout-petit, en particulier lorsque, comme beaucoup d'entre eux, il est confronté tôt à la nécessité de prendre ses repas en collectivité. La collation, plus directement sous l'autorité pédagogique du maître que le déjeuner, peut être l'occasion d'une véritable exploration des textures, des couleurs, des saveurs et des odeurs des aliments. Il importe, à cet égard, d'en programmer sérieusement l'évolution sur l'ensemble de la scolarité maternelle. En créant un climat convivial, chaleureux et tolérant, on parvient à donner à chaque enfant, dans ce domaine aussi, le goût de l'aventure et à contrecarrer les conditionnements gustatifs auxquels il est soumis depuis sa venue au monde¹⁰. La collation est placée sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant et doit être un moment de découverte d'odeurs, de couleurs, de textures et de saveurs. Il importe d'en programmer l'évolution, dans sa forme et ses contenus, sur l'ensemble de la scolarité en maternelle. Certains coins de jeux (ceux en particulier réservés aux soins corporels des baigneurs et des poupées), certaines plantations ou élevages sont l'occasion d'autres rencontres avec diverses sortes d'odeurs qui offrent aux tout-petits des sensations nouvelles (plaisir ou déplaisir).

L'exploration du monde de la matière et des objets

En développant ses aptitudes de préhension, l'enfant explore des matériaux qui résistent plus ou moins aux actions qu'il leur impose et des instruments qui permettent des actions prévisibles ou inattendues. Dans tous les cas, au-delà des actions motrices mises en jeu, c'est à une catégorisation du monde qui l'entoure que l'enfant est invité. Il apprend ainsi à caractériser des objets en fonction de leurs qualités ou de leurs fonctionnalités. En jouant avec des solides (cubes, briques de mousse, grosses briques de plastique, cartons, etc.), il teste leur résistance, leurs possibilités d'empilement ou d'emboîtement, etc.; avec la terre et des matières variées (pâte à sel, pâte à modeler, pâte à bois, etc.), il peut malaxer, étaler, faire des empreintes, modeler, tapoter, gratter, mouler,

tamiser, etc.; avec des fluides (eau, sable, peinture, etc.), il découvre que l'on peut transvaser, étaler, vider, remplir, agiter, etc.; l'eau lui permet, plus particulièrement, de transvaser dans différents contenants, verser, verser pour faire tourner, faire couler, faire flotter, souffler avec des pailles ou des tubes fins, pomper, etc. Chacune de ces actions ordonne le monde selon la manière dont l'objet exploré s'y prête. Le dialogue qui s'engage tout au long de l'activité permet de repérer, classer, sérier, désigner des matériaux, des objets ou des qualités. Il en est de même avec les objets manufacturés: tourner et faire tourner la manivelle d'une essoreuse à salade, visser et dévisser des bouchons de différentes tailles, encastrer des objets les uns dans les autres, ouvrir et fermer des boîtes, etc., sont des actions complexes qui permettent de découvrir des rapprochements insolites entre des objets qui n'appartiennent pas aux mêmes univers de l'action quotidienne.

La découverte du corps et du monde vivant

La découverte du corps dans sa globalité et dans ses différentes parties, leur désignation sont source d'intérêt pour les jeunes enfants. Chaque jour et de manière très concrète, dans le respect des habitudes culturelles de chacun, on apprend à satisfaire à des règles élémentaires d'hygiène: lavage des mains, alimentation, respect des besoins de calme, de repos, de sommeil...

Ce sont les situations quotidiennes de la vie à l'école qui constituent le cadre privilégié d'approche des questions d'hygiène et de santé. L'école s'appuie sur les relations avec les familles pour assurer une continuité et une cohérence du comportement de l'enfant. Les jeunes enfants ont des rapports privilégiés avec les animaux. Ainsi, ils découvrent rapidement certaines caractéristiques de la vie. L'organisation, l'entretien et l'observation d'élevages (et de cultures) constituent un excellent support de verbalisation et de dialogue, y compris pour les plus timides. Les élevages d'escargots, d'insectes ou de poissons posent moins de problèmes d'allergies que les élevages de petits mammifères. C'est dans l'interrogation active que les jeunes enfants construisent les premières notions et les formes de raisonnement qui les conduiront plus tard à des connaissances et des raisonnements scientifiques.

Le repérage dans l'espace et dans le temps

Traditionnellement, l'école maternelle accorde beaucoup d'importance aux activités qui permettent aux enfants de se repérer dans l'espace et dans le temps. Avec les tout-petits, il importe d'abord de s'assurer qu'ils perçoivent bien les repères qui leur permettent

10. En particulier ce qui concerne les aliments et les boissons sucrés.

de se sentir en sécurité dans l'espace complexe qu'est une école et dans la succession des moments d'une journée qui ressemble peu à ce qu'ils ont connu jusque-là. Il s'agit donc d'abord d'organiser et de mettre en place, dans l'école et dans la classe, une signalétique explicite et facilement compréhensible qui permettra à l'enfant de s'orienter de manière de plus en plus autonome. De même, les rythmes de la journée, de la semaine ou de l'année doivent être marqués de manière évidente pour que les enfants puissent anticiper leur déroulement et s'y référer. Là encore des repères (dans le domaine sonore) peuvent être utilisés. Toutefois, ce n'est pas parce que des discriminations seront établies que la représentation deviendra effective.

Pour l'enfant, la représentation de son corps dans l'espace est délicate. Tout ce qui vise à lui donner une bonne image de son corps ne peut que faciliter l'évolution ultérieure de la structuration ordonnée qui lui permettra de distinguer ce qui est devant lui et derrière lui, ce qui est au-dessus et au-dessous, à droite et à gauche, quelle que soit la place de son corps dans l'espace où il évolue. Imiter des mouvements, dessiner des silhouettes, commenter des photographies, des dessins sont autant de situations qui permettent une première approche de la représentation de son corps et de son orientation dans l'espace.

Distinguer entre la durée subjective et le temps des horloges, ordonner les événements par rapport au temps social et non plus seulement par rapport à la durée subjective sont des processus difficiles. Avec le tout-petit, il convient d'évoquer les repères temporels sociaux les plus prégnants. Les fêtes calendaires, les saisons le sont certainement plus que la succession abstraite des mois de l'année ou des jours de la semaine. Il est important aussi de faire sentir les durées vécues : durée des activités, des siestes, de la récréation, etc. Attention cependant à ne pas ramener cette exploration du temps qui passe au seul critère de la rapidité dans l'exécution des tâches. La projection vers le futur reste pour le tout-petit peu distincte de l'attente non satisfaite. Là encore, il convient d'instaurer rapidement, dans la vie de la classe, les moments où l'adulte évoque des actions à venir (projet) ou des actions passées (rappel). Ce n'est que progressivement que l'enfant prendra sa part dans ce travail verbal de structuration de la temporalité.

La découverte des formes et des grandeurs, l'approche des quantités et des nombres

Si le jeune enfant a une activité perceptive très précoce qui lui permet de discriminer aisément les qualités des objets (couleur, forme, quantité...), il lui faut en revanche plus de temps pour organiser ces qualités dans des structures, pour les classer, les constituer en séries par exemple. Pour les tout-petits,

l'essentiel consiste donc à entretenir et affiner cette capacité de discrimination en multipliant les occasions de la mettre en œuvre. Il s'agit d'amener progressivement l'enfant à accompagner l'adulte dans des actions sur les objets et l'environnement qui mettent en jeu des systèmes plus complexes d'organisation et de structuration. Si classer, sérier sont des activités difficiles, aider l'adulte à ranger devient, dès deux ans, un comportement normal. C'est à l'occasion de ces activités de rangement, au cours de la journée, que se constituent les premières catégorisations fondées sur les propriétés des objets : classes de couleurs, classes de formes, classes de matériaux, classes fonctionnelles... Si elles ne doivent, à cet âge, faire l'objet d'aucun apprentissage systématique, il est nécessaire néanmoins qu'elles soient régulièrement présentées et verbalisées par l'adulte dans les activités quotidiennes de la classe.

On sait que l'enfant distingue très tôt des quantités et qu'il discrimine pratiquement dès la naissance des collections d'objets présentant plus ou moins d'éléments, sur des petits nombres, évidemment. On peut s'appuyer sur cette précocité de l'action perceptive pour attirer son attention, à l'occasion des différents ateliers, sur la quantité (discrète ou continue) des matériaux qu'il manipule : par exemple, transvaser du sable, jouer avec des marrons, des coquillages, etc. On se souvient qu'il n'est encore capable que de comparaisons deux à deux – « c'est pareil », « c'est pas pareil ». Très souvent, il se laisse piéger par l'apparence des collections qu'il compare, l'organisation figurative est pour lui très prégnante. Il n'est pas souhaitable d'anticiper le développement de l'enfant en multipliant les expériences qui amèneraient à traiter des quantités : « plus », « moins »... L'apprentissage de la suite des noms des nombres se fait traditionnellement par des comptines chantées que, très tôt, le tout-petit apprend à dire dans le bon ordre. Dans la mesure où les familles transmettent de moins en moins ces rituels, il importe que l'école ne les oublie pas. Toutefois, apprendre le nom des nombres n'est pas apprendre à compter. Le dénombrement s'effectue par une mise en correspondance entre cette suite et les objets d'une collection. Ces correspondances terme à terme ne sont possibles et rigoureuses que tardivement. En attendant, il est intéressant d'amener le tout-petit à prendre part à des distributions d'objets entre plusieurs enfants. Il y constitue des savoir-faire qu'il pourra plus tard mettre au service d'actions plus complexes.

La sensibilité, l'imagination et la création

Ce domaine d'activités, plus encore que tous les autres, relève du jeu d'exploration. En effet, les tout-petits ne maîtrisent pas suffisamment les instruments

qu'ils utilisent pour être engagés dans des activités de création seulement finalisées par l'œuvre à produire. L'adulte doit se garder d'agir à leur place dans le seul souci de la réalisation attendue. En revanche, leur plaisir du jeu les conduit à tout oser face aux matériaux qu'on leur propose et à produire des effets inattendus qui les étonnent ou les émerveillent. Cet étonnement est très certainement l'une des sources premières du plaisir esthétique et du sentiment du beau. Très souvent, la recherche de la répétition d'un effet inopiné suffit à engager toute leur énergie, mais aussi toute leur inventivité. En accompagnant ces tâtonnements, on les aide à s'aventurer dans le domaine des activités esthétiques.

Le regard et le geste

C'est ainsi qu'avec les tout-petits, dans le domaine des arts plastiques, il convient de privilégier toutes les explorations des matériaux les plus divers, d'instruments inattendus et de supports variés. Là, il ne s'agit pas de comprendre comment cela fonctionne et pourquoi, mais tout simplement d'éprouver le plaisir moteur et visuel de la transformation de la matière (engendrement des formes et des couleurs, des sons, des mélodies et des rythmes, de la dynamique des déplacements, etc.). En ayant le souci de laisser l'enfant en sécurité (il convient d'être attentif aux matériaux et aux instruments susceptibles d'être inhalés ou dangereux), tout est possible, tout peut devenir intéressant. On fera, bien sûr, une grande place à ce qui laisse une trace de l'activité motrice de l'enfant. Il convient de travailler le plus souvent possible sur de très grands formats avec des matériaux et des instruments faciles à prendre en main, à déplacer, à déformer. Les échanges verbaux autour de ces traces permettent d'accrocher aux matériaux déformés ou transformés, aux lignes et aux couleurs, des significations ou des intentions.

S'il est souvent pour le jeune enfant une expression essentiellement gestuelle et un jeu moteur, le dessin a aussi une fonction de langage. Il est langage plastique : l'enfant peut jouer à créer ses propres codes. Le dessin est une activité graphique à part entière, il exerce le mouvement pour produire des traces qui, associées les unes aux autres, permettent de satisfaire des intentions : jouer avec des éléments, organiser une surface, figurer. L'enfant découvre et expérimente les divers outils et procédés du dessin et les met au service de son imagination.

L'écoute et la voix

L'écoute et la voix participent à la fois des activités corporelles et du langage. Très tôt, elles apportent à l'enfant des moyens de communication et d'expression de soi. Les capacités auditives et vocales sont chez les jeunes enfants d'une extrême plasticité. Ils

jouent avec leur voix, s'étonnent des bruits qui naissent de leurs actions ou de celles qui se produisent autour d'eux. Ils ne maîtrisent ni leurs organes vocaux ni leurs gestes pour ordonner ces productions inopinées et les structurer. Il est donc utile de les laisser d'abord explorer toutes les possibilités qui se présentent, mais aussi de leur permettre d'en prendre conscience et d'accepter de les écouter. Le silence et la capacité à écouter sont donc peut-être les premières conquêtes.

Il faut bien sûr nourrir leurs sensations et leur imaginaire de multiples événements sonores comme on l'a fait avec les stimulations par des œuvres et des images dans le domaine du regard et du geste. Le rôle de l'enseignant est ici essentiel. Présent à chaque instant, il organise chaque situation, s'implique lui-même corporellement, tout en sachant s'effacer quand l'enfant entre dans l'action.

L'acquisition d'un répertoire de comptines et de chansons s'appuie sur une imprégnation répétitive ; au cours de la journée, l'enseignant peut reprendre des chants ou des textes scandés, choisis pour éviter les difficultés mélodiques et rythmiques (ce peut être le signe d'un changement d'activités, de la transition d'une activité à l'autre). La qualité, l'intensité, les variations et les débits de la voix de l'enseignant jouent un rôle important dans l'atmosphère sonore de la classe et peuvent contribuer à la réguler et à alléger, sur la journée, la fatigue de tous. Le répertoire des textes s'appuie sur la tradition des jeux de doigts, des jeux de nourrices. L'exploration de la voix combinée à des jeux corporels en actualise toutes les possibilités expressives. C'est l'occasion de premières écoutes comparatives. L'écoute du monde sonore, « paysages sonores », « bruitages », permet au jeune enfant de centrer son attention auditive ; il s'essaie à localiser, à reconnaître des sources sonores en faisant des hypothèses sur leurs causes, sur les objets, l'origine ou la nature des voix, les matériaux ou les gestes qui peuvent les produire. Des recherches exploratoires, avec des objets ou des instruments, sa propre voix modulée, déformée, avec son corps utilisé comme support de percussions, permettent d'affiner les perceptions. L'écoute musicale peut se faire pour le plaisir, pour prolonger l'atmosphère d'un conte, introduire le moment d'un retour au calme.

Le corps lui-même est le support d'une activité signifiante et expressive riche dès le plus jeune âge. Bouger, occuper l'espace, coordonner ses déplacements et ses mouvements avec des rythmes et des mélodies sont des moyens, sinon de s'initier à l'expression corporelle et à la danse, du moins de sentir s'ouvrir des possibilités nouvelles qui, avec l'aide de l'adulte, deviendront bien vite des moyens d'expression au plein sens du terme.

L'évaluation des activités des tout-petits

L'évaluation – des outils pour mieux connaître

Comme les textes en vigueur le prévoient, l'évaluation fait partie de l'action pédagogique normale de tout enseignant¹. Elle est un facteur essentiel de la mise en œuvre du projet d'école et du projet de chacune des classes, à l'école maternelle comme à l'école élémentaire.

L'évaluation permet à l'enseignant d'organiser les conditions de l'apprentissage en opérant des choix ajustés aux besoins des enfants et de prendre la mesure des effets de son action. Elle donne aussi matière à préciser certains éléments dans la communication avec les familles. Même avec des tout-petits, mais avec des formes adaptées à leurs particularités, l'évaluation est un instrument important de l'action pédagogique.

À l'école maternelle, il est difficile de faire la part, dans l'évolution des comportements observables, de ce qui est dû à la maturation de l'enfant et de ce qui relève des apprentissages *stricto sensu*. Le premier facteur a une forte importance et l'on sait par ailleurs que le développement n'est pas linéaire.

L'observation longitudinale tout au long du cycle d'école maternelle est décisive. L'un des meilleurs moyens de veiller à l'évolution du tout-petit est la tenue régulière d'un carnet de bord sur lequel sont relevés les faits notables qui surviennent au fil des jours pour tel ou tel élève. Pour plus de clarté, on gagne à ce que les faits soient catégorisés : langage, communication, implication dans les activités, motricité, réalisations graphiques, etc. (la liste est purement indicative). Une révision régulière de ces prises de notes amène à constater les progrès, les *statu quo*, les reculs sans pour autant entraîner une inquiétude qui, à cette échelle, n'est pas de mise².

À l'occasion des conseils de maîtres, une discussion entre collègues à propos des interrogations sur l'évolution des apprentissages permet d'en évoquer les raisons possibles et de faire évoluer la situation. Si des difficultés apparaissent et persistent, un signalement au RASED permettra aux maîtres spécialisés de compléter l'observation avec d'autres approches ou d'autres éléments de référence. La réunion d'une équipe éducative peut s'avérer alors nécessaire. L'expérience montre que tout cela est exceptionnel avec les tout-petits, et devra le rester.

L'implication progressive des élèves

L'observation de l'évolution des comportements, des productions langagières, des essais de représentation... permet de réguler la mise en œuvre des activités proposées aux élèves et d'instaurer une pédagogie adaptée pour faire évoluer des enfants aussi jeunes, dans le respect de leurs possibilités. Dans les activités scolaires, il est important de les associer progressivement à la prise de conscience de leurs réalisations. Sur cette base se formera la capacité à formuler un avis, à porter des jugements, qui sera sollicitée tout au long des années qui suivent : « Je sais presque... », « Aujourd'hui j'ai fait... », « Maintenant je sais faire... » sont des formules qui deviendront rapidement accessibles si on en prépare l'émergence par des propos explicites de l'enseignant : « Tu as presque... », « Aujourd'hui tu as fini et tu as réussi... ». Des traces, des témoignages de ces réussites peuvent être collectés dans un album de progrès, un cahier des réussites, des photographies prises en cours d'activité, des productions significatives.

1. Voir en particulier, l'article 5 du décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 modifié par le décret n° 91-383 du 22 avril 1991 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires (« Un livret scolaire est constitué pour chaque élève... »), ainsi que la circulaire n° 95-079 du 29 mars 1995, BOEN n° 15 du 13 avril 1995.

2. Attention toutefois aux enfants pour lesquels on dispose de peu d'observations. Cette « discrétion » mérite d'être analysée car elle peut quelquefois cacher des problèmes.

Des codages construits en commun (gommettes, codes de couleur, symboles...) peuvent progressivement être utilisés dans la classe.

L'information des familles

La communication avec les familles relève d'une logique complémentaire. Elle vise à mettre en lumière les progrès des enfants ; si les progrès ne sont pas visibles, les parents doivent en être informés sans que, dans la communication, on laisse entendre qu'il s'agit déjà de retards ou de lacunes. Les carnets d'évaluation envisagés comme des carnets de notes sont inappropriés à tout âge de l'école primaire. Ils sont absolument à proscrire pour des enfants de deux ans. La communication doit se centrer sur la présentation et l'explicitation des activités proposées. La plus grande lisibilité est toujours, en l'occurrence, un atout important pour faire comprendre le projet et le travail de l'école. Il convient, à cet égard, de se

souvenir que le jargon professionnel (utile dans l'exercice du métier) n'est pas obligatoirement accessible à tous et qu'une image (reportage photographique, vidéo) vaut souvent mieux qu'un long discours. Il est nécessaire de faire l'effort d'expliquer simplement même les situations ou les faits les plus complexes. Le retour vers les familles des travaux réalisés en classe est important, à condition qu'une rapide présentation (commentaire oral ou écrit) oriente le regard vers ce qui est pertinent. Les expositions de travaux sont l'occasion de présenter le travail réalisé et de mettre en valeur les démarches. Elles contribuent à renforcer l'intérêt de chacun, équipe, enfants, parents et de solliciter l'implication des familles dans leurs relations avec l'école.

Il importe de signaler régulièrement aux parents les progrès notables de leurs enfants. Le cahier de liaison est un support privilégié pour ce type de message. Des bilans réguliers permettent de rassembler toutes ces petites conquêtes en un palmarès personnel qui, en tout état de cause, ne peut être que qualitatif.

Imprimé sur les presses de Maury imprimeur S.A.
Z.I. route d'Étampes
45330 Malesherbes
Dépôt légal : septembre 2003