



MARS 2016

La Grande Section

Des points de vigilance

Groupe de travail régional
Chargées de Mission (49 ,53 ,85)
Enseignante Détachée (72)
des Pays de Loire

SOMMAIRE

- Préambule : L'enfant de grande section
- Fiche 1 : Les enfants de maternelle
- Fiche 2 : L'école maternelle
- Fiche 3 : L'organisation de l'espace et du temps
- Fiche 4 : Le rôle et les fonctions du langage
- Fiche 5 : L'entrée dans les gestes de l'écriture
- Fiche 6 : Le lien lecture et écriture
- Fiche 7 : La communication et la collaboration avec la famille
- Fiche 8 : Les relations entre partenaires
- Fiche 9 : Passage maternelle / CP
- Fiche 10 : Annexes
- Fiche 11 : Bibliographie

Introduction

Conjointement à la Refondation de l'école proposée par le ministère de l'Education Nationale, l'Enseignement Catholique nous invite, depuis septembre 2015, à Ré-enchanter l'École.

Ré-enchanter la maternelle, c'est vouloir :

- Comprendre les signes des temps,
- S'engager et agir ensemble,
- Construire notre " maison commune ",
- Vivre une Espérance partagée,

pour ouvrir des horizons nouveaux...

La loi de refondation de l'école, crée un cycle unique pour la maternelle. Elle confirme la place de la grande section comme appartenant pleinement et seulement au cycle 1 et ainsi est levée l'ambiguïté de la place de cette classe entre les deux premiers cycles de l'école. Les programmes 2015 déclinent les repères visant à éviter le risque de primarisation des objets d'apprentissages de la grande section.

Trois piliers sont identifiés pour ce cycle unique :

- 1- Une école qui s'adapte aux jeunes enfants
- 2- Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage
- 3- Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ¹

Ce dossier a pour objet d'aider à ajuster les pratiques qui correspondent à cette tranche d'âge dans une pédagogie propre à la maternelle.

Préambule

L'enfant de grande section

Ce que disent les textes

- **Les textes officiels de l'éducation nationale :**

« *La loi de refondation de l'École crée un cycle unique pour l'école maternelle* »
([B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015](#)), réaffirmant la juste place de la grande section.

« *La loi de refondation de l'École crée un cycle unique pour l'école maternelle et souligne sa place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. Ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité.*

L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. »

¹ [B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015](#)

Les besoins fondamentaux de toute personne

Les besoins à respecter pour un bon développement de l'enfant de grande section sont liés aux trois grandes composantes de la personne : le corps, l'affectivité et le cognitif.

De même qu'il est impossible de dissocier ces composantes, il serait difficile de catégoriser les besoins dont le respect concourt au développement de l'enfant dans sa globalité, tant ils jouent sans cesse en interaction.

Ces besoins sont fondamentaux pour toute personne à tous les âges de la vie, mais ils sont incontournables pour des enfants de maternelle.

Besoins de l'enfant	Intentions pédagogiques, pistes pour la classe
Besoin de mouvement	<ul style="list-style-type: none"> - aménager l'espace pour favoriser le mouvement - autoriser les déplacements - varier les positions corporelles (assis, debout, au sol) en fonction des activités - faire agir et manipuler
Besoin de jeu	<ul style="list-style-type: none"> - permettre aux enfants de penser librement leur jeu - proposer des jeux structurés - utiliser le jeu comme point de départ des activités
Besoin de détente et de sommeil	<ul style="list-style-type: none"> - respecter les rythmes chrono biologiques - veiller à la durée des séquences d'apprentissage en respectant le degré d'implication des élèves - permettre la sieste ou un temps de repos
Besoin de sécurité	<ul style="list-style-type: none"> - rassurer l'enfant devant la nouveauté - s'appuyer sur les savoirs et savoir-faire de l'enfant - donner un contexte familier aux situations problématiques - utiliser l'erreur dans la démarche de l'apprentissage - donner le temps de tâtonner, de manipuler d'expérimenter
Besoin de confiance, d'encouragement	<ul style="list-style-type: none"> - soutenir, accompagner, encourager - valoriser les efforts et les réussites
Besoin de relation, de communication	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser les échanges, la collaboration entre les enfants et avec les adultes - encourager une communication authentique - permettre l'entraide - faire confronter les expériences, les résultats pour construire le savoir
Besoin de se faire des copains	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser l'intégration dans le groupe - respecter la naissance des amitiés - créer des occasions de vivre ensemble - être attentif aux phénomènes des moqueries
Besoin de verbalisation	<ul style="list-style-type: none"> - permettre à l'enfant de montrer, verbaliser, ce qu'il a fait, comment et pourquoi il a fait pour l'aider à conceptualiser - faire dire ce qu'il a appris - inviter à argumenter ses choix
Besoin de sens	<ul style="list-style-type: none"> - mettre les enfants en projet : pour quoi ? et pourquoi ? - dire à l'élève ce qu'on attend de lui
Besoin de responsabilisation	<ul style="list-style-type: none"> - rendre l'élève « auteur » de ses apprentissages et non seulement « actif » - donner à part égale des droits et des devoirs - autoriser et encourager les prises d'initiatives

Fiche 1 : les enfants de maternelle

Cette école accueille des enfants qui n'ont, tout compte fait, que peu d'années d'existence et dont la constitution n'est pas encore achevée (ex : les dents définitives commencent à apparaître en fin de maternelle pour certains, au CP pour d'autres).

Les enfants sont encore très dépendants de l'adulte y compris pour des besoins élémentaires.

Le développement moteur et sensoriel est prépondérant à cet âge et les enfants ont besoin de faire de nombreuses expériences dans ces domaines.

Un certain nombre d'enfants de petite section ne s'expriment pas encore par le langage, certains élèves de moyenne section n'ont pas encore une langue élaborée. On sait que cet apprentissage peut être plus long pour quelques enfants et qu'il y a une corrélation très étroite entre le développement langagier et le développement cognitif : pensée et langage sont interdépendants. Communiquer avec de jeunes enfants peut être donc très particulier et s'appuie aussi sur la compréhension de signaux non verbaux.

Vivre avec les autres ne va pas de soi. Même s'il a connu un mode de garde collectif auparavant qui lui a permis de vivre les premières expériences de la séparation d'avec sa famille, à l'école il aborde un grand groupe dans lequel l'apprentissage de la socialisation est encore plus complexe.

Les premiers apprentissages de la conquête de l'autonomie s'expriment dans des moments incontournables de lutte faits de conflits et frustrations. L'enfant n'en veut pas à ses proches qu'il aime ; ce comportement correspond au développement global et normal de toute personne. Affectif et normatif sont les deux axes de l'éducation qui font grandir l'enfant. « *Ni les modes pédagogiques ni l'air du temps n'y changeront rien : éduquer c'est résister sans écraser* », Françoise Sand.

La pédagogie de la maternelle est en prise directe avec le quotidien des enfants, elle s'appuie sur des situations réelles qui sont naturellement pluridisciplinaires. Les jeunes enfants ont besoin de l'accompagnement proche et personnalisé que propose la maternelle pour grandir. Cet accompagnement reconnaît et valorise chacun avec ses talents. L'enseignant propose des activités variées qui permettent à l'enfant de prendre conscience de ses compétences et de les développer.

Fiche 2 : L'école maternelle

- **Point de vue de l'enseignement catholique :**

« *La Maternelle, une école où l'on ne sépare pas enseigner, éduquer et faire grandir la personne* », Claude Berruer, SGEC.

« *Jouer est aussi nécessaire à la vie que manger et dormir. Jouer est un besoin fondamental de l'enfance, c'est un besoin anthropologique. Le jeu n'est pas une récompense, quand on a fini son travail. Le jeu est le commencement de l'expérience et de l'apprentissage. Ne pas opposer le jeu et le travail. L'école ne doit pas reprendre des stéréotypes, des idées fausses, qui viennent de l'ensemble de la société* », Yves Mariani, Observatoire national de Pédagogie, SGEC.

- **Le texte officiel de 2015 de l'Education Nationale affirme :**

- Le rôle fondamental du jeu dans le développement de l'enfant : le mot « jeu » est le terme qui revient le plus souvent dans le texte
- Une approche qui favorise l'interdisciplinarité des domaines
- Des situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches. Le rôle de l'enseignant est d'aider les enfants à mettre peu à peu de l'ordre et du sens dans les activités vécues
- Une école qui s'adapte au jeune enfant en prenant en compte son histoire, son expérience, ses représentations du monde et qui favorise les liens avec la famille
- Un lieu où « *la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage* »² respectant et développant néanmoins la singularité de chaque enfant.

- **Posture de l'enseignant**

En tenant compte de l'âge et des besoins des enfants, certains gestes professionnels et attitudes sont à adopter tout en gardant une posture professionnelle:

- Travailler auprès des enfants de maternelle suppose de s'investir corporellement auprès d'eux : se mettre à la hauteur de l'enfant pour le regarder et échanger, s'asseoir à la hauteur du groupe,...

La question du contact physique avec l'enfant se pose en maternelle :

- Le toucher permet de rassurer, de calmer, de retenir la colère de l'enfant, de l'encourager pour un apprentissage ou une prise de risque, de l'inviter à entrer dans la relation en posant un geste adapté, par exemple, en lui tournant le visage avec bienveillance pour croiser son regard...
- Accueillir l'enfant suppose de respecter son mode de communication, par exemple, certains enfants offrent et réclament un bisou, d'autres ne demandent pas de contact et ceci doit être respecté.

S'investir corporellement demande à l'enseignant d'être disponible, présent, et suffisamment distant pour mesurer ce qui se joue. Ceci suppose aussi d'être dynamique, souriant, de faire preuve d'humour de se mettre en scène pour établir la connivence pédagogique.

- Exercer sa responsabilité éducative nécessite de tenir deux attitudes en tension :

² B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015

- La relation maternante : se mettre au service des besoins de l'enfant : protéger, être bienveillant, avoir le souci de sa sécurité et de son confort, ...
 - La relation éducative : faire prendre conscience à l'enfant qu'il existe des règles négociables et d'autres non négociables. Au-delà de la règle, le fond de l'éducation à la loi est d'avoir compris que l'autre existe et doit être respecté. Tout l'art éducatif consiste à tenir en équilibre : rigueur et souplesse. Toute sanction doit être éducative et adaptée, utilisée à bon escient et sans impulsivité.
- Oser permettre la confrontation physique entre enfants, les garçons en particulier, ont besoin de mesurer leur force. Ceci est un besoin fondamental et anthropologique.
- Observer est le premier geste professionnel de l'évaluation.
- Respecter le projet individuel de chaque enfant :
- Encourager la créativité et la curiosité, l'exploration du merveilleux.
 - S'autoriser à vivre avec les élèves des occasions fortuites. Improviser est possible, incontournable si l'on veut tenir compte des enfants, mais suppose une bonne connaissance du développement des enfants, de leur réalité, et la maîtrise des programmes.

Cela nécessite souplesse, confiance en soi-même et dans les enfants.

Fiche 3 : l'organisation de l'espace et du temps

Les besoins des enfants

Cf : tableau page 4

Ce que disent les textes

- **Le programme de l'Education Nationale :**

Aménagement de l'espace :

« L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. »³

Organisation du temps :

« Chaque enseignant détermine une organisation du temps adaptée à leur âge et veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive.

L'accueil, les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière. Ils sont organisés dans cette perspective par les adultes qui en ont la responsabilité et qui donnent des repères sécurisants aux jeunes enfants. »⁴

Des pistes dans la classe

Aménagement de l'espace (voir aussi document ressources maternelle « un aménagement de l'espace bien pensé »)

- des tables modulables
- des rangements accessibles sur roulettes
- des espaces évolutifs et de qualité.
- des espaces exploitables en dehors de la classe (couloir, vestiaire, cour.)
- des supports visuels à hauteur de vue des enfants

Pour

- S'adapter aux besoins des enfants
- Favoriser les déplacements et rendre la circulation aisée.
- S'adapter aux différentes activités, aux projets mais aussi aux différents moments de l'année
- Permettre la réalisation des activités dans différentes positions (debout, assis, au sol)
- Se repérer dans l'espace et utiliser les marques verbales qui décrivent les relations spatiales
- Favoriser l'autonomie et le bien être.

³ B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015

⁴ Idem

Organisation du temps :

- Prendre le temps de l'accueil et des rituels.
- Ménager les transitions au moyen de comptines, exercices de rythme, activité musicale, chant, jeux d'attention, concentration, relaxation, étirements,...
- Matérialiser le contenu de la journée et s'y référer.
- Utiliser différents instruments de repérage chronologique (échanciers de projets, calendriers...) et de mesures des durées (pendule, sabliers,)
- Alternier les formes d'activités (collectives, individuelles, par groupes) et leur nature (activités de concentration et de détente).

Pour

- Respecter chaque enfant dans ses besoins.
- Prendre en compte les rythmes chrono biologiques.
- Equilibrer les journées à partir des cinq domaines d'activités.
- Permettre un temps de projet personnel.
- Favoriser la construction du rapport au temps (durée, chronologie) corporellement et intellectuellement.
- Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité.

Fiche 4 : le rôle et les fonctions du langage

Les besoins des enfants

Cf. préambule page 3 : « L'enfant de grande section »

Ce que disent les textes

- **Les textes de l'enseignement catholique :**

La démarche des Assises, nous invite à changer de regard pour faire grandir la personne et encourage une école de la parole et des relations. « Choisir la rencontre », thème pour l'année 2008-2009.

- **Le programme 2015 de l'éducation nationale indique:**

« L'une des compétences attendues en fin de maternelle est bien de « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis», en « reformulant pour se faire mieux comprendre».

L'école doit faire en sorte que tous les enfants puissent suivre ce parcours, aient appris à parler avec de plus en plus d'aisance et atteint ce premier degré de maîtrise, à la fin de la grande section.

Les enfants sont acteurs dans ce long processus d'apprentissage d'acquisition mais ils sont aidés par leur entourage.

L'école maternelle se donne pour priorité de compenser ces expériences contrastées qui engendrent de premières inégalités et d'amener tous les enfants à progresser dans la langue de scolarisation ce qui implique une attention permanente de la part de l'enseignant et de tous les adultes qui s'adressent à l'enfant dans le cadre scolaire. »

Des pistes dans la classe

Tout est occasion de langage dans les activités spontanées.

Il convient aussi de prévoir des activités organisées pour structurer petit à petit les acquisitions des enfants. Ces activités seront inscrites dans de véritables situations de communication, avec un objectif spécifique défini par l'enseignant :

- s'accueillir, se saluer, se présenter...
- échanger pendant les temps de jeux libres, les temps éducatifs (sieste, collation, récréations, temps d'hygiène),
- utiliser un vocabulaire spécifique, émettre une hypothèse, présenter un objet apporté, réguler un vécu de classe...
- reformuler les consignes,
- faire des temps de bilans (ateliers, journée, projet...),
- inventer des rimes, jouer avec des sons, trouver la suite d'une histoire, décrire une affiche...
- trouver la succession d'évènements et argumenter,
- utiliser des marionnettes, castelet, téléphone,...
- inventer, mémoriser et restituer comptines, textes, poésies, chants...
- exploiter les rituels,
- lire des albums, des textes littéraires,
- décrire un geste graphique,

Pour :

- structurer la pensée
- se construire en tant que personne sujet
- enrichir le lexique et développer la syntaxe
- se structurer dans le temps et l'espace
- développer la conscience phonologique
- se construire une culture littéraire
- se préparer à entrer dans l'écrit (cf. fiche 4)
- développer les compétences langagières

Posture de l'enseignant :

- Offrir un modèle de langage exemplaire : vocabulaire, syntaxe, débit, volume et modulation de la voix, prononciation (plus les enfants sont jeunes, plus il est important de s'adresser à eux lentement, distinctement et sans bêtifier).
- Favoriser des temps de silence pour permettre aux enfants la réflexion, l'intériorité, l'imagination, le repos.
- Laisser des temps de parole aux enfants.
- L'enseignant est garant que tous les adultes présents auprès des enfants adoptent ces mêmes postures.

Ce que disent les textes

- **Le programme de l'éducation nationale :**

Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques

Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture (épaule, coude, poignet, doigts), contrôler les tracés, et surtout tracer volontairement des signes abstraits dont ils comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons.

Les exercices graphiques, qui permettent de s'entraîner aux gestes moteurs, et l'écriture proprement dite sont deux choses différentes. L'enseignant veille à ce qu'elles ne soient pas confondues.

En moyenne et grande sections, ils s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture. Ils s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable, à tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture, à gérer l'espace graphique (aller de gauche à droite, maintenir un alignement...). L'enseignant varie les modèles et accorde du temps aux démonstrations qui permettent l'apprentissage de leur reproduction

L'écriture en capitales, plus facile graphiquement, ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique ; lorsqu'elle est pratiquée par les enfants, l'enseignant veille au respect de l'ordre des lettres et met en évidence les conséquences du respect ou non de cet ordre sur ce qui peut ensuite être lu. L'écriture cursive nécessite quant à elle un entraînement pour apprendre à tracer chaque lettre et l'enchaînement de plusieurs lettres, en ne levant qu'à bon escient l'instrument d'écriture. Cet entraînement ne peut intervenir que si les enfants ont acquis une certaine maturité motrice : s'il peut avec certains être commencé en moyenne section, c'est en grande section qu'il a le plus naturellement sa place, et souvent en deuxième partie d'année. Il devra être continué de manière très systématique au cours préparatoire. L'écriture régulière du prénom fournit une occasion de s'y exercer, les enfants ayant un moindre effort de mémoire à fournir et pouvant alors se concentrer sur la qualité du tracé.

À partir de la moyenne section, et régulièrement en grande section, l'enseignant explique la correspondance des trois écritures (cursive, script, capitales). Les enfants s'exercent à des transcriptions de mots, phrases, courts textes connus, à leur saisie sur ordinateur. Travaillant alors en binôme, ils apprennent nombre de relations entre l'oral et l'écrit : un enfant nomme les lettres et montre, le second cherche sur le clavier, ils vérifient ensemble sur l'écran, puis sur la version imprimée.

L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique).

Les besoins des enfants

Il est bon de respecter le rythme de développement de chaque enfant et de veiller à ne pas faire écrire trop tôt un enfant qui ne serait pas prêt.

L'enfant n'apprend pas à écrire en recopiant un modèle au tableau, mais en observant, en vivant le mouvement et en verbalisant et en intériorisant le geste.

Les exigences de l'écriture	Composantes liées au développement de l'enfant	Pistes pour la classe
Composante motrice	Le geste d'écriture n'implique pas seulement la main mais aussi le poignet, l'avant bras, le coude, le bras, l'épaule et la musculature dorsale de l'enfant. La préparation à la maîtrise du geste de l'écriture implique de travailler dès le plus jeune âge, d'abord la motricité globale, la motricité fine ; le but de cette éducation vise la fluidité du geste avec la juste pression sur l'outil.	<ul style="list-style-type: none"> - Activités de motricité globale (exemples : expression corporelle, danse, jeux de lancer, d'adresse,.....). - Activités de motricité fine (exemple : froissage, enfilage, modelage, manipulation de pinces, transvasement, jeux de doigts, manipulation de marionnettes,.....). - Utiliser le plan vertical puis horizontal.
Composante psychologique	Le geste d'écriture imprime ce que la main traduit de la personnalité et de la motivation à écrire de celui qui écrit.	<ul style="list-style-type: none"> - Pour l'enseignant : mettre tout en œuvre pour ne pas mettre l'enfant en difficulté et permettre à l'enfant d'être prêt et de pouvoir se lancer sans crainte.
Composante émotionnelle	L'acte d'écrire peut, en certaines circonstances, procurer un réel plaisir lié au geste d'écriture, à l'utilisation de supports et d'outils variés ; pour certains enfants ou à certains moments, il peut être source de grand stress qu'il convient d'éviter en veillant à ce que l'enfant soit prêt. Il est important de faire découvrir à l'enfant le plaisir du travail bien fait.	<ul style="list-style-type: none"> - observer l'attitude de l'enfant face à l'activité écriture et sa production (stress, plaisir,...). - Mettre à disposition des supports et des outils variés pour que l'enfant écrive librement. - Inviter l'enfant à raconter ce qu'il a voulu écrire. - Mettre en valeur les productions (affichage, communication,.....) - Donner la possibilité de refaire pour le plaisir.
Composante cognitive	Ecrire nécessite de raisonner (la gestion de l'espace par exemple), de réfléchir, de mémoriser des formes en les anticipant mentalement, de s'organiser (matériel) et de se rappeler les conditions à réunir pour parvenir à une belle écriture.	<ul style="list-style-type: none"> - Préciser les critères de réussite et communiquer avec l'enfant pour lui permettre d'anticiper. - Proposer des outils et des supports variés pour permettre à l'enfant de choisir l'un en fonction de l'autre. - Permettre de s'essayer, de répéter, de verbaliser son geste pour l'intégrer. - Mettre en place un espace graphique (coin écriture). - Proposer des contrats d'apprentissage pour différencier les exigences. - Rechercher dans les outils de la classe (affichage, dictionnaire graphique,...).
Composante stratégique	L'élève sait à quoi sert l'activité d'écriture et peut ainsi mobiliser	<ul style="list-style-type: none"> - Réinvestir dans une situation différente.

	les stratégies adaptées.	- Aider l'enfant à situer l'activité dans un avant et un après, pour donner du sens.
Composante langagière	Apprendre à écrire, c'est avoir appris à verbaliser les tracés.	- Faire observer les tracés et nommer les gestes à effectuer ou effectués. - Reprendre ces activités les yeux fermés pour favoriser l'intériorisation et la construction de l'image mentale du tracé.
Composante sémantique	L'élève donne du sens à ce qu'il écrit. Les signes tracés sont des éléments linguistiques repérés (lettres, mots, ponctuation...);	- Utiliser des supports authentiques (invitation, article de journal, affiche,...). - Nommer et faire utiliser le vocabulaire linguistique.
Composante ergonomique	Pour bien écrire, des conditions matérielles doivent être réunies ainsi que des positions et postures adéquates	- Lumière, support dégagé pour écrire, surface appropriée, ... - Bonne hauteur de table et de chaise, placement du corps et tenue de crayon en pince, placement de la feuille, distance tête/ support, avant-bras bien placé et stable, jambes placées et stables. - Attention particulière pour les gauchers
Composante technologique	Les supports et outils utilisés doivent être adaptés à la tâche et être en parfait état.	- adapter la taille du crayon à la tâche. - crayons taillés, pointes feutres en bon état, outils en nombre suffisant. - varier les outils scripteurs (crayons, stylos, calames...).

Ce tableau reprend les idées essentielles du document d'accompagnement des programmes : « [Le langage à l'école maternelle](#) » à la page 109.

Posture de l'enseignant :

- Pour les élèves gauchers, l'enseignant sera vigilant et attentif à mettre en place des conditions favorables et facilitatrices (cf : document ressource « [les enfants gauchers](#) »)
- Le cahier d'entraînement systématique n'a pas lieu d'être en GS. Sa mise en place attendra le CP.
- D'autres modes de représentation de l'écrit peuvent être source de plaisir pour les enfants (ex : « cahier de l'écrivain » où l'enfant va écrire les mots qu'il a rencontrés dans des projets ou découverts autrement)
- L'espace écriture tel que décrit dans le document ressource « [l'écriture à l'école maternelle](#) » page 20, présente un grand intérêt et permet des expériences variées. Il évoluera au fil du temps et des découvertes des enfants.

Fiche 6 : le lien lecture-écriture

Les besoins des enfants

Cf. préambule page 3 : « L'enfant de grande section »

Ce que disent les textes

- **Le programme de l'éducation nationale :**

« Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Les enfants y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités. En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. Ce seront des tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2. »

L'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. Durant les trois années de l'école maternelle, les enfants vont découvrir ce principe (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre. Ce qui est visé à l'école maternelle est la découverte de ce principe et non l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites.

La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire. Cette activité d'écriture ne peut s'effectuer que si, dans le même temps, l'enfant développe une conscience phonologique en devenant capable d'identifier les unités sonores de la langue.

Des pistes dans la classe :

- **Se familiariser avec l'écrit :**

Découvrir et comparer les supports de l'écrit : affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes (les nommer exactement, en comprendre la fonction).

Découvrir la langue écrite :

- Rencontrer des textes, lus par l'enseignant, choisis pour la qualité de leur langue, pour la manière dont ils illustrent les genres littéraires (contes, fables, poèmes, légendes, ...).
- Rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et s'en imprégner.
- Observer et manipuler des livres, se repérer dans une page.

Contribuer à la production d'un texte écrit :

- Laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris.
- Dicter un texte à l'adulte.
- Prendre conscience des exigences de l'écrit.

• Explorer l'écrit :

Découvrir la fonction de l'écrit :

- A quoi servent les différents écrits : lettre, message, journal, livre, email, ...

Distinguer les sons de la parole :

- Jouer avec les mots et les sonorités de la langue.
- Scander les syllabes et les manipuler.
- Percevoir les syllabes identiques dans plusieurs mots et leur position dans un mot.
- Discriminer, progressivement, les sons : effectuer diverses opérations (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...).

Aborder le principe alphabétique :

- Comprendre le principe de la correspondance entre mot oral et mot écrit.
- Utiliser et fabriquer imagiers, abécédaires, dictionnaires de classe, capital-mots personnel.
- Observer des expressions connues : date, titre d'une histoire, d'une comptine, de très courtes phrases.
- Mettre en relation les lettres et les sons (sans avoir vu toutes les correspondances).
- Discriminer finement les lettres et les sons.
- Reconnaître les lettres selon les différentes écritures.

Produire de l'écrit :

- *« Lorsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits. En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés. L'enseignant incite à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, les enfants peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide. Plus ils écrivent, plus ils ont envie d'écrire. L'enseignant accepte qu'ils mêlent écriture en capitales pour résoudre des problèmes phonographiques et écriture en cursive. Lorsqu'ils ne se contentent plus de recopier des mots qu'ils connaissent, mais veulent écrire de nouveaux mots, ils recourent à différentes stratégies, en les combinant ou non : ils peuvent recopier des morceaux pris à d'autres mots, tracer des lettres dont le son se retrouve dans le mot à écrire (par exemple les voyelles), attribuer à des lettres la valeur phonique de leur nom (utiliser la lettre K pour transcrire le son /ca/). La séparation entre les mots reste un problème difficile à résoudre jusqu'au CE1. »⁵*

Posture de l'enseignant :

L'enseignant accueille les découvertes de l'enfant.

Il stimule l'enfant par ses questions, attire son attention sur de nouveaux mots, lui fait reformuler ce qu'il a compris, l'encourage à mémoriser (phrases, courts extraits ...).

« C'est l'enseignant qui juge du moment où les enfants sont prêts à prendre en charge eux-mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit. Et comme il n'y a pas de pré lecture à l'école maternelle, cette prise en charge partielle se fait en production et largement avec l'aide d'un adulte. Toute production d'écrits nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. La technique de dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit »⁶.

⁵ B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015

⁶ idem

Fiche 7 : la communication et la collaboration avec la famille

Les besoins des enfants

L'enfant a, avant tout, besoin de sentir qu'école et famille se reconnaissent mutuellement. Chaque fois que cela est possible un travail en cohérence est souhaitable. Il est essentiel de prendre le temps d'instaurer la relation de confiance avec les familles.

Le dialogue avec la famille et la connaissance des besoins de l'enfant permettront à l'enseignant de poser une parole en tant que professionnel.

Cela aide à construire un cadre sécurisant qui permettra à l'enfant de s'épanouir et de grandir. Face aux demandes fortes des familles concernant le lire-écrire-compter, l'école rappelle la nécessité d'accompagner le développement de l'enfant dans sa globalité : développement corporel, sensoriel, gratuité, et ne pas oublier le temps de l'ennui qui structure un enfant. Pour autant, si l'école doit écouter, elle ne doit pas tout compenser. Elle peut aider la famille à prendre conscience de ces situations et à bien investir sa propre responsabilité.

La parole peut être nécessaire pour mettre des mots sur certaines réalités fondamentales, comme :

- La nécessaire séparation enfant/famille qui va permettre à l'enfant d'entrer dans les apprentissages.
- L'importance de la cohérence entre adultes référents.
- Le respect de l'espace personnel de l'enfant qui ne souhaite pas toujours partager ce qu'il a vécu en classe, parce qu'il vit dans le présent.
- Le respect du temps pour jouer et du droit au non-faire.
- L'apprentissage du silence et de la vacuité. L'éducation à l'intériorité.
- L'importance du sommeil pour se reposer et pour grandir.

Cette parole de professionnel a pour but de mieux se comprendre et en aucun cas de juger, ou de culpabiliser les parents pris eux-mêmes parfois dans ces évolutions de société.

Le dialogue avec les familles, qui porte souvent sur l'éducatif, doit aussi aborder le versant pédagogique pour expliquer ce qui est proposé dans la classe.

Ce que disent les textes

- **Les textes de l'Enseignement catholique :**

« Dans un établissement scolaire, les rapports entre les adultes et la qualité de la parole qu'ils échangent manifestent le projet éducatif ». Etre professeur dans l'Enseignement catholique, juillet 2007, p 10.

« Au-delà des apprentissages eux-mêmes, c'est la patiente construction d'une connivence éducative entre les familles et l'école qui garantit la qualité et l'efficacité de cette dernière. » Etre professeur dans l'Enseignement catholique, juillet 2007, p10.

- **Les textes officiels de l'Education nationale :**

« Dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproques. Pour cela, l'équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants et en portant attention à la diversité des familles. Ces relations permettent aux parents de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle (la place du langage, le rôle du jeu, l'importance des activités physiques et artistiques...).

L'expérience de la séparation entre l'enfant et sa famille requiert l'attention de toute l'équipe éducative, particulièrement lors de la première année de scolarisation. L'accueil quotidien dans la salle de classe est un moyen de sécuriser l'enfant. L'enseignant reconnaît en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière, quel que soit son âge. »⁷

Posture de l'enseignant :

- Accueillir individuellement chaque famille : le jour de la rentrée, dire bonjour nominativement, inviter les parents à entrer dans l'école et dans la classe...
- Inviter les familles à entrer dans l'école lors d'expositions, manifestations...
- Organiser des réunions de classe : début d'année, fin d'année où des parents de CP peuvent témoigner du passage GS-CP et rassurer.
- Rencontrer régulièrement les parents de chaque enfant pour se réjouir des réussites et pas seulement pour accompagner les difficultés (cadre horaire des 108h).
- Envoyer régulièrement les travaux des élèves, cahiers de réussites, évaluations... à la maison après avoir pris le temps de présenter ces outils en entretien individuel.
- Proposer des albums, un prêt de livres pour inciter les familles à prendre du temps pour partager une activité avec leur enfant.
- Faire appel aux compétences des parents (accompagner une sortie, animer un atelier en classe...), organiser une matinée « forum des métiers » des parents...

⁷ B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015

Fiche 8 : les relations entre partenaires

L'enseignant de GS est amené à travailler avec différents partenaires au cours de l'année, mais aussi en préparation du passage en CP.

« *Le passage des enfants de l'école maternelle à l'école élémentaire est fait de ruptures et de continuités [...]. Chacun des pédagogues doit prendre conscience de cette réalité et travailler pour identifier et comprendre les ruptures, mais aussi supprimer les ruptures inutiles.* » (« Ruptures et continuités », Eve Leleu-Galland, docteur en sciences de l'éducation in Education enfantine, décembre 07, p 15)

« *Une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants* »⁸

Quelques points de repères pour les partenaires de l'enseignant de GS.

L'équipe enseignante:

- Travailler en conseil de cycle ou en équipe sur la place de la GS et réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour accompagner les continuités et les ruptures.
- Prendre des engagements réciproques pour adapter le dispositif au profil du groupe d'enfants et à leurs besoins.

L'enseignant ASH (Adaptation Scolaire et Scolarisation des Elèves Handicapés):

- Il est membre de l'équipe et est un partenaire privilégié pour permettre la prévention dans le cadre d'activités en classe. Il aide ses collègues à l'observation, à l'analyse, à la réflexion et à l'élaboration de pistes de travail d'adaptation (au sein de la classe) ou de remédiation (prise en charge de l'enfant).

L'ASEM :

- En GS, l'ASEM n'est plus dans une relation maternante avec l'enfant, elle conserve néanmoins un regard positif favorable à la construction de l'estime de soi par l'enfant.
- Pour permettre à l'enfant de GS de devenir moins dépendant de l'adulte, on peut imaginer qu'en cours d'année le poste d'ASEM soit redéployé et partagé avec une autre classe.

L'AVSI (Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel) ou EVS (emploi de vie scolaire):

- Personne qui accompagne l'enfant en situation de handicap, pour développer son autonomie et permettre une meilleure inclusion dans la classe.
- Elle est sous la responsabilité de l'enseignante de la classe.

L'IEN :

- L'IEN au nom de sa fonction et de son rôle est garant de la bonne lecture et de la compréhension des textes. Il en contrôle l'application et l'esprit.

Le médecin scolaire :

- Visite en GS obligatoire mais pas toujours organisée, ne pas hésiter à faire appel pour des enfants qui questionnent.

⁸ B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015

Fiche 9 : passage maternelle/CP

Repères administratifs :

Au cycle 1, il n'y a ni passage anticipé ni maintien sauf dérogation exceptionnelle pour des enfants qui relèveraient de la MDPH.

Consulter la note de service de votre inspection académique ou la notice de la commission de recours diocésaine.

Accompagner le passage de la classe de GS à la classe de CP :

- **Approche collective**

- Au cours de l'année, faciliter les échanges entre les GS et les CP (projet commun, déclouonnements, lecture des CP aux GS,) pour rendre concrète cette classe de CP.
- Tout en gardant les modalités et la pédagogie de l'école maternelle, donner les moyens de découvrir que la cadre de la classe de CP est attrayant.
- Conserver et faire vivre les outils (de la classe et/ou de l'élève) réalisés en grande section et que les enfants apportent en CP (dictionnaires, abécédaire, albums, cahiers de vie de classe, jeux de société, cahiers de littérature, codes de corrections, de présentation et de consignes,).
- Colorer le début du CP de la couleur de la maternelle (aménagement de la classe, aménagement du temps, matériel éducatif,...).
- Un temps de liaison et de concertation régulier entre enseignants de GS et CP est incontournable pour permettre ce passage en douceur.
- Pour réduire le stress du passage, avant les grandes vacances, faire vivre une journée en CP et proposer aux parents une rencontre avec l'enseignante de CP.

- **Approche individuelle**

- L'enseignant de GS doit transmettre le dossier concernant le parcours particulier de certains élèves.
- L'enseignant de CP doit en prendre connaissance tout en gardant à l'esprit le principe d'éducabilité de la personne et en s'autorisant à porter un regard neuf sur l'enfant.

Au cours des sessions de formation

« Les apprentissages en maternelle pour l'enfant d'aujourd'hui ».

S'adapter aux enfants d'aujourd'hui

Avant d'aborder l'idée d'une spécificité « des enfants d'aujourd'hui », il est important de préciser le postulat sous jacent. L'adaptation serait une nécessité liée au changement de la société et de la place faite aujourd'hui à l'enfant. Pour construire notre exposé, nous développerons dans un premier temps le contexte actuel de société concernant l'enfant sous l'angle sociologique et psychologique puis dans un deuxième temps, nous aborderons l'impact de ce contexte sur le développement psychologique de l'enfant notamment sur la notion d'intériorisation. Cette notion renvoie à une définition psychologique précise et éclaire aujourd'hui le comportement de jeunes enfants à besoins spécifiques. Cet éclairage souhaite rappeler également l'aspect psychique du développement affectif de l'enfant. Cette dimension permet de dédramatiser des comportements qui ne sont que le reflet d'une immaturité affective en adéquation avec l'âge réel des enfants de maternelle. Or le développement affectif est souvent relégué au second plan devant le niveau de connaissance et d'ouverture sur l'extérieur d'une grande partie des enfants d'aujourd'hui.

Dans un troisième temps, nous ferons des propositions d'attitudes éducatives respectant l'idée de cohérence avec les parents.

I Contexte actuel de société

I-1 Sous l'angle sociologique

- Société du changement : précarité du travail et de la famille.

Cette précarité entraîne une plus grande mobilité géographique donc un isolement des familles et inversement l'urbanisation crée une plus forte concentration de population. Les familles sont confrontées aujourd'hui à un isolement de leur groupe familiale et souffre de solitude dans les villes. C'est tout l'enjeu du lien social à recréer.

- Développement du travail de la femme.

L'investissement des études chez les femmes renforcent leur intégration dans la sphère professionnelle de plus en plus. La répercussion concernant les enfants est leur prise en charge. En effet, la garde des enfants est de moins en moins une affaire domestique et familiale. Elle est du ressort de professionnels et sur un mode de plus en plus diversifié.

- La disparité des modèles familiaux

Famille classique, monoparentale, recomposée, divorcée, homoparentalité. Cela a créé un premier changement celui concernant la notion d'autorité dans une famille, elle ne relève plus du chef de famille mais on parle d'autorité parentale conjointe voir partagée. Le second concerne les valeurs éducatives, il n'y a plus un consensus éducatif car il y a une multitude de façons d'être parents (d'où un travail sur les valeurs à interroger régulièrement).

- Le rapport à l'autorité.

A partir de 1968, confusion entre interdit et le slogan « interdit d'interdire ». Dans l'éducation, l'approche psychologique de la notion de compétences chez le nourrisson renforce l'idée d'un enfant sujet. L'éducation passe par l'écoute de l'enfant et de ses besoins. Or cette vulgarisation de théories psychologiques et psychanalytiques amène à considérer les enfants comme des adultes en miniature, on crée l'illusion de la toute puissance de l'enfant. On tend aujourd'hui à rétablir l'adulte comme un guide auprès de l'enfant tout en étant à son écoute et la mise en œuvre d'une relation de sujet à sujet. Dans l'acte éducatif cette relation doit préserver la dimension asymétrique : « nous ne faisons pas partie de la même génération ».

- Société de la performance.

Une réussite individuelle et non plus collective. Cette idée se traduit dans l'acte éducatif par l'idée d'équiper au mieux son enfant et le plus tôt possible. D'où le surinvestissement des activités en dehors du temps scolaire. Cet apport produit des effets diverses en fonction de l'attente du milieu. Plus il associe à cette quête d'épanouissement de l'enfant, le travail d'apprentissage des règles et le respect de l'autre plus il contribue à structurer l'enfant globalement.

- Société de la citoyenneté

La société a démystifié et désacralisé le pouvoir de certaines autorités institutionnelles (l'Eglise, l'enseignement, le médical...) L'autorité n'est plus liée à un statut. La reconnaissance de l'Institution s'effrite donc ce n'est plus un appui pour les enseignants pour légitimer leur autorité. La société légifère de plus en plus. Pour limiter les risques d'attaque, de controverses, l'Institution doit poser le cadre, travailler en son sein à sa cohérence et communiquer.

« J'ai des droits et des devoirs » est également le fil conducteur de la chartre des droits de l'enfant où comment de la négation de l'enfant sujet, on risque de passer à un enfant objet des enjeux de notre société. Aborder la citoyenneté, c'est renforcer la dimension sujet chez l'enfant, un sujet capable de discernement.

- La non-différenciation des espaces.

L'idée d'espace Intime/Privé / Public tend à se confondre via les médias d'où les difficultés à intégrer certains codes. On prend des images (photos, vidéos,...) de l'enfant très tôt et souvent. L'enfant pose :

On transforme son rapport à sa propre image, à son intime et à l'exploitation de celle ci.

- Le rapport aux images et aux nouvelles technologies.

La télévision est d'utilisations très diverses, avec le risque que les enfants soient confrontés à tout type d'images.

L'enfant capte, capte, capte... sans mise en mots. Ensuite, il a le besoin d'évacuer d'où un besoin moteur important pour se dégager de l'impact émotionnel de l'image.

De la même façon, l'adulte aime souvent aller en groupe au cinéma pour ensuite faire un débriefing sur ses émotions. L'enfant, lui, ne pourra pas dire ses émotions puisqu'il aura été seul à vivre ce temps-là.

L'ordinateur : en maternelle, les parents l'utilisent souvent dans le souci de soutenir la réussite scolaire. Par sa manipulation, l'ordinateur peut soutenir l'enfant dans la coordination main/œil ; mais parallèlement il entraîne un risque de conditionnement (Pavlov). Dans cette situation, on est davantage dans le désir de l'adulte que dans les besoins de l'enfant.

Le téléphone portable peut représenter l'objet transitionnel de l'adulte et des jeunes d'aujourd'hui. On est dans l'immédiateté, le rapport à la frustration, de différer est en train de profondément se modifier.

On doit apprendre comment différer, faire plus tard ou jamais (c'est la sublimation : renoncer à un désir donc créer, apprendre pour surmonter ce manque).

Les docu-fictions : c'est un mélange d'archives et de fictions. A la suite du 11 novembre, les enfants qui ont regardé l'événement ont ressenti un sentiment de culpabilité lorsque les enfants ont compris que c'était vrai, que c'était la réalité et non une fiction qui repassait en boucle.

L'enfant grandit dans un univers de sollicitations dans lequel il est mis à la place de consommateur de produits à son attention mais conçus par des adultes. L'univers souvent qu'on leur propose est la traduction d'une représentation d'un monde imaginaire de l'enfance vu par des adultes. Cela donne des dessins animés qui véhiculent un monde d'enfants qui décident seuls sans la référence à l'adulte. Voir même des dessins animés ou publicités où l'enfant discerne mieux que l'adulte. Le risque est que l'enfant se construise avec un imaginaire défaillant ou disqualifiant dans la relation à l'adulte.

I-2 Sous l'angle psychologique

- La parentalité

On est passé d'une conception du tube digestif au nouveau-né super-performant au niveau sensoriel, voire à un adulte en miniature. On a développé une grande curiosité de la part des parents mais aussi une grande culpabilité, et la peur de ne pas être des parents performants. L'impact sur l'éducation est de mettre l'enfant en position d'obligation de réussite. L'enfant va se construire sur un faux self, il va se construire une fausse image de lui à travers le souhait du parent.

A l'inverse d'autres parents préoccupés par l'angoisse de traumatiser leur enfant seront dans l'incapacité d'être dans la frustration, l'exigence vis à vis de leur enfant.

Les parents sont aussi pour eux dans un souci de la performance pour les actes du quotidien, nourriture, hygiène et leur culpabilité est forte dès qu'il pense déroger à ces contraintes. Le risque de ce surinvestissement du paraître, du regard de l'autre est la diminution du temps pour le jeu. Or le jeu a une fonction importante chez l'enfant, il permet l'élaboration de ses tensions internes ; ce qui fait conflit.

Les parents ont besoin de parler de l'éducation de leurs enfants. Ils sollicitent facilement les enseignants pour du conseil éducatif, des écoles n'hésitent pas avec les associations de parents d'élèves à créer les cafés des parents, lieu de rencontre et d'échanges. Il est important de soutenir cette interrogation chez les parents mais il faut savoir aussi les orienter vers d'autres professionnels lorsque les questions se maintiennent.

- La coéducation

La multiplicité des modes de garde dans une journée ou sur une semaine n'est pas un problème si l'enfant peut anticiper et se repérer cela nécessite une certaine maturité

intellectuelle notamment celle de soutenir le repérage dans le temps et l'espace. Pour cela l'enfant a besoin de repères par images correspondant à son mode d'appréhension, on comptera par exemple l'absence d'un parent en nombre de « dodo », etc... Les enfants les plus jeunes sont perturbés par la non-stabilité des personnes qui vont les garder. Par exemple, plusieurs baby-sitters sans savoir laquelle est là ce soir. L'étayage affectif fait partie des besoins fondamentaux de l'enfant pour se construire dans un climat de sécurité affective d'où le rôle important de l'aide maternelle fil rouge de la journée.

La multiplicité des modèles familiaux amènent les enfants à se construire de plus en plus jeunes avec l'idée de ruptures et de séparations mais aussi de cohabitation de plusieurs modèles lorsque les parents sont séparés et qu'il y a recombinaison de part et d'autres ; Faire famille est parfois une notion complexe pour un même enfant en fonction de la semaine lorsque l'on est dans le cadre d'une garde alternée. Les notions de parents en tant que repères se conjuguent aujourd'hui avec les beaux parents.

L'enfant vit de plus en plus des séquences de vie sur ces journées, sur ces semaines.

- La relation adulte enfant

Le rapport adulte enfant s'est transformé, une plus grande proximité, complicité mais qui ne doit pas se construire au détriment d'une posture d'autorité. Une autorité qui ne renvoie pas à l'autoritarisme mais à celle d'un adulte bienveillant, protecteur qui définit le timing pour l'enfant sans nier l'expression de celui-ci.

Aujourd'hui, on est pris dans cette confusion de nier l'opposition saine et salutaire de l'enfant de 2-3 ans qui lui permet de se construire en tant que sujet psychiquement bien différencié. On s'étonne de cette affirmation spontanée et développementale adaptée de l'enfant qui à travers le non systématique s'achemine vers le « je » après être passé par la reconnaissance par son prénom.

Combien de parents se trouvent démunis face au non de leur enfant de 2 ans, alors que la position éducative attendue est de pouvoir dire non au non de l'enfant. Cela permet de développer l'expérience du manque et du vide. Malheureusement, beaucoup sont rattrapés soit par leur culpabilité à frustrer soit sont ignorants d'un modèle éducatif intégrant la frustration. Cela renforce l'état de toute puissance imaginaire chez l'enfant entretenu par le milieu familial et le rend moins préparé à la vie en collectivité. Cela se manifeste par de l'agitation, des colères, de l'opposition.

Par ailleurs, certains adultes ont dû mal à tenir leur place d'adulte encombré par le déni de vieillissement de notre société. Des adultes parfois plus soucieux de rester jeunes que de prendre cette place « être d'une autre génération ».

Cela donne des confusions de place où adultes et enfants se trouvent à avoir des préoccupations entremêlées, poussé à l'extrême l'enfant devient petit parent de son propre parent. C'est aussi le phénomène Lolita où l'enfant incarne la faille narcissique du parent, ce à quoi celui-ci ne peut se résoudre et qu'il projette sur son enfant.

On fait fi des étapes nécessaires dans le développement de l'enfant pour aller trop vite vers des exigences à 3 ans un enfant est encore égocentrique.

II L'intériorisation de la loi dans le développement de l'enfant

II-1 Le conflit:

L'idée de crise à 2 ans comme à l'adolescence est moins évidente. On est dans l'illusion de vouloir une société sans crise, sans violence, sans risque. On a du mal à assumer des relations conflictuelles y compris dans l'éducation à l'école, dans la famille.

Le conflit psychique :

On vit tous les jours le conflit dans son monde intérieur : des désirs internes contradictoires que l'on doit accommoder avec la réalité extérieure. L'enfant a beaucoup de conflits internes à gérer mais avec beaucoup moins d'outils que l'adulte.

En effet le développement psychique de l'enfant fait qu'entre 2 ans et 5 ans, celui-ci structure son psychisme avec dans un premier temps la prédominance du principe de plaisir au détriment du principe de réalité. Le « ça » et le « moi » organisent la structuration psychique de l'enfant sur cette période. Ils correspondent pour le ça au principe de plaisir et pour le moi à la constitution du sujet sur sa phase égocentrique. Par exemple, les colères qui s'amenuisent au fil du temps. Il faut beaucoup de temps pour que l'enfant apprenne à gérer ses émotions, la frustration et de rompre avec l'illusion de la toute puissance. La maternelle est un lieu où tout ça se joue! Il faut l'accepter et en tenir compte. Travailler en maternelle, consiste à anticiper l'idée de la gestion du conflit. La posture professionnelle est différente lorsqu'on accueille un enfant de deux ans, il a besoin d'un cadre sécurisant pour soutenir son développement affectif. La troisième instance « le sur moi », la référence à la loi, à l'interdit, se constitue progressivement notamment au moment du complexe d'Œdipe. On est alors dans la construction à partir d'un désir inconscient qui se heurte à un interdit symbolique mettant en scène les images parentales. Cette dynamique entraîne la mobilisation de différents mécanismes de défense renforçant l'adaptation sociale : le refoulement puis la sublimation.

Ne pas croire que ces attitudes sont là pour nous embêter. Il n'y a pas d'intentionnalité de cet ordre chez le jeune enfant. L'enfant réagit en fonction de son émotion, il est trop jeune et ne dispose pas du vocabulaire nécessaire pour mettre en mot son ressenti. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'aujourd'hui l'émergence et la structuration est sûrement en décalé du fait d'une confusion des repères environnementaux qui confondent complicité et écoute de l'enfant, qui dénie la différence des générations et abaisse le seuil de tolérance à la frustration.

Le Conflit de loyauté :

L'enfant est spontanément loyal avec les personnes qu'il aime. Quand il y a conflit entre des personnes qu'il aime, l'enfant veut être loyal envers tout le monde. Son mal-être vient alors de ce conflit de loyauté. Par conséquent, L'enseignant ne doit pas disqualifier l'autre partie. On peut ainsi dire « à la maison, papa et maman pensent ça et à l'école c'est autrement » mais ne pas mettre l'enfant devant une situation de choix autrement l'enfant se contient. On voit surgir de l'hyper activité ou du mutisme. Il s'agit souvent d'un comportement d'évitement face à une situation sans solution, il ne peut choisir ni entre son père ou sa mère et ne devrait pas souffrir de la disqualification mutuelle école- famille. Attention donc en tant que professionnels au jugement de valeur, il y a de plus en plus de diversité dans les attitudes éducatives et de moins en moins de consensus. Il convient plutôt d'aider l'enfant à se repérer dans des environnements différents, d'identifier qu'elles en sont les règles.

Dans les situations de gardes alternées, des difficultés peuvent se présenter car les repères changent alors que l'enfant a besoin de rituels, de répétitions, l'école est alors ce lieu de l'immuable ou tous les jours les rituels s'enchaînent et se répètent et peut ponctuellement contribuer à construire le sentiment de sécurité affective.

Le conflit : le jeu comme mode d'élaboration :

L'enfant élabore ses conflits intérieurs par le jeu afin de s'en libérer : d'où son goût pour le ludique, l'agitation, le mouvement, la mise en situation de scènes de conflits. D'où l'importance des espaces cuisine, garage... en maternelle.

II-2 L'intériorisation de la loi :

L'intériorisation est le processus par lequel des relations inter subjectives sont transformées en relations intra subjectives. « D'où l'intériorisation d'un interdit portée au départ par une relation à une personne puis intériorisée, c'est-à-dire en en dehors du lien à cette personne. » C'est mettre à l'intérieur les repères, le cadre qui va permettre à l'enfant de ne pas être complètement perdu. Certaines familles ne sont elles-mêmes pas claires quant à leur propre intériorisation de la loi et leur traduction en règles. Or ce mécanisme doit s'initier dès le plus jeune âge par l'apprentissage du non et de la limite dans le cadre d'une relation affective sécurisante. Ce processus permet par extension d'accepter les interdits sociaux, la frustration. Il faut que très tôt existent des interdits symboliques et fondamentaux dans la famille.

L'apprentissage de la frustration :

L'enfant, pour se construire, grandir, a besoin d'un adulte pour le sécuriser. Il va passer d'une illusion (faire un avec l'adulte) à une découverte de l'extérieur passant par le renoncement à l'omnipotence et la reconnaissance de l'objet d'amour maternel comme un sujet à part capable de désir en dehors de l'enfant : c'est l'apprentissage de la frustration. Ce passage est douloureux pour l'enfant et nécessite des compensations qu'ils trouvent souvent dans ses propres expériences d'apprentissage.

Cette démarche doit se passer dans une progression sécurisante (ni trop serré ni trop lâché, sinon les enfants deviennent irritables car angoissés). L'adulte se cale sur les besoins de l'enfant mais, progressivement, l'adulte va accompagner l'enfant pour introduire un nouveau timing. Par exemple, pour un nourrisson, on colle à la demande de nourriture puis peu à peu, on répond avec un peu de distance. Ainsi l'enfant va commencer à se représenter le manque, il fera appel à l'hallucination pour se représenter l'objet manquant et assimilera progressivement que cette expérience du manque s'arrête par une réponse affective sécurisante qui clôt la séquence. Plus il aura fait l'expérience du manque avec une réponse adaptée à la clef plus l'enfant acceptera de nouvelles expériences d'attente, de frustration. A l'inverse plus l'enfant aura vécu des expériences de manque sans réponse contenant, mais plutôt rejetante ou agressive plus le renouvellement de ces expériences va générer un état de stress et d'angoisse chez lui. L'enfant sera donc en difficulté face à ces expériences. Les enfants ayant peu vécu de frustration lorsqu'ils sont confrontés du jour au lendemain à une frustration longue, peuvent développer de très fortes angoisses.

Le parent doit être convaincu que vivre cette démarche, dans une relation sécurisante, est nécessaire pour la construction de la personnalité de l'enfant. Ainsi, on respecte et on tient compte des différents stades du développement de l'enfant.

L'autorité est une attitude éducative pour protéger l'enfant et l'aider à se construire. Elle décline quelque chose de l'ordre de la bienveillance.

Comment la vit-on dans une équipe éducative ? Quelle différence entre autorité et autoritarisme ?

Si l'enfant teste, c'est qu'il veut intérioriser notre capacité à résister.

Par là, il veut :

- Vérifier que l'adulte ne s'effondre pas, que l'on peut faire face à ces débordements. Lorsque le cadre familial s'est effondré, il doit se confronter à d'autres milieux pour élaborer, pour pouvoir manier son agressivité.
- Qu'on lui redonne le cadre dans une attitude de contenance.

Il est important de donner la parole à l'enfant pour qu'il exprime son ressenti sans crainte de la part de l'adulte de perdre son autorité. Il pourra ainsi conscientiser ses émotions, ce qui l'aidera dans la construction de son « estime de soi ».

La fonction symbolique de la loi :

La loi va être mise en place dans le quotidien par l'adulte qui accompagne progressivement cette intériorisation de la loi. Les interdits fondamentaux ne peuvent être transgressés, ni de la part des adultes, ni de la part des enfants. Ces interdits sont plus ou moins liés aux valeurs du milieu éducatif.

La loi symbolique notifie entre autre la différence des générations et des espaces : les adultes d'un côté, les enfants de l'autre, n'ont pas dans l'idée d'un rejet mais dans l'idée d'une protection des anciens sur les plus vulnérables grâce à leur expérience.

La fonction paternelle représente la loi symbolique, celui qui pose les limites. C'est le tiers qui intervient dans la relation mère- enfant avec un souci de bienveillance. Il projette du côté de « Grandir, apprendre, c'est décollé de maman. » La place faite à ce tiers (fonction du père) dans la tête de la mère est donc très importante.

S'inscrire dans la filiation c'est assimiler qu'il y a un « avant moi » et un « après moi », un « autour de moi » ; cela entraîne des limites mais donne des repères dans le transgénérationnel. Cette dynamique psychique familiale soutient la mise en œuvre de « l'idéal du moi ».

Vers 3-5 ans, l'enfant veut interroger la relation privilégiée entre ses parents (complexe d'Œdipe), tout en développant un idéal du moi (« quand je serai grand , je me marierai avec maman ») : les adultes doivent opposer un non (par ex. : bisou sous la bouche, dormir dans le lit des parents,...). Il s'agit donc d'être très vigilant pendant cette période pour contenir cette excitation normale de l'enfant mais qui doit rester de l'ordre du désir inconscient. L'interdit est posé pour permettre à l'enfant de se structurer, de refouler puis de sublimer. L'adulte doit prendre une position claire et surtout c'est à lui de faire retomber ce désir et de ne pas l'alimenter. Lorsqu'il n'y a pas de papa, dans une famille, un autre adulte peut poser la loi, le cadre (un papy, un parrain parfois un autre adulte, ...).

A l'école, lorsqu'on est à cours d'arguments avec un enfant, on peut penser à un tiers qui peut, justement, symboliser la loi, aider à cette reprise de distance.

II-3 La construction du rapport à la règle chez l'enfant :

La construction de la règle:

Si la règle a été établie dans un cadre sécurisant, les enfants vont progressivement accepter ce cadre. Si le cadre est insécurisant, il y a un risque supplémentaire de crise. La règle, c'est ce qui permet d'être respecté, de bien vivre ensemble, de produire des actions collectives, d'organiser des projets dans un milieu. Comment ce principe est-il porté par l'adulte ?

La règle est spécifique à un contexte : la famille, l'école,...

L'enfant ne conteste pas la règle en tant que telle. Tout petit, il y a même une dimension sacrée autour de la règle. Il pose parfois la question du pourquoi pour interroger la permanence du cadre. On ne peut construire et justifier des règles que si elles s'appuient sur des valeurs (relire les projets éducatifs). Il faut que les règles soient révisables, réinterrogées, les faire évoluer en fonction des enfants, des parents, du contexte. Il y a des difficultés lorsqu'elles perdent leur sens.

Les règles s'appliquent aussi aux adultes qui doivent s'y tenir. En équipe, on doit travailler sur notre représentation de la fonction des règles. Si on a une représentation établie sur l'idée de contrainte « ce qui empêche de », l'adulte aura dû mal à faire respecter les règles. Par contre si sa représentation est sur la règle qui permet, elle permettra d'être amené aux enfants comme une des conditions à la réalisation d'actions. La règle doit être posée par l'adulte. Chez les tous petits, les règles de vie de classe sont établies par l'enseignant qui est le référent pour permettre la réassurance de l'enfant.

Lors de difficultés de l'enfant face à la règle, l'utilisation de médiation à faire varier par des supports différents, proposer des histoires, des rituels pour accompagner les enfants (chacun prendra ce dont il a besoin donc pas nécessité de tout personnaliser), mettre en place un endroit où l'on peut se mettre à l'écart du groupe pour gérer sa honte, se restaurer une bonne image de soi même.

Faire appel à la métaphore (passer par l'image) pour donner des explications. Ce que l'on appelle aussi la méta communication. On parle par image, lorsque des relations sont tendues, on peut dire « qu'il pleut » sur l'enfant et l'adulte concerné. La question est « comment remettre du soleil » sur cette relation ? Et là, l'enfant va spontanément associer sur la règle à appliquer, le comportement à modifier.

Travailler sur le sens, sur le symbole pour poser la limite.

Aspect développemental chez l'enfant :

Entre 18 mois et 3 ans : « Moi, moi », « Je, je », « Non, non ». L'enfant construit sa différenciation entre maman et lui. Il est dans un processus d'opposition, l'enfant est dans la toute-puissance. Ce processus est salutaire pour sa construction : se construire en tant que sujet. Les autres ne l'intéressent que très peu. Il n'est donc pas encore prêt pour des attitudes de coopération.

C'est la frustration qui progressivement fera retomber sa toute puissance.

Vers 3, 4 ans, il va se soumettre aux conventions sociales. L'enfant sent qu'il ne peut pas s'opposer aux conventions sociales mais comme il veut garder le pouvoir, il utilise son corps pour garder ce pouvoir. Il manifeste souvent son opposition, sa résistance sur les sphères suivantes (alimentation, sommeil, rétention anale). Des médiations comme les histoires, les marionnettes, une mascotte peuvent parfois l'accompagner dans cette acceptation. En effet, il va attribuer à cette autre cette défense et la mettre en situation ainsi. L'enseignant peut aussi utiliser ce tiers pour exprimer un ressenti.

L'enfant jeune tout seul ne mettra pas de règles, c'est à l'adulte de le faire. Il est nécessaire de mettre des règles pour vivre en collectivité (à expliquer aux parents). La règle c'est ce qui permet de

Le jeune enfant a besoin de quelque chose d'immuable, qui se retrouve tous les jours. Il a besoin d'un environnement stable pour se sécuriser d'où le besoin de rituels, surtout dans un monde où l'enfant vit des perturbations quotidiennes. Dans la règle, il y a de la continuité pour se construire.

Le « bien vivre ensemble » ne s'installe qu'autour de 4 ans, au début de la prise de conscience des conventions sociales.

La permanence de l'objet n'est pas complètement en place en Petite Section, les rituels en font partie, ils sont de l'ordre de la permanence.

La chartre de vie de classe guidée par une bonne cohérence avec le règlement intérieur doit être adaptée aux capacités des enfants, à la spécificité de ce groupe classe avec certaines variances parfois garçons filles qui ont un développement différent.

Le mode d'apprentissage des enfants passe par l'expérimentation, la manipulation : c'est ainsi que se construisent les apprentissages intellectuels. Les parents n'imaginent pas tous les pré requis nécessaires chez l'enfant avant d'aborder les apprentissages plus didactiques. Les en informer peut aider à valoriser des activités qui peuvent sembler anodines : les jeux d'eau, de pâte à modeler, les classements en familles, les notions de représentations dans l'espace avec des jeux moteurs.

Aspect guidant chez l'adulte :

- La guidance : être guide de l'enfant. La règle se présente, se discute, ça se voit dans le quotidien. Il y a un caractère très répétitif de redire toujours toutes les règles, cela plait à l'enfant mais est usant pour l'adulte. Pour beaucoup d'enfants, l'école est le lieu de la stabilité.
- . L'enseignant et l'aide maternelle apportent une relation d'étayage, indispensable dans la construction du développement personnel de l'enfant.

III Attitudes éducatives :

III-1 L'anticipation et la régulation orale

Anticiper : bien se connaître pour se positionner face au conflit en connaissant nos limites ce qui nous blesse, nous agace, nous stresse. Cela permet de mieux relativiser l'impact.

Parer à l'excitation de l'enfant ou du groupe, ne pas en rajouter. En effet l'adulte qui prend une position éducative a un rôle de pare excitation à tenir. Il doit éviter de faire surenchère sur le comportement de l'enfant. D'où l'importance de varier les registres de communication.

Expliquer aux parents le pourquoi du comportement des enfants au regard de l'âge de l'enfant. Par ex. : les coups, les morsures chez les tous petits, cette attitude d'agressivité est souvent la résultante chez des enfants qui manquent de labilité verbale ou de vocabulaire pour s'exprimer dans des situations d'enjeu conflictuel. L'attitude éducative est de tirer sur la mise en mot.

Se centrer sur les besoins essentiels de l'enfant ; être dans la reformulation : parler, expliquer aux enfants le plus tôt possible, mettre des mots sur la manifestation physique qu'on perçoit chez l'enfant (à voir également avec l'ASEM). Permettre aux enfants de parler de leurs émotions et parler de ses propres émotions.

Ne pas mettre d'intentionnalité dans les réactions des enfants à notre rencontre : il ne provoque pas l'adulte en tant que personne identifiée mais comme personne de son entourage pouvant l'aider à se construire en lui permettant de vivre des moments d'opposition, de rejet, de manier son agressivité.

Réguler : intervenir par la régulation orale (l'humour,...) avant la sanction qui ne doit pas être l'unique réponse car elle perd de son caractère officielle. L'intervention doit se faire au

quotidien dans un premier temps par la régulation orale où l'adulte donne à voir de son point de vue. Vérifier ce que l'enfant a compris, en lui faisant reformuler avec ces mots ce qui s'est passé, lui prêter nos mots, nos images. Prendre le temps de partager avec l'enfant « que s'est-il passé pour en arriver là ? ». La régulation n'est pas non plus une explication sur un mode justificatif de l'adulte. Certains systèmes éducatifs parentaux sont basés sur l'explication continuelle d'où risque d'insécurité.

La sanction entraîne des frustrations mais elle a une visée éducative par la réparation qu'elle amène. Elle ne doit jamais être humiliante. Organiser des temps de concertation pour discuter en équipe de la sanction.

III-2 Le non verbal

Savoir également s'approcher d'un enfant qui commence à s'énerver, le toucher, poser sa main sur son épaule, croiser son regard. L'étayage du non verbal est possible avec les tous petits.

C'est aussi être sensible à nos propres attitudes non verbales, visage crispé, changement de posture physique brutale. Les enfants sont très sensibles à cette dimension. Il est important d'y mettre du contenu verbal, voir de s'observer et de vérifier qu'entre notre propos et notre attitude, il n'y a pas de contradiction.

III-2 L'utilisation du cadre

Se permettre d'**utiliser le cadre**, c'est-à-dire l'équipe, le chef d'établissement, pour être aidé(e) et aider. Ce n'est pas un problème de compétences personnelles. « Ce n'est pas parce que je ne suis pas compétent que je demande à quelqu'un de m'assister, de me remplacer, de me soutenir, de prendre le relais, c'est parce que je suis trop dedans : « le nez dans le guidon ! ». En équipe, il est important de s'associer à la difficulté de l'autre pour chercher ensemble.

Passer du « je » au « on » institutionnel assure une protection pour l'enseignant et apporte une cohérence institutionnelle. En effet, la difficulté de l'un peut être la mienne demain, derrière cette difficulté que révèle-t-elle d'un fonctionnement d'équipe, de familles de cette année. Il s'agit parfois de sortir d'une personnalisation de la difficulté pour l'élaborer plus collectivement.

III-3 La souplesse relationnelle

Avoir une certaine souplesse relationnelle. On veut être dans la maîtrise : que ça se passe bien mais comme on l'a prévu, sans tenir compte de l'autre. Or les enfants sont des sujets à part entière en tant qu'élèves avec leur vécu de la veille, du matin qui va constituer l'élément surprise de la journée. S'adapter, faire avec cet élément nouveau tout en continuant à sécuriser le groupe classe. Et continuer à **voir le positif** chez l'enfant qui nous insupporte.

Dans la relation aux familles :

- Connaître et redire les responsabilités de chacun.
- Rencontrer les parents sans que l'enfant ait obligatoirement des difficultés (planning à organiser dans le projet d'école : réunion, rencontre individuelle.)

- S'il y a conflit, ne pas le personnaliser : ce n'est pas un problème de compétences. Les rencontrer à deux, l'enseignant et le chef d'établissement, pour différencier ce qui est du registre pédagogique et pour réaffirmer la dimension institutionnelle et reposer le cadre de l'école.
- S'appuyer sur la tutelle, pour être tiers dans certaines situations.
- Lors des entretiens avec les parents, mettre des limites, ne pas être trop dans l'empathie (ce qui peut mettre les parents dans la confusion et les amener à livrer des éléments de leur histoire personnelle ce qui relève davantage d'un espace d'écoute psychologique).

En conclusion, l'intériorisation se construit progressivement dans le développement affectif de l'enfant et dans l'effort de communication que s'imposent les adultes pour éviter de se confronter à un conflit de loyauté. Au regard des éléments développés ci-dessus, je formulerai les attentions suivantes :

Que la connaissance, la curiosité des tous petits d'aujourd'hui liés à l'époque, ne fassent pas oublier leur réalité affective.

Que l'instance psychique du « Sur Moi », qui représente symboliquement la censure, l'interdit, est une des instances la moins élaborée chez les enfants de maternelle.