

pôle Maternelle 3 >

Guide d'aide à la scolarisation des tout petits - petits

L'enfant de 2 ans

Le projet de scolarisation

Sommaire

Le cadre institutionnel : BO 15 janvier 2013 - J. Agrapart

Le projet de scolarisation : J. Agrapart

L'enfant de 2 ans : développement et apprentissages –

Intervention : N. Draux – Compte rendu : C. Testu – S. Richard-Feneant – V. Finkenberg

L'organisation de l'année

- **Les 3 périodes** : V. Finkenberg

- **L'emploi du temps** :

Intervention : J. Agrapart– V. Finkenberg

Compte rendu: V. Finkenberg

L'aménagement de la classe

Intervention : M. David Rami – V. Finkenberg

Compte rendu: M. David Rami

Les domaines d'activités :

- **Le langage**

Intervention : J. Agrapart – C. Cinelli - V.Finkenberg -

Compte rendu : I. Riolland – M. Rochette-Castel – V. Finkenberg

- **Devenir élève :**

Intervention : V.Finkenberg

Compte rendu : C. Cesario

- **Les albums, pour quoi faire ?**

Intervention : V.Finkenberg – P. Langlais – M.P. Agrapart -

Compte rendu : S. Legret –B. Baala King - V. Finkenberg

- **Découvrir le monde**

Intervention : V. Finkenberg – C. Granier – C. Cinelli –

Compte rendu: V. Houdin – C. Quach – V. Finkenberg – C. Granier – C. Cinelli

- **Agir et s'exprimer avec son corps :**

Intervention : L. Massé – B. Malterre – L. Bacquié

Compte rendu: S. Lemoine - F. Tronchet

- **Graphisme et arts visuels**

Intervention : C. Waeckel Dunoyer, A. Taurinya

Compte rendu: S. Legret -

- **Arts visuels :**

Intervention : A. Champigny, A. Téry

Compte rendu: S. Goumarre, E. Lioret, N. Vandeputte

- **Ecoute et pratiques instrumentales**

Intervention : I. Magnan

Compte rendu: B. Binet

Le cadre institutionnel

LE PROJET MEN : Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012

Principes de référence pour la mise en place de dispositifs d'accueil et de scolarisation des TPS

- 1. La scolarisation des enfants de moins de trois ans concerne les enfants dès l'âge de deux ans, ce qui peut conduire à un accueil différé au-delà de la rentrée scolaire en fonction de la date anniversaire de l'enfant.
- 2. La scolarisation des enfants de moins de trois ans nécessite un local adapté, ou une adaptation des locaux et un équipement en matériel spécifique, définis en accord avec la collectivité compétente.
- 3. La structure mise en place accueille prioritairement des enfants du secteur de l'école où elle est implantée.
- 4. Le projet pédagogique et éducatif est inscrit au projet d'école. Lorsqu'un dispositif d'accueil est implanté hors des locaux d'une école maternelle, il est inscrit au projet de l'école de laquelle il dépend.
- 5. Le projet pédagogique est présenté aux parents. Dans les secteurs les plus défavorisés un travail avec les partenaires locaux concernés est déterminant.
- 6. Le projet pédagogique et éducatif prévoit explicitement les modalités d'accueil et de participation des parents à la scolarité de leur enfant.
- 7. Les horaires d'entrée et de sortie le matin et l'après-midi peuvent être assouplis par rapport à ceux des autres classes, en conservant toutefois un temps significatif de présence de chaque enfant selon une organisation régulière, négociée avec les parents qui s'engagent à la respecter.
- 8. Dans les écoles qui les scolarisent, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs de rentrée.
- 9. Les enseignants qui exercent dans ces structures reçoivent une formation dont certaines actions peuvent être communes avec les personnels des collectivités territoriales. Ces formations concernent l'ensemble des membres de l'équipe d'école pour maîtriser les connaissances et compétences spécifiques à la scolarisation des moins de trois ans.
- 10. Les formateurs, et notamment les conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées par ces dispositifs, suivront une formation adaptée au niveau départemental ou académique pour faciliter l'accompagnement des équipes dans la définition et la mise en œuvre de leur projet.

Le projet de scolarisation

FICHE ACTION N°

PROJET D'ECOLE 2011-2014

Action supplémentaire jusqu'en :

Ecole :

Commune ou ville :

RRS

ZRR

CUCS

Autre

Intitulé :

**POUR UNE SCOLARISATION REUSSIE
DES TOUT PETITS**

Coordonnateur de l'action:

Structure de scolarisation choisie: classe passerelle TPS

classe hétérogène TPS-PS...

Convention avec la municipalité : oui – non

LA STRUCTURE

Encadrement	matin	PE <input type="radio"/> ATSEM <input type="radio"/> Educateur petite enfance <input type="radio"/> Autre personnel <input type="radio"/>
	a.midi	PE <input type="radio"/> ATSEM <input type="radio"/> Educateur petite enfance <input type="radio"/> Autre personnel <input type="radio"/>
Locaux à disposition	Salle de classe <input type="radio"/> Toilettes <input type="radio"/> Salle d'hygiène <input type="radio"/> Salle de repo <input type="radio"/> Salle de motricité <input type="radio"/> Tisanerie <input type="radio"/> Infirmerie <input type="radio"/>	
Effectifs	2013-2014	
	2014-2015	
	2015-2016	
Installations spécifiques		

LA TRANSITION CRECHE OU NOURRICE OU MAISON ET L'ECOLE**AVANT LA RENTREE EN JUIN - JUILLET**

Informations prévues	
Modalités de sensibilisation	
Inscriptions	Modalités désignation enfants prioritaires :
	Modalités d'inscription :
Relations parents	

A LA RENTREE SEPTEMBRE

Organisation rentrée échelonnée	
Modalités accueil enfants	
Modalités accueil parents	

LE FONCTIONNEMENT**LES HORAIRES**

LES MODALITES DE CONCERTATION avec

Les parents	
L'équipe (PE-ATSEM-Educateur)	

DES DISPOSITIONS SPECIFIQUES

La garderie	
La pause méridienne	
La sieste	
L'hygiène, l'alimentation	
Les espaces de jeux et récréations	

CONVENTION ENTRE L'EDUCATION NATIONALE ET LA MUNICIPALITE

Ecole :

Ville ou commune :

Il est convenu par

L'Education
Nationale

La mise à disposition de poste de professeur d'école

Le comptage pour la carte scolaire des effectifs des élèves âgés de 2 ans
inscrits et fréquentant l'école durant l'année scolaire

La municipalité

La mise à disposition et installation de locaux dans l'école

La mise à disposition de la classe de personnel(s) municipal (aux) :

Horaires de service :

Durée de
l'engagement

Les deux institutions valident le projet défini dans la fiche action « Pour une scolarisation réussie des tout petits »

Le

M. Le Maire ou son représentant
représentant

M. Le DASEN ou son

L'enfant de 2 ans: développement et apprentissages

Nadine Draux

Préambule

A cette période de la vie de l'enfant (2 à 3 ans), il existe une grande hétérogénéité, particulièrement dans les domaines du langage (mutisme, mot phrase, phrase complète) et de la motricité.

Importance de l'école maternelle pour les 2 ans : facteur de réduction des inégalités sociales (cf Bianca Zazzo). Il faut conserver cette spécificité française qui a contribué à faire la renommée de la maternelle française.

Tôt, l'enfant a ainsi la possibilité de s'approprier les différents codes (linguistiques, graphiques, sociaux, mathématiques) pour amorcer le virage qui lui permettra de rentrer dans toutes les activités de représentations présentes dans les apprentissages ultérieurs. Il faut cependant noter que ces codes peuvent avoir été transmis dans les familles avant l'entrée à l'école.

Axe développemental

I- Développement cognitif

A- Fonction sémiotique (dite aussi symbolique) : elle fait référence aux signes et aux symboles, par opposition aux signaux et indices

Vers 2 ans, un moment essentiel apparaît : l'entrée de l'enfant dans la fonction symbolique, appelée aussi fonction sémiotique ou pensée symbolique.

Définitions

Accéder à la fonction symbolique signifie passer du perceptif (vécu) au représentatif: ainsi le langage est représentatif. Pour Piaget, l'entrée dans la fonction symbolique marque la possibilité d'évoquer un objet absent par le langage, le dessin, les pictogrammes, le graphisme.

Cette entrée est aussi caractérisée par la possibilité d'intérioriser l'action. Sans la faculté de représentation, on est seulement dans l'ici et le maintenant. Avoir accédé à la fonction symbolique, c'est être capable d'évoquer ce qui n'est pas sous les yeux (ex : parler de l'avant et de l'après, avoir une image mentale...)

Le signal ou l'indice, eux, sont perçus par les sens (ouïe, vue, toucher, odorat, goût), et on y réagit par une action.

Dans le signal et l'indice, on est donc dans le perceptif, alors que dans le signe et dans le symbole on est dans le représentatif : le mot chien ne ressemble pas à l'animal ou le caillou n'est pas un bonbon.

L'accès à la fonction symbolique serait une particularité humaine.

L'accès à la pensée symbolique est nécessaire pour accéder à la pensée abstraite et à la conceptualisation. (cf. : Vygotski : « Pensée et langage.)

B- Précurseurs de la fonction symbolique

2 précurseurs fondamentaux apparaissent vers 9 et 18 mois : respectivement, les concepts de permanence de l'objet et de combinaison mentale.

1- vers 9 mois : la permanence de l'objet

Piaget décrit ainsi l'attitude de recherche active de l'objet disparu par l'enfant.

Wallon attache de l'importance au regard de l'autre pour la qualité de cette recherche.

Ainsi, avant 9 mois, le nourrisson pleurera à la disparition d'un objet aimé, mais sans le chercher. Ce que le jeune enfant ne voit pas n'existe pas. Peu à peu, vers 9 mois, il essaiera de retrouver ce même objet caché grossièrement quand il aura compris que la réalité ne se limite pas seulement au visible (l'objet non caché présent sous ses yeux).

On peut penser que la solitude prolongée peut conduire à la perte de cette permanence, et à la folie (cf Michel Tournier); La présence de l'autre serait alors fondamentale pour la construction de cette notion de permanence de l'objet. L'objet aura alors une existence en dehors du moi.

Le concept d'angoisse du 8ème mois va de pair avec l'idée de permanence de l'objet : le nourrisson fait en effet la différence à cet âge entre une personne connue et inconnue. Son visage n'exprimera pas la même émotion à la vue d'une personne inconnue qu'à celle d'une personne connue.

2- vers 18 mois : la combinaison mentale (appelée par Piaget invention de moyens nouveaux par combinaison).

L'enfant réfléchit avant d'agir. Il imagine, commence à intérioriser.

Exemple : l'enfant jouant avec une boîte d'allumettes qu'il ouvre et ferme, s'il accompagne d'abord son action du mime avec la bouche, s'en détache peu à peu quand l'action est intériorisée.

C- Mise en place de la fonction symbolique

Elle se fait à travers l'apparition de cinq conduites (sans forcément de lien chronologique), indices de l'accès à la fonction symbolique.

1- L'imitation différée.

Un enfant qui tape du pied comme ses camarades pour attirer l'attention du professeur est dans l'imitation instantanée. Si le lendemain, le même enfant prend l'initiative de taper du pied pour attirer l'attention de l'enseignant (e), il est dans l'imitation différée. Il y a eu mémorisation, interprétation, analyse de la situation précédente.

2- La pratique du jeu symbolique

A la différence du jeu fonctionnel (de pur exercice : jeter un objet, le ramasser) puis du jeu à règles (social), le jeu symbolique est celui du "comme si". Il est essentiel au développement, à l'équilibre psychique car il est jeu d'assimilation au cours duquel l'enfant adapte la réalité à ses desseins, désirs. A ce moment, l'enfant peut satisfaire son désir égoïcentrique (satisfaire son moi), alors que le plus souvent, l'enfant est confronté à des efforts d'adaptation imposés par l'extérieur. Les espaces jeux symboliques ne doivent pas qu'être occupationnels.

Le rôle de la famille est encore très important pour la pratique du jeu symbolique. Mireille Brigaudiot évoque le jeu du caché/ le voilà pour illustrer la pratique du jeu symbolique.

3- L'image mentale.

Construire une image mentale signifie être capable d'avoir une copie, du réel dans sa tête. Cette construction permet de garder une représentation du réel.

→ Importance de favoriser cette construction en pratiquant des jeux de montrer/cacher un objet (jeux de kim).

L'image mentale est une abstraction empirique car elle vient de l'expérience. Grâce à cette 1ère forme d'abstraction, le jeune enfant pourra ainsi peu à peu savoir trier : il aura par exemple gardé l'image d'une forme géométrique.

Cependant, cette image demeure assez fixe : si un carré est présenté pointe en haut, le jeune enfant ne le reconnaît plus.

→ Il y a donc nécessité d'aider l'enfant à assouplir ses images mentales en lui présentant les objets sous diverses présentations : montrer ainsi des albums de loup avec des illustrations très différentes du loup.

4- Le graphisme, le dessin

On parle de dessin si la trace est intentionnelle (à partir de 18 mois).

Vers 2 ans, le jeune enfant entre dans le gribouillage ovoïde grossier (tracé de l'extérieur vers l'intérieur avec retour « automatique », les contrôles moteur et visuel sont encore peu efficaces).

Entre 2 et 3 ans, il produit des tracés plutôt obliques, verticaux, horizontaux, des boucles.

Vers 3 ans, il fait des analogies entre gribouillis et écriture. C'est aussi le moment où après avoir fait un gribouillage, il dira "j'ai fait un chien, une fleur", prenant alors ainsi conscience que le dessin peut représenter la réalité. Luquet parle de réalisme fortuit. Une même production peut dans l'instant d'après changer de sens. Le jeune enfant n'a pas d'intention représentative préalable.

Entre 3 et 4 ans, il commence à y avoir intention représentative avant de prendre le crayon (réalisme voulu) ; mais la production est encore assez loin de l'intention (Luquet parle de réalisme manqué).

5- Le langage

A 2 ans, le langage est plutôt expressif. Le jeune enfant n'a pas compris encore la fonction catégorielle du langage. Le mot "colle" à la chose. Par exemple, il sera choqué qu'un autre s'appelle comme lui (adhérence du mot à la chose). Il ne comprend pas la fonction conceptuelle du langage. Pour lui, le lait désigne à la fois le bol, le lait, le désir de boire du lait (il y a mélange de différentes choses : phénomène de syncrétisme - cf film l'enfant sauvage).

Peu à peu, le jeune enfant trouvera avec notre aide la bonne extension, le bon rapport entre le mot et le concept ; il est important de favoriser les situations qui permettront de travailler les oppositions, les ressemblances/ distinctions catégorielles pour ajuster le mot à la catégorie et aider l'enfant à sortir de l'adhérence du mot à la chose. Cette étape est également fondamentale pour entrer dans la compréhension mathématique. Pratiquer des manipulations logico-mathématiques peut aussi aider à l'amélioration du langage. Proposer des situations visant à tisser des liens (en lecture d'albums où il s'agira de comparer différentes histoires de loups) permet de travailler l'acculturation.

D- Pensée pré-conceptuelle et pré relationnelle

Entre 2 et 4 ans, le jeune enfant a une pensée qui oscille entre le particulier et le général : ainsi, un jour il parlera de la lune et le lendemain la même lune sera désignée par les lunes. Il a du mal à comprendre l'unité conceptuelle de l'objet. Il est à mi-chemin entre la singularité de l'objet et la généralité du concept.

Du point de vue logico-mathématique, si l'on dessine une collection de ronds noirs et que l'adulte demande à l'enfant si tous les ronds sont noirs, l'enfant répondra "oui". Si ensuite, est dessinée sur une ligne une alternance

de ronds et de carrés rouges et qu'est demandé à l'enfant si tous les carrés sont rouges, alors il répondra "non" car il y a des rouges qui sont ronds. Le jeune enfant a du mal à dissocier les critères.

→ Importance de faire avec les TPS des collections, préalables du tri en verbalisant.

L'enfant en TPS n'a pas conscience non plus de la réciprocité des relations. Ainsi, si l'adulte lui demande s'il a un frère, il répondra "oui" mais si l'adulte lui demande si son frère a un frère, il répondra "non". Le jeune enfant est encore incapable de se décentrer.

II- Développement affectif et social de 2 à 4 ans

A- Développement affectif

Les références pour cette présentation sont celles de la pensée psychanalytique et de la théorie de l'attachement.

Le jeune enfant de 2 ans est au stade sadique anal (de 1 à 3 ans), stade qui suit le stade oral (plaisir de téter). Il éprouve un certain plaisir à maîtriser ses sphincters et apprend à manipuler son entourage en refusant d'aller sur le pot par exemple. Il n'est plus un objet mais un sujet qui peut agir sur ses parents en les manipulant. C'est aussi une période d'ambivalence où l'enfant va jouer avec l'enseignant (e). A cette période, certains enfants sont angoissés à l'idée d'aller aux toilettes car faire caca c'est perdre une partie d'eux-mêmes. Ils sont aussi dans la préoccupation langagière du "caca boudin" qui entretient un lien avec la sexualité.

Entre 3 et 6 ans, l'enfant passe au stade phallique qui pose souvent problème aux enfants. C'est la période de la prise de conscience de la différence sexuelle (différence de sexe entre les garçons et les filles vécue inconsciemment par les filles comme ne pas avoir de sexe et par les garçons comme avoir un sexe).

Filles et garçons sont confrontés au complexe de castration (lié au complexe d'Oedipe) : les filles ayant le désir d'avoir un sexe comme les garçons, les garçons craignant de perdre leur sexe.

Le complexe d'Oedipe consiste pour l'enfant à se situer dans le triangle affectif père / mère / enfant. Pour le jeune enfant, les parents sont à la fois objet d'identification et d'amour. Dans un premier temps, il y a identification de la fille ou du garçon respectivement à sa mère ou à son père de sorte qu'elle ou il sera amené à aimer le parent de l'autre sexe. L'enfant a besoin de se situer. Il doit avoir une bonne image mentale de la figure paternelle que peut incarner par ailleurs l'enseignant.

Selon Françoise Dolto, l'angoisse de castration (consciente) consiste en un malaise ressenti devant la différence sexuelle, mais le complexe d'Oedipe et le complexe de castration ne se succèdent pas dans le même ordre chez le garçon et la fille.

Après l'angoisse de castration, vient pour le garçon le complexe d'Oedipe. Le garçon va s'attacher à sa mère qu'il remercie de lui avoir donné un sexe, jusqu'à entrer dans le complexe de castration (inconscient) qui met fin au complexe d'Oedipe: il renonce à sa mère par crainte de perdre son sexe à cause de son père. Le garçon est aussi, à ce moment-là, jaloux de son père. Il le craint aussi en pensant que son père pourrait le priver de son sexe. Le père (ou la figure paternelle) aidera l'enfant à sortir du complexe d'Oedipe.

→ Importance pour une mère de parler positivement de son père à un enfant.

Les filles, après avoir éprouvé l'angoisse puis le complexe de castration, s'identifieront à leur mère et comprendront qu'elles peuvent avoir un enfant avec les hommes, se rapprochant alors de leur père sentimentalement (complexe d'Oedipe).

La liquidation du complexe d'Oedipe vers 6 ans permettra à l'enfant de bien entrer dans les apprentissages au CP.

Point sur la notion d'attachement

Cette notion est relativement récente. Dans les années 1970, les théories de Freud sont remises en question. On contredit alors l'idée que la notion d'attachement est liée à la fonction alimentaire (besoin premier sur lequel se grefferait l'attachement)

Les psychologues pensent alors que l'attachement est un besoin primaire chez l'enfant.

cf : Bowlby « attachement et séparation » 1969

En 1958, Harlow montre que pour les mammifères, le contact corporel est déterminant. Par ailleurs, C.Lorenz met en avant le phénomène d'empreinte chez les poussins.

Ils concluent donc que le besoin d'attachement est premier et transcende le besoin alimentaire

Bowlby et Spitz montrent l'impact d'une carence affective sur le développement global et son impact sur l'acquisition du langage.

Spitz invente le concept d'hospitalisme.

Bowlby plus tard, explique que toute séparation non préparée d'avec la mère, même brève, peut être préjudiciable au développement de l'enfant. Ce type de séparation chez l'enfant peut être comparé au deuil chez l'adulte. Pour s'adapter l'enfant a besoin de sécurité affective. En l'absence de cette sécurité, les enfants en carence affective, passent par :

- *Une étape de protestation* : l'enfant pleure, se met en colère, ne se résigne pas

- *Une étape de désespoir* : l'enfant est prostré, essaie de s'accrocher à une puéricultrice, une nourrice...)

- *Une étape de détachement*. : qui ne doit pas être comprise dans un sens positif : l'enfant devient indifférent au monde qui l'entoure

Sur une petite durée, ces dégâts ne sont pas irréversibles et peuvent être réparés.: cf : « le bébé est une personne » , et F.Dolto. La verbalisation est alors absolument essentielle.

Dans la théorie de l'attachement, le lien de référence est capital. En classe, pour les petits, c'est le maître qui est le référent adulte.

Cependant, le détachement (au sens positif) est lui aussi nécessaire et doit être préparé. Il est alors important de procéder à un juste dosage entre le « connu », qui est la base de la sécurité affective et « l'inconnu », monde extérieur qui permet le développement.

Dans les cas des mères qui ne réussissent pas à se détacher, l'enfermement de l'enfant dans un cocon nuit à son bon développement.

B- Développement socio-affectif de 2 à 4 ans

D'après les travaux d'Henri WALLON

Il a travaillé sur les deux dimensions et a mis en avant le concept « d'alternance fonctionnelle » Dans le développement de l'enfant il y a alternance entre les moments centripètes (l'enfant est alors tourné vers lui-même, vers l'édification de sa personnalité) et les moments centrifuges (l'enfant est tourné vers l'extérieur, vers les autres, le relationnel, le cognitif).

Ce partage peut être fonction de l'âge mais aussi du moment. Dans une même activité il peut y avoir à la fois des moments de replis sur soi et des moments d'exploration extérieure.

Entre 18 mois et 3 ans, l'enfant est à un stade projectif, plutôt centrifuge, il est alors tourné vers le monde, acquiert la marche et commence à mettre en place une intelligence représentative. A cet âge, une scolarisation peut donc être justifiée.

Pour Wallon, l'enfant rentre dans des jeux d'alternance, où il joue plusieurs rôles à la fois.

De 3 à 6 ans, l'enfant est dans le stade du personnalisme. De nouveau centré sur lui-même et sur la construction de son identité. Il est fréquent de voir apparaître des crises « de personnalité » vers 3/4 ans . L'enfant maîtrise le langage et est capable de dire «non », « je », « moi tout seul»...Il affirme son identité en s'opposant aux autres.

A 4 ans, stade de l'âge de grâce, l'enfant gagne en harmonie psychomotrice. Il tente de séduire les adultes en leur montrant ce qu'il sait faire, pour être approuvé par eux.

Axe apprentissage

I – Stratégies d'apprentissages

Préambule

Il est nécessaire de réfléchir au lien entre développement et apprentissages.

Première position : Piaget

Le développement serait le premier pôle de la base de l'apprentissage. Il faudrait alors respecter le stade de développement de l'enfant pour fonder dessus les acquisitions. On tiendrait alors compte de la maturation et du rythme de l'enfant.

- Cette position est positive si elle permet une différenciation des apprentissages, mais plutôt négative si elle conduit à une adaptation de sa pédagogie au stade arbitraire de l'enfant et non à l'enfant lui-même, au risque d'un manque de stimulations. (pédagogie de l'attente)

Deuxième position : Théorie comportementaliste (Behaviorisme)

Donner la priorité au pôle apprentissages.

On fait l'hypothèse que si l'on donne les moyens de la stimulation, alors l'enfant se développera. On ne tient alors pas compte du développement et on risque éventuellement de stimuler à outrance.

- S'il est intéressant de penser qu'on peut stimuler les enfants, il n'en demeure pas moins que les enfants ne sont pas toujours prêts et que des stimulations inadaptées seraient dommageables.

Quel épanouissement envisage-t-on ainsi ?

Troisième position : Courant socioconstructiviste (Vygotsky- Bruner)

Cette position est une dialectique entre les deux autres et consiste à montrer que le développement détermine l'apprentissage et inversement.

Vygotskiy montre que l'apprentissage va toujours du social à l'individuel. Il met en avant les notions d'interpsychique et d'intra psychique : « Ce qu'un enfant sait faire aujourd'hui avec les autres, il saura le faire seul demain »

Il développe la notion de zone proximale de développement (ZPD), zone de développement potentiel qui se travaille avec le groupe. L'enfant se développe d'autant mieux qu'on lui propose des situations qui sont juste au dessus de son stade de développement pour assurer une meilleure stimulation. Contrairement au behaviorisme, on n'est pas dans la sur stimulation mais plutôt dans une juste stimulation.

Pour Vygotsky, à la différence de Piaget, le langage égoцентриque est une aide à la pensée qui est ensuite intériorisée.

- Cette troisième possibilité ouvre le champ des interactions, avec l'adulte, avec les pairs. Ces interactions peuvent être asymétriques (imitation, tutelle) ou symétriques (coopération, conflits sociocognitifs)

A-L'imitation

Dès deux ans cette modalité est véritablement interactive. Fayda Winnykamen définit deux modalités d'imitation :

→ imitation non interactive: le « modèle » n'a pas conscience d'être imité.

→ « modélisation interactive », l'observateur et l'observé s'ajustent l'un à l'autre en permanence. L'observateur est actif et en intériorisant ce qu'il voit peut alors ajuster son comportement. C'est sans doute la première phase d'apprentissage chez les petits, un apprentissage socio affectif modélisant.

B- La tutelle

Cette situation suppose un expert et un novice ayant des différences de compétences. Il y a alors intersubjectivité qui doit se déclencher avec un ajustement des deux parties.

Bruner parle lui de situation interactive standardisée puis enrichie et de situation d'étayage avec des formes d'aides apportées par le tuteur.

Montessori : »Aide-moi à faire tout seul ! «

En maternelle, les situations de tutelles sont fréquentes mais il convient de trouver la bonne distance entre autonomie et aide apportée. Etre un bon tuteur c'est rapprocher l'objet de savoir sans jamais faire à la place.

Tutelle adultes/enfants

Bruner insiste sur les interactions langagières, le langage étant une conduite sociale fondamentale. Il faut que le tout petit comprenne les usages du langage, ses fonctions, avant de le maîtriser lui-même. Le langage est une affaire de désirs, de relations à l'autre. Il insiste sur la continuité entre le pré linguistique et le linguistique.

Bruner ajoute la notion de référence : il faut accompagner l'enfant pour aller de la désignation à la dénomination. La production individuelle doit être accompagnée. Parallèlement, des actions conjointes doivent être menées, permettant de « parler les actions ». A travers ces jeux, utilisant souvent l'alternance, on prépare les règles du langage (silences/attentes, tour de parole/écoute) C'est dans des compétences pré linguistiques qu'on pose les cadres du langage qui s'apprend dans l'action, avant de pouvoir s'en affranchir. Le jeu du « caché-coucou » est par exemple un jeu séquentiel qui permet à l'enfant de commencer à se décentrer et à envisager une certaine forme d'abstraction.

Tutelle enfant/enfant

Cette tutelle est possible en maternelle. Les psychologues montrent que, dès deux ans, on pourrait être tuteur, de manière ponctuelle; Cette capacité augmente au fur et à mesure que le langage s'installe. L'hétérogénéité fonctionne aussi bien pour celui qui est tuteur et qui doit apprendre à s'adapter en permanence, que pour le « tutoré » Il y a alors des effets positifs pour les deux parties (cf. Barnier : « l'effet tuteur »)

La coopération est une étape plus complexe mais peut quelquefois se mettre en place.

L'organisation de l'année

V. Finkenberg

Les 3 périodes

Il semble intéressant de définir 3 périodes dans l'année, qui puissent correspondre au développement du tout-petit et à son évolution dans le contexte d'une classe.

Cette organisation en 3 périodes devrait permettre d'adapter l'environnement et les modalités d'intervention aux objectifs définis

1^{ère} période : accueil et intégration

Objectif : que l'enfant se sente bien à l'école, qu'il accepte la séparation ; qu'il apprenne progressivement à connaître et reconnaître les lieux et les personnes ; qu'il participe aux activités de jeux et de manipulation proposées

2^{ème} période : adaptation à l'école et à son fonctionnement

Objectif : que l'enfant apprenne petit à petit à s'intégrer à des activités collectives ; qu'il intègre le rythme des activités proposées à l'emploi du temps ; qu'il comprenne une consigne simple

3^{ème} période : entrée dans des apprentissages structurés

Objectif : que l'enfant s'inscrive dans des activités collectives et en petit groupe ; qu'il s'intéresse et participe ; qu'il réponde à des consignes qui lui demandent de réfléchir pour agir

Si 3 périodes ont été définies, elles ne correspondent pas obligatoirement aux 3 trimestres de l'année. Il pourrait même sembler judicieux – si une grande partie des enfants qui constitue le groupe classe est prêt – de commencer la seconde période vers novembre, pour que la transition soit effectuée, lorsque les petits de janvier intègreront la classe.

On veillera, quoi qu'il en soit, à respecter le rythme de chaque enfant et à viser, dans la mesure du possible, l'individualisation de chaque parcours.

Evolution de la classe sur l'année

Véronique Finkenberg

Les périodes indiquées ne correspondent pas aux trimestres de l'année scolaire mais à l'évolution du groupe d'enfants ou aux parcours individuels constatés par des évaluations faites par observation.

	Période 1 Accueil et intégration	Période 2 : Adaptation à l'école et à son fonctionnement	Période 3 Entrée dans des apprentissages structurés
Objectifs	Se sentir bien à l'école ; dans les différents lieux S'intéresser et participer Comprendre la consigne par le matériel proposé	Suivre le rythme des activités S'intégrer aux activités collectives Comprendre une consigne simple	Participer aux activités collectives et en petit groupe Comprendre une consigne ouverte
Aménagement de la classe	L'espace- classe est assez ouvert, pour permettre aux petits de bouger Des espaces moteurs Des espaces de déambulation Des espaces de jeux Des tables de manipulation	Les espaces ou matériels moteurs sont proposés à des temps précis de la journée Quelques tables collectives sont installées, pour permettre des activités avec l'enseignante ou l'ATSEM	Les espaces ou matériels moteurs sont proposés à des temps précis de la journée Des tables collectives Des espaces jeux évolutifs, en lien avec les séquences de langage
Emploi du temps	Emploi du temps essentiellement structuré par : - les changements de lieu - des temps collectifs très	L'emploi du temps se structure et se ritualise, pour donner des repères : - début et fin de demi-journée - activités en classe (qui se	L'emploi du temps fait apparaître les domaines d'activités Les enfants sont associés aux apprentissages en cours

	courts : acculturation (comptines, lecture, écoute musicale...)	matérialisent notamment par la présence de tables et le travail mené avec l'enseignante) - temps collectifs un peu plus longs	(visualisation)
Apprentissages	Beaucoup d'activités de manipulations : la consigne est induite par un matériel riche et varié Les situations proposées permettent d'explorer un matériel qui sera en partie repris à la seconde période Répétition de l'action pour un apprentissage par induction	Les activités de manipulations proposées s'accompagnent d'une consigne simple (souvent un verbe), qui orientent l'action de l'enfant : <i>verser, mettre dans, prendre, porter....</i>	Des situations de recherche sont régulièrement proposées ; elles s'appuient sur les manipulations mises en place dans les périodes précédentes : <i>ex. construire la tour en équilibre la plus haute, chercher avec quel récipient prendre des grains de café et les verser dans le moulin, pour qu'il tourne longtemps...</i>
Langage	Accompagnement de l'action de l'enfant Retour sur les premières productions ; correction par écho	Renforcement du langage d'action Première approche du langage d'évocation	Renforcement du langage d'action Continuité du langage d'évocation
Interventions de l'enseignant	Accompagnement de l'action interventions très individualisées	Prise en charge d'un petit groupe Durant l'activité verbalisation des actions de l'enfant	Reprise des actions et verbalisation des démarches Mise en confrontation
Actions spécifiques envers les parents	Réflexion sur le dispositif d'accueil de la première rentrée : accueil des enfants, accompagnement des parents	Communication régulière : collective : sur les projets en cours : photos, diaporamas individuelle : sur l'évolution de leur enfant	

Les domaines d'apprentissages: devenir élève

Véronique Finkenberg

	Période 1 Accueil et intégration	Période 2 : Adaptation à l'école et à son fonctionnement	Période 3 Entrée dans des apprentissages structurés
VIVRE ENSEMBLE			
intégrer la loi et les règles de vie : comprendre une règle de vie	A partir de situations individuelles	Par petits groupes	La règle devient la valeur collective ,partagée par la classe
APPRENDRE A APPRENDRE			
Pratiquer la méta cognition : évoque la tâche lacunaire (ex : j'ai coupé)		Commenter régulièrement les actions des élèves pour les amener à prendre conscience de ce qu'ils font	Si la métacognition reste encore un objectif difficile à atteindre pour un enfant de cet âge, il est possible de revenir avec lui sur sa démarche en l'amenant à refaire ce qu'il vient juste d'effectuer et en mettant des mots sur ce qu'il est en train d'effectuer. Il est cependant parfois difficile de refaire à l'identique une tâche qu'il vient d'effectuer (le fait même de lui demander de refaire peut d'ailleurs l'inciter à penser ne pas avoir agi correctement). Il faut alors l'amener à refaire, en lui indiquant les étapes de

			la démarche qu'il a mise en œuvre.
Etre actif dans la résolution d'un problème, être persévérant, faire preuve d'initiative : ose utiliser le matériel de la situation problème.			La mise en place <u>régulière</u> se situations problèmes , les consignes ouvertes, le matériel qui laisse une place au choix et à l'initiative sont autant de pistes qu'il convient d'exploiter
Ose recommencer après un échec (persévérant)			Après période de découverte, de manipulation. Dans le cadre d'une situation problème bien définie Ex : transporter des graines à café pour faire tourner le moulin le plus longtemps. Il faut choisir le contenant le plus approprié
Etre en projet d'apprentissage : découvre l'objectif de compétence poursuivi dans l'activité	Mis e en place de projets d'apprentissages Faire évoluer ces projets au cours de l'année : d'abord en lien avec des situations concrètes (ex. mettre son manteau), puis à partir de situations scolaires (coller, déchirer...), enfin dans des domaines précis (graphisme, agir et s'exprimer avec son corps)		
Formule seul l'objectif de compétence			L'objectif apparaît dans le projet d'apprentissage : on va apprendre à ... et est identifiable sur la trace écrite du projet. Progressivement l'enfant va apprendre à reconnaître et nommer en termes d'apprentissage ce qu'il est en train de faire.
S'auto évaluer et comprendre la co évaluation : analyse sa production par rapport à un niveau de performance			Dans la trace écrite du projet d'apprentissage, 2 à 3 niveaux de performance sont identifiés (sous forme de dessins). Il est possible de

			commencer à mettre en relation la production et le niveau de performance demandé
DEVENIR AUTONOME : Développer une autonomie organisationnelle			
Se repérer dans la classe, dans l'école	Investir les différents espaces de la classe et de l'école : savoir dire où l'on est, où l'on va Verbaliser les situations vécues Projet d'apprentissage sur le langage sur le champ lexical de la classe et de l'école.		
Se repérer dans d'autres espaces			En appui sur le vécu Avec des supports photos
Gérer ses affaires	Photo au porte manteau	casier	
Ranger le matériel	Système de repérage avec des photos	projet langage en cours d'année	
Construire des repères dans la journée		Matin et après midi sur le vécu en verbalisant En lien avec la construction des repères de l'emploi du temps	
Se repérer dans l'emploi du temps		Identifier sur les photos la représentation du moment que l'on a vécu / que l'on va vivre Constituer la frise tout au long de la	A l'aide d'une frise où on déplace un personnage en même temps qu'on vit les activités

		journée (ajouter une photo correspondant au moment que l'on va vivre	
DEVENIR AUTONOME : Développer une autonomie affective et relationnelle :			
Ne plus pleurer pour aller à l'école, accepter la séparation avec les parents	Avril/mai précédant La rentrée +accueil échelonné Dispositif passerelle		
Se sentir bien à l'école être de plus en plus serein pour apprendre	Accueil quotidien individualisé, entretien individuel avec les parents, Expliciter tous les mots de l'école (ex : récréation), choix d'album sur des thèmes liés à l'école.		
Identifier dans l'école les adultes et leur rôle	Affichage des photos de tous les adultes de l'école dans la classe, verbaliser. Séquence langage		
Accepter d'être avec les autres, partager le matériel et les activités.	Situations avec matériel individuel et matériel commun Participation à des activités collectives courtes	Participation à des activités collectives et de petit groupe	