



HAL
open science

Accueillir des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle : comment favoriser leur intégration en tout petite section de maternelle ?

Sophie Hubert

► To cite this version:

Sophie Hubert. Accueillir des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle : comment favoriser leur intégration en tout petite section de maternelle ? . Education. 2017. dumas-01623659

HAL Id: dumas-01623659

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623659>

Submitted on 16 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**ACCUEILLIR DES ENFANTS DE
MOINS DE TROIS ANS A L'ÉCOLE MATERNELLE :
COMMENT FAVORISER LEUR INTÉGRATION EN TOUTE PETITE
SECTION DE MATERNELLE ?**

Sophie Hubert

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Barbara Arroyo

2016-2017

Mots-clés : TPS, apprentissages, langage, adaptation

INTRODUCTION

J'ai effectué mon stage de professeur des écoles stagiaire dans une école maternelle du 7^{ème} arrondissement de Paris dans une classe de Toute petite section / Petite section. Ma classe était composée de cinq TPS et de vingt-deux PS. Tous les élèves de petite section étaient nés entre juillet et décembre 2013. La classe avait été construite ainsi afin de réduire l'écart d'âge au maximum avec les TPS.

Je me suis retrouvée face à un public que je ne connaissais pas. J'ai obtenu une licence de sciences du langage et ai pu étudier l'acquisition du langage. Grâce à ce cursus, j'ai anticipé les écarts de niveaux langagiers dans la classe. L'ESPE nous enseigne que le dispositif des TPS est conçu principalement pour les zones où les élèves sont en grande difficulté (ne parlent pas la langue française par exemple) afin de faciliter leur intégration à l'école et de favoriser leurs chances de réussite pourtant les élèves de TPS que j'ai eu dans ma classe n'avaient pas de difficultés sociales particulières.

Au début des apprentissages, j'associais les TPS et les PS, je ne faisais pas de différenciation entre les deux niveaux car tous découvraient le monde de l'école. Cependant j'ai rapidement senti un écart se creuser entre les enfants de TPS et ceux de PS. Cela a attiré mon attention et m'a fait réfléchir au problème qui se posait. Il fallait que je sois en mesure de mieux répondre aux besoins de ces élèves particuliers et de pouvoir adapter au mieux mon enseignement. Il devenait évident que ces deux groupes n'avaient pas les mêmes besoins bien qu'ils n'aient que six à huit mois de différence. L'enfant de trois ans est plus apte à devenir élève. Les TPS arrivent avec peu de mots pour exprimer leurs besoins qui sont plus spécifiques. Je devais donc revoir l'aménagement de la classe pour que l'environnement devienne adapté à l'accueil de ces jeunes enfants.

Je me suis alors posé cette question : comment répondre aux besoins des enfants de moins de trois ans et ainsi faciliter leur intégration à l'école maternelle.

Pour cela, je vais d'abord exposer les besoins particuliers des enfants de moins de trois ans. Nous verrons ensuite comment adapter au mieux l'environnement à ces élèves et enfin nous verrons avec quelles méthodes on peut faire un travail efficace sur le langage pour favoriser la socialisation des TPS.

I - COMPRENDRE LES BESOINS DES ENFANTS DE MOINS DE TROIS ANS

1. Les différents besoins des enfants de moins de trois ans

Les différents documents d'accompagnement des programmes de 2002 et 2015 décrivent les différents besoins des TPS à leur arrivée à l'école et leurs importances : « il ne peut s'agir de scolariser à tout prix et dans n'importe quelle condition »¹. Lorsqu'il arrive à l'école le TPS est âgé de deux ans et demi : il est encore très dépendant de l'adulte pour ses besoins affectifs, physiologiques, cognitifs et moteurs. L'élève de deux ans et demi est également dans une phase de développement cognitif intense comme le souligne la pédiatre Catherine Guéguen dans son ouvrage *Pour une enfance heureuse*.²

L'adulte doit connaître ces besoins pour pouvoir y répondre.

1.1. Les besoins affectifs et sociaux

Les enfants de deux ans et demi arrivant à l'école ont besoin d'une forte sécurité affective. Certains accepteront facilement d'être séparés de leurs parents, pour d'autres cela sera plus compliqué. Pour plusieurs élèves, l'entrée à l'école constitue la première séparation avec le cadre familial et la première expérience en collectivité. Ils vont être confrontés à la frustration et vont commencer à se construire individuellement au sein d'un groupe. Ils vont avoir des besoins affectifs et sociaux.

1.1.1. Les besoins affectifs

Au niveau affectif, l'élève de deux ans et demi aura besoin de se sentir en confiance pour pouvoir se développer dans les meilleures conditions possibles. Pour cela, il devra sentir le lien de confiance qui lie l'enseignant et ses parents mais également se sentir en confiance dans l'environnement où il évolue. Pour une meilleure adaptation, nous guiderons l'élève afin qu'il connaisse rapidement les lieux où il va évoluer, les adultes qu'il va y rencontrer et les camarades qu'il va fréquenter. Enfin il devra apprendre à accepter certaines contraintes de la vie collective tout en pouvant créer une relation privilégiée avec l'enseignant.

¹ Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, « La scolarisation des enfants de moins de trois ans », *Eduscol*, 2015.

² Gueguen, Catherine, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, 19 mars 2015, (368p.).

La pédiatre Catherine Guéguen explique qu'à deux ans et demi, les relations affectives vécues par l'enfant ont un impact sur le développement de son cerveau. La relation qu'il entretient avec les adultes de son entourage conditionne son développement : « Pour les chercheurs en neurosciences affectives, nos expériences relationnelles laissent des empreintes physiques dans notre cerveau et donc nous modifient profondément »³.

Ainsi les recherches en neurosciences ont montré qu'un enfant n'évoluant pas dans un environnement serein et rassurant pouvait avoir des lésions au niveau de l'encéphale. L'élève de toute petite section a donc besoin de s'épanouir dans un environnement sain, baigné d'empathie et de sympathie.

1.1.2. Les besoins sociaux

Comme évoqué précédemment, certains élèves vivront leur première expérience de la collectivité. Bien sûr, quelques uns auront déjà été à la crèche mais d'autres n'auront connu que le milieu familial. L'enfant va devoir apprendre à partager des moments et du matériel avec ses camarades. Il devra également partager l'adulte référent avec les autres élèves de la classe ce qui ne sera pas toujours évident pour lui.

En toute petite section, les élèves peuvent aussi être dans une phase d'opposition (aussi appelée la phase du non). Ils sont en train de construire leur personnalité et ont besoin de s'affirmer pour se sentir indépendants.

Lors de mes périodes de classe, je me suis retrouvée confrontée à deux élèves de toute petite section en forte opposition avec les adultes. C'est en les rassurant et en les apaisant que le problème s'est résolu. Ils avaient besoin de sentir la présence d'un adulte et d'un climat serein car leur opposition n'était pas seulement due à cette phase d'opposition mais également au stress qu'ils ressentaient face à ce nouvel environnement.

1.2. Les besoins moteurs

Les enfants de moins de 3 ans ont des besoins moteurs. Ils sont en train de développer leurs patrons moteurs de base : locomotion, équilibre, manipulation. Les élèves de toute petite section ont besoin de se mouvoir et de vivre des expériences motrices à plusieurs moments de la journée. Plus on laissera exercer ses compétences motrices à un enfant plus il sera disposé

³ Gueguen, Catherine, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, 19 mars 2015, (368p.). Chapitre I : La relation Adulte-Enfant. Edition pocket

par la suite à entrer dans des apprentissages formels. Cela pourra aller jusqu'à le rendre plus coopératif, plus productif et même plus créatif si son énergie a pu être canalisée.

Pour cela il faut réussir à planifier plusieurs moments de motricité dans la journée pour ces élèves. Il faut aussi réussir à aménager l'espace de façon à leur laisser une possibilité de se mouvoir librement dans la classe ce qui n'est pas toujours facile.

1.3. Les besoins cognitifs

Les élèves de toute petite section ont aussi des besoins cognitifs particuliers. Ils sont dans un âge où leur cerveau est en pleine maturation. Ils sont très curieux du monde qui les entoure. Ils ont besoin de manipuler des objets et des matières. Ainsi les bacs à manipulation avec de la semoule, du sable et de l'eau sont tout à fait adaptés pour ces élèves.

De plus, les capacités de concentration des TPS sont très courtes. Il faut donc veiller à varier les activités et ne pas faire durer les phases de regroupement collectif.

Proposer des jeux est capital à leur âge. Il faut se servir des jeux pour l'élaboration de savoirs et comme outils de l'apprentissage. En effet, passer par le jeu peut détourner l'élève de la notion de travail et ainsi faire disparaître des préjugés ou des appréhensions et aider l'enfant à se lancer dans la tâche proposée. Aristote disait : « il faut jouer pour devenir sérieux »⁴.

2. La posture de l'adulte

Face aux besoins si particuliers de ces élèves de deux ans et demi, l'enseignant doit avoir une posture particulière. Il doit faire preuve d'une très grande bienveillance afin d'assurer un climat serein et une sécurité affective. Il doit réussir à donner confiance à ces élèves arrivant dans un milieu inconnu : il doit être positif et rassurant.

2.1. Postulat d'éducabilité

Tout enseignant doit prendre en compte le postulat d'éducabilité : il doit partir du principe que chaque enfant peut apprendre. C'est un concept défendu par Philippe Meirieu : « Il y a donc là quelque chose de fondamental dans ce principe d'éducabilité qui relève, pour moi, d'un acte ou d'une pensée, d'un engagement de la personne par la capacité qu'elle se donne d'accompagner l'autre pour qu'il grandisse et qu'il apprenne. »⁵

⁴ Aristote, philosophe.

⁵ Meirieu, Philippe, « Le pari de l'éducabilité », *Meirieu*, novembre 2008

Si l'on prend en compte le principe d'éducabilité, l'enseignant devra adapter sa pratique à chaque élève, il devra pratiquer la différenciation et adopter une posture encourageante envers chaque enfant.

Au niveau de la toute petite section, cela nécessite de s'adapter aux besoins des élèves qui arrivent à l'école. Comme vu précédemment leurs besoins sont spécifiques mais différents également en fonction de l'individu. Dans mes TPS, j'ai ainsi pu observer des élèves ne parlant pas du tout à leur arrivée et d'autres qui avaient un langage aussi élaboré que les PS. Il a donc fallu que je m'adapte aux besoins de chaque élève : ceux qui étaient déjà prêts pour l'école et ceux qui ne l'étaient pas afin qu'ils puissent tous trouver leur place au sein de l'école.

2.2. Bienveillance et écoute

L'enseignant devra veiller à être bienveillant avec les élèves de moins de trois ans et être à leur écoute. Ces enfants vivent une première séparation avec leur cadre familial et se retrouvent en collectivité avec d'autres enfants. Ils doivent partager l'attention de l'adulte.

L'enseignant doit accompagner la séparation de l'élève avec les parents. Les documents d'accompagnement sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans disponibles sur Eduscol insistent sur ce point : « Il est important que l'enfant sente que le parent accepte de passer le relais à l'enseignant quel que soit le comportement de l'enfant (indifférence, pleurs, excitation...) ; les professionnels se chargeront de l'apaiser. »⁶.

Le temps d'accueil des enfants le matin doit permettre une séparation douce pour l'enfant. Les parents peuvent accompagner leur enfant dans la classe et débiter une activité avec lui (lecture, dessin, puzzle...) afin de passer un moment commun au sein de la classe et faciliter la séparation.

Les objets transitionnels comme le doudou et la tétine peuvent aussi participer à faciliter ce moment de séparation. Il est essentiel de permettre à l'enfant de retrouver un objet personnel lorsqu'il a un moment de tristesse dans la journée afin qu'il retrouve un semblant de lien avec sa famille et son environnement personnel. Ainsi nous avons mis à disposition des élèves une caisse à doudous. Si les élèves ont besoin d'être réconfortés, leurs doudous sont à disposition rapidement et ils peuvent passer un petit moment avec eux.

⁶ Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, « Pour une scolarisation réussie des tout-petits », cndp, 2002.

L'enseignant doit veiller à poser des règles explicites et identiques pour tous afin de faire régner une ambiance calme et sereine. Si l'enseignant présente les règles aux élèves en les expliquant clairement et en soulignant qu'elles sont les mêmes pour tous, cela participera à la mise en place de ce climat bienveillant.

2.3. Tisser des liens avec les familles

Tisser un lien avec la famille des élèves arrivant en toute petite section est essentiel. En effet, si l'enfant sent que ses parents accordent leur confiance à l'école et à l'enseignant, l'enfant sera plus à l'aise dans ce nouveau milieu. Ces parents sont reçus au mois de juin précédent la rentrée afin que l'école leur soit présentée. Le directeur propose alors une visite des lieux avec les parents et l'enfant. L'Education Nationale propose plusieurs options pour aider le futur élève de toute petite section : un temps d'adaptation ou un aménagement des journées. Ce temps d'adaptation peut se traduire par une rentrée différée ou une augmentation progressive de la durée de présence à l'école.

Dès le jour de la rentrée, l'enseignant doit créer un climat de confiance avec les parents. Il faut être à l'écoute de leurs demandes et prendre le temps de répondre précisément à leurs questions. Des rendez-vous peuvent être pris afin de discuter de l'adaptation de l'enfant. Dans ma classe, les parents demandent beaucoup d'informations sur les progrès de leurs enfants et leur intégration au sein de la classe.

Pour participer à la solidification de ce lien, nous avons organisé un petit déjeuner de Noël avec les parents de la classe. Les élèves ont ainsi pu présenter leurs travaux aux parents, les jeux auxquels ils jouent tous les jours, leurs camarades et ainsi rassurer les parents sur leurs progrès et leur intégration au sein de la classe.

Nous utilisons également une application numérique, Seesaw, qui permet de poster sur une plateforme sécurisée des photos des enfants pendant leurs journées à l'école. Les parents peuvent ainsi voir quelles activités sont réalisées en classe avec leurs enfants et ne se sentent pas exclus du cadre scolaire.

Grâce à ces photos, l'élève peut continuer son apprentissage langagier à la maison lorsque ses parents lui demandent de décrire ces photos. De plus, à cet âge les enfants ne racontent pas spontanément leur journée aux parents. L'utilisation de cette application permet aux parents de savoir ce que l'enfant a pu faire tout en l'incitant à en parler.

3. La prise en compte des besoins de ces élèves dans ma classe

3.1. Répondre aux besoins moteurs

L'une des principales difficultés rencontrées a été de répondre aux besoins moteurs de ces élèves. La petite taille de la classe n'a pas permis de créer un espace adapté à ces activités.

Suite à mes lectures, j'aurais aimé pouvoir proposer à mes TPS un espace avec des objets à roulettes qu'ils auraient pu pousser et tirer mais cela n'a pas pu être mis en place. L'aménagement de l'école où j'ai exercé mon année de stage permet de mener la motricité dans le préau ou dans les dortoirs. Nous n'avons que deux créneaux de quarante minutes deux fois par semaines pour faire de la motricité dans le préau ce qui est très peu. Les dortoirs sont très exigus et ne permettent pas de proposer des activités motrices entraînant de gros déplacements mais je développerai l'aménagement de la classe dans la partie suivante⁷.

3.2. Mettre en place une coéducation avec les parents

Tisser un lien avec les familles n'a pas été compliqué. Les parents se sont montrés confiants dès le départ car nous avons répondu à leurs questions à chaque sollicitation. Un climat de confiance a ainsi pu s'instaurer. Un système de communication régulière par mail a ainsi été établi pour garder un contact avec les parents et répondre à leurs différentes interrogations sur la vie de la classe. Pour les deux élèves qui étaient en difficulté d'intégration au début d'année, un travail avec les parents a été fait afin que le discours soit le même pour l'enfant à la maison et à l'école. Ces deux élèves se sont progressivement apaisés grâce à cette confiance réciproque.

Cet exemple concret confirme la particularité des élèves de toute petite section. L'enseignant a le devoir d'adopter une posture rassurante et de répondre aux différents besoins de l'enfant. « L'environnement affectif n'est pas un accessoire utile et sympathique, c'est le terreau même qui conditionne la croissance »⁸.

⁷ L'aménagement de la classe est développé dans la partie II - *Adapter l'environnement aux enfants de moins de trois ans*.

⁸ Gueguen, Catherine, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, 19 mars 2015, (368p.).

Dans un âge où les élèves que nous avons en face de nous sont en pleine maturation cognitive il est capital pour l'enseignant d'adopter une attitude bienveillante permettant à l'enfant de se développer dans les meilleures conditions possibles.

II - ADAPTER L'ENVIRONNEMENT AUX ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS

1. Ma classe à la rentrée

1.1. Mes représentations

1.1.1. Organisation de l'espace

Avant la rentrée, je n'avais pu effectuer qu'un APP⁹ en maternelle. Je n'avais que très peu de représentations d'une classe de maternelle. Selon moi et d'après mon expérience, une classe de maternelle était constituée d'un coin regroupement, plusieurs coins jeux de différents types et des tables pour les ateliers. J'ai donc construit avec ma binôme un coin regroupement, un coin cuisine / poupées, un coin peinture. Pour les ateliers nous avons mis trois tables et chaises (ce qui permettait de faire asseoir vingt-quatre enfants). L'espace restant ne dégagait que peu de place pour circuler dans la classe ou pour jouer par terre. Les coins jeux étaient aussi surchargés de matériel pas forcément appareillé. L'aménagement¹⁰ de l'espace et le matériel mis à disposition des élèves étaient à revoir et à faire évoluer.

1.1.2. Organisation des apprentissages

Dès la rentrée, j'ai organisé les apprentissages en ateliers tournants. Je voulais constituer des groupes de travail, avec une couleur, pour faire passer les enfants successivement sur les différentes activités. Dès la première semaine, j'ai constaté que ce n'était pas adapté à l'âge et aux besoins des élèves de ma classe. Forcer un enfant à faire une activité peut le rendre réfractaire à en faire d'autres par la suite, il faut peut-être le laisser choisir les activités qu'il souhaite faire dans un premier temps. De plus, la notion de groupe était trop compliquée pour les TPS et ils n'arrivaient pas à savoir vers quel atelier aller.

⁹ *Atelier d'Analyse de pratiques professionnelles. J'avais mené un APP en classe de petite section / grande section dans le 16^{ème} arrondissement. Cet APP mêlait musique et langue étrangère.*

¹⁰ Voir figure 1 en annexe p.34

J'ai eu tendance à multiplier les moments de regroupement avec tous les élèves. Je pense que ces moments me rassuraient car j'avais tous les élèves sous les yeux. Mais ces regroupements étaient trop nombreux et s'étalaient dans le temps. Ils participaient à agiter les élèves et il n'y avait pas de réel apprentissage lors de ces moments collectifs.

1.2. Comment aménager l'espace et les apprentissages pour les TPS ?

Face à ces différents problèmes auxquels j'ai été confrontée dans l'aménagement de l'espace et des apprentissages j'ai mené des recherches afin de pouvoir faire évoluer la situation et j'ai suivi les conseils de ma tutrice ESPE et de ma PEMF.

1.2.1. Aménagement de l'espace

Les différents documents d'accompagnement des programmes de 2015¹¹ et de 2002¹² insistent sur l'importance d'un espace bien aménagé pour l'épanouissement des TPS : « Aménager les espaces de la classe, de l'école est un principe fondamental pour favoriser le bien-être des enfants »¹³.

Les élèves de toute petite section ont besoin d'un aménagement de classe pensé et réfléchi afin que celui-ci soit adapté à leurs différents besoins. D'un point de vue moteur, ces élèves ne doivent pas avoir à monter et descendre un escalier plusieurs fois par jour. En effet, certains n'ont pas, à leur entrée à la maternelle, une motricité assez développée pour cet exercice.

La classe qui leur est attribuée doit se situer proche des toilettes de l'école pour y faciliter l'accès. Afin de répondre à leurs besoins de sommeil plus importants que ceux des PS, il serait aussi préférable que la classe se situe à proximité du dortoir afin de respecter au mieux leur rythme physiologique.

Du point de vue moteur, l'aménagement doit être réfléchi. Il est nécessaire de libérer les individus d'une contrainte du corps en maternelle : les TPS doivent pouvoir bénéficier d'une circulation libre dans leur classe. « Ils doivent trouver un espace qui leur permette d'être

¹¹ Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, « La scolarisation des enfants de moins de trois ans », *Eduscol*, 2015.

¹² Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, « Pour une scolarisation réussie des tout-petits », cndp, 2002.

¹³ Bossis, Jacques ; Dumas, Catherine ; Livérato, Christine ; Méjean, Claudie, Extrait *d'Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance*, chapitre 1 : Un constat, des propositions, Retz, 2015

actifs, de se déplacer, de bouger sous le regard bienveillant des adultes présents : la salle de classe doit être vaste ; l'espace dégagé »¹⁴.

Si l'on suit ces conseils, il faut mettre en place un espace de motricité dans la classe, permettant ainsi de répondre aux besoins moteurs de ces élèves de toute petite section.

L'espace de la classe devra aussi évoluer sur toute l'année : on pourra introduire du nouveau mobilier au fil du temps et des apprentissages. Par exemple, la difficulté des jeux et des activités proposés doit augmenter pendant l'année scolaire.

Au niveau du matériel, il faudra veiller à proposer du matériel homologué et adapté à l'âge des TPS quitte à faire évoluer les jeux sur l'année et adapter les outils au fil des saisons. Les espaces proposés doivent être propices aux échanges langagiers entre l'élève et l'enseignant. Il faut prévoir des espaces de jeu symboliques, de jeux fonctionnels de découverte, de jeux de construction, des espaces de motricité fine (permettant la musculation de la main et préparant à l'écriture), des espaces de graphisme, un espace permettant un repli sur soi (permettant aux enfants de s'isoler s'ils en ont besoin) et un espace bibliothèque.

1.2.2. Aménagement des apprentissages

Les différents documents que j'ai pu lire ont mis en exergue l'importance du jeu dans l'apprentissage en maternelle¹⁵. Il a une place tout aussi importante en toute petite section que dans les autres classes du cycle 1. Le jeu permet de faire apprendre aux enfants tout en les amusant. Il faut donner aux élèves des temps de jeux libres ce qui permettra de laisser un groupe d'enfants en autonomie et de s'occuper plus particulièrement d'un petit groupe d'élèves.

Au niveau des apprentissages, il existe une réelle nécessité de laisser à chacun la liberté d'exercer aussi longtemps qu'il le souhaite une activité. Il ne faut pas non plus forcer un élève à la faire mais tenter de le motiver pour rentrer dans ces activités. Il est conseillé de lui en proposer de son niveau et dans des thèmes susceptibles de l'intéresser afin de l'aider à rentrer dans les apprentissages. Pour résumer, le jeu est une source de motivation à ne pas négliger. Il

¹⁴ Bossis, Jacques ; Dumas, Catherine ; Livérato, Christine ; Méjean, Claudie, *Extrait d'Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance*, chapitre 3 : Un espace, des espaces adaptés aux besoins des enfants, Retz, 2015.

¹⁵ Valiant, Catherine, *Apprendre dans les coins jeux*, Ebla Editions, 15 mars 2014, (96p.).

Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, « Jouer et apprendre », *Eduscol*, 2015.

a généralement des effets bénéfiques sur la classe : il arrive à rendre les élèves plus coopératifs et créer des liens d'amitiés entre les enfants.

Mes différentes lectures m'ont aidée à comprendre qu'il fallait « déterminer une organisation du temps adaptée à l'âge des TPS » et que je veille à « l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive ». ¹⁶ Il est important de réussir à alterner des phases d'apprentissage et des phases de jeux libres ou de repos pour les TPS. Pour les moments d'apprentissage, l'organisation la plus bénéfique pour les élèves de deux ans et demi est le travail dirigé en petits groupes mené par l'enseignante.

2. Les évolutions des aménagements de ma classe

2.1. Réaménagement

Ces différentes lectures m'ont amenée à effectuer deux réaménagements de l'espace de la classe : un mi septembre et un mi janvier. Ces deux réaménagements ont permis un réel gain d'espace et ont aidé les élèves à mieux se repérer dans cet espace.

2.1.1. Premier réaménagement

Lors du premier réaménagement ¹⁷ j'ai commencé par retirer une table pour n'avoir plus que deux pôles de tables et donc dix-huit places. Ma binôme et moi avons investi dans un bac à transvasement qui sert de table pour le coin peinture. Nous avons enlevé des bancs dans le coin regroupement, ainsi qu'une étagère afin de libérer de l'espace et permettre à chaque élève de voir le tableau de sa place. Dans le coin cuisine, nous avons également fait un tri dans le matériel proposé aux élèves.

Grâce à ce gain de place nous avons pu créer un espace de construction matérialisé par un rectangle de scotch au sol. Cela nous a aussi permis d'agrandir le coin regroupement. Cependant la circulation n'était toujours pas idéale dans la classe. Les élèves se retrouvaient bloqués à certains endroits et n'avaient plus de place pour jouer librement par terre.

2.1.2. Deuxième réaménagement

Un second réaménagement ¹⁸ s'est donc imposé pour gagner encore de l'espace. J'ai décalé un pôle de tables pour le placer sur l'ancienne zone de construction afin de libérer

¹⁶ Nouveaux programmes pour l'école maternelle BO spécial numéro 2 du 26 mars 2015.

¹⁷ Voir figure 2 en annexe p.34

¹⁸ Voir figure 3 en annexe p.35

l'espace devant les étagères des activités autonomes. Cela a permis de dégager une zone plus étendue pour la construction. Je voulais également modifier l'emplacement d'une des armoires de la classe afin de pouvoir créer un coin spécifique aux poupées mais cela n'a pas été possible.

Ce second réaménagement a donc permis la création d'un espace plus grand pour le coin de construction. Les élèves ont pu circuler plus facilement dans la classe et ils étaient plus à l'aise pour jouer par terre.

Ces deux réaménagements successifs ont permis aux élèves une meilleure circulation.

2.2. Création d'espaces adaptés

Suite aux différents réaménagements nous avons pu créer de vrais espaces dans la classe qui sont devenus plus repérables pour les enfants. Ils ont pu se les approprier et les utiliser plus librement.

2.2.1. Coins jeux

Avec ma binôme, nous avons organisé un coin cuisine / poupées. L'idéal aurait été de pouvoir séparer ces deux coins jeux mais par manque de place nous n'avons pas pu. Le coin jeu cuisine est équipé d'une table avec deux tabourets, d'une cuisinière, d'un placard pour ranger les ustensiles et d'un étalage avec caissettes pour ranger les ingrédients. Nous avons pris soin de mettre à disposition des enfants du matériel assorti pour pouvoir mener facilement des ateliers de jeux symboliques avec eux.

2.2.2. Coin bibliothèque

Nous avons pu dégager un coin bibliothèque avec un petit canapé et un accès facile aux livres. Les élèves peuvent alors facilement se retirer dans le coin bibliothèque pour y retrouver un peu de calme et feuilleter les albums. Nous avons également trié les albums par genre et nous les avons disposés à hauteur des enfants : dans une caisse et des étagères à leur taille.

2.2.3. Coin graphisme

Un coin graphisme est également accessible à tout moment pour les enfants. J'ai disposé de grandes feuilles blanches sur un plan vertical et laissé en accès libres les craies grasses. Les élèves peuvent ainsi s'entraîner et développer leur motricité. Ce coin leur



donne aussi le plaisir de laisser des traces.

2.2.4. Coin regroupement



J'ai aménagé le coin regroupement autour du tableau que nous avons dans la classe. J'ai disposé les bancs en U autour de ce tableau, ce qui a permis de délimiter le coin regroupement. Il y avait une étagère que j'ai fini par l'enlever ainsi la zone délimitée était plus grande. Au début de l'année, ma binôme et moi avons collé des photos des élèves sur les bancs afin qu'ils aient chacun

une place. Je n'étais pas particulièrement emballée par cette idée (proposée par la tutrice ESPE de ma binôme) mais force est de constater que cela a motivé les TPS à venir s'asseoir avec les autres lors du regroupement. Au cours de l'année nous avons retiré ces photos, laissant ainsi aux élèves le choix de leurs places. Lorsque les élèves sont en activité, un des bancs du regroupement peut être poussé, ce qui crée un espace de jeu de plus pour les élèves où ils peuvent se déplacer en toute liberté. Comme les TPS aiment beaucoup jouer par terre, cet aménagement leur a beaucoup plu.

2.2.5. Espace construction

Le premier réaménagement a permis de délimiter un espace de construction pour les élèves. En effet, au début de l'année, je n'avais pas pensé à créer un espace spécifique aux jeux de construction. Les élèves jouaient donc à ces jeux partout dans la classe dans un grand désordre. J'ai donc enlevé un bloc de table, j'ai pu délimiter au sol, à l'aide d'un rouleau de scotch, un espace dédié à ces constructions. Après présentation aux élèves, ils ont pu se l'approprier.

L'espace de construction est un espace important pour les TPS. Jouer avec des jeux de construction permet de développer leur motricité fine et travailler des actions simples comme empiler et emboîter. Enfin, les jeux de construction laissent libre court à leur imagination. Nous mettons souvent en place des séances de langage où les élèves viennent présenter leurs constructions et les TPS sont particulièrement fiers d'y présenter leurs créations.

2.3. Organisation des ateliers et des activités

Suite à mes recherches, j'ai compris que je devais réorganiser les modalités d'activités que je proposais aux TPS. Il était nécessaire de prévoir des temps d'ateliers où je travaillerais seulement avec eux, d'autres où ils seraient en activité libre et d'autres où ils seraient mélangés avec les PS.

2.3.1. Les activités autonomes

J'ai mis en place un créneau d'activités autonomes le matin de 8h50 à 9h30. Les élèves peuvent choisir l'activité qu'ils souhaitent parmi une liste que je leur propose. Ces activités sont rangées dans des étagères accessibles à tout moment. Les enfants choisissent eux-mêmes leur activité, ils ne se sentent pas forcés. Les activités proposées ont différents objectifs allant du développement de la motricité fine, au graphisme et aux jeux de logique. Elles concernent aussi le domaine des mathématiques. Les objectifs de ce temps d'autonomie ont évolué durant l'année. Au tout début, l'objectif était de s'engager dans une activité. Lors de la deuxième et troisième période, pour les TPS, l'objectif était de s'engager dans une activité jusqu'à son terme et de la ranger quand celle-ci était terminée. Depuis la période 4, l'objectif est de s'engager dans une activité, la terminer et de la ranger puis d'en prendre une autre.



Ces temps d'activités autonomes me permettent de passer des moments individuels avec chaque élève. Je peux ainsi les observer et cerner leurs besoins. Je peux leur offrir un étayage adapté. Pour les TPS ayant du mal à rentrer dans le cadre de l'école, c'est un temps que je peux mettre à profit avec eux en les écoutant et en les dirigeant individuellement vers une activité.

2.3.2. Ateliers dirigés et semi-dirigés

Pour réorganiser mes ateliers, j'ai opté pour la composition de quatre groupes. Un groupe est en atelier dirigé avec moi, le second groupe est en atelier semi-dirigé avec l'ASEM et les deux autres groupes sont en autonomie. Les groupes des ateliers dirigés et semi-dirigés sont constitués de six élèves. Les groupes ne sont pas fixes, ils sont constitués en fonction des ateliers proposés.

Les ateliers dirigés permettent de proposer des activités s'inscrivant dans tous les domaines du programme. Les ateliers semi-dirigés peuvent aussi toucher tous les domaines du programme, mais dans la mesure où l'enseignante n'est pas avec les élèves, ils doivent être confrontés à des tâches de réinvestissement et non pas à la découverte d'une nouvelle notion.

Selon l'activité proposée, il m'arrive de constituer un groupe exclusivement avec des TPS. Il m'arrive aussi de créer des groupes plus hétérogènes en associant TPS et PS. Toutes les activités proposées doivent tenir compte des besoins des TPS : elles ne doivent pas durer trop longtemps et se situer dans leur zone proximale de développement¹⁹ afin qu'elles soient à leur portée. La zone proximale de développement est la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Elle se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture (celle où l'élève n'est pas capable de mener la tâche seule). Pour prendre en compte le mieux possible cette zone, il faut s'adapter aux besoins de chaque élève. La consigne doit être courte et adaptée à la compréhension des TPS.

Après l'étude des besoins particuliers des TPS, j'ai donc essayé de repenser au mieux l'aménagement de l'espace et l'organisation des apprentissages afin qu'ils puissent s'épanouir au mieux à l'école. Cela n'a pas été réalisé sans difficultés.

3. Les difficultés rencontrées

J'ai rencontré des difficultés pour réaménager la classe et dans l'adaptation des apprentissages.

3.1. Difficultés d'aménagement

Aménager l'espace afin de répondre à la fois aux besoins des TPS et des PS a été compliqué. La petite taille de la classe n'a pas permis la création de tous les coins essentiels pour les TPS. Ainsi le manque de place a empêché la création d'un coin de motricité dans la classe alors qu'il est indispensable pour les enfants de moins de trois ans. Avoir un espace me permettant de leur faire pratiquer de la motricité quotidiennement a aussi été très compliqué. Les dortoirs ne permettent pas une exploration optimale de l'espace et le préau n'est libre que deux fois par semaine.

¹⁹ La zone proximale de développement est un concept développé par le psychologue Lev Vygotsky

La petite taille de la classe n'a pas permis de créer autant de coins jeux que je l'aurais souhaité. J'aurais voulu séparer le coin cuisine du coin des poupées. Pour cela il aurait fallu déplacer une armoire mais cela n'a pas été possible. Cela entraîne un engorgement dans ce coin jeu et un mélange du matériel qui est regrettable.

Les documents d'accompagnement insistent aussi sur l'importance de la présence d'un coin repos dans la classe pour les TPS : ils doivent avoir « la possibilité de s'isoler, de se reposer dans un espace refuge douillet »²⁰. Leurs besoins physiologiques sont différents des PS et ils sont beaucoup plus fatigables. La classe n'est pas à proximité des dortoirs. La seule option possible a été de mettre un petit canapé en mousse dans le coin bibliothèque où les élèves vont s'asseoir lorsqu'ils ont besoin de repos et de solitude.

3.2. Difficultés dans l'organisation des apprentissages

La réorganisation des apprentissages ne s'est pas faite sans difficultés. Les TPS sollicitent beaucoup la présence de l'adulte et l'autonomie est très compliquée à deux ans et demi. Ils ont besoin d'être guidés en permanence. Au fil de l'année mes élèves de toute petite section ont tout de même progressé sur le plan de l'autonomie. Certains arrivent à mener à terme des activités autonomes de très courte durée sans aucune intervention de ma part.

Lors des ateliers dirigés la principale difficulté rencontrée vient de l'écart de niveau langagier entre les élèves. La seconde difficulté vient du fait que tous n'ont pas les mêmes capacités de concentration. Il faut donc arriver à créer des groupes homogènes et trouver des activités courtes et efficaces pour les TPS.

Au niveau des apprentissages, les activités doivent être courtes pour ne pas dépasser les capacités de concentration des TPS. Les modalités d'apprentissage doivent être variées : il faut réussir à faire travailler les TPS en individuel mais aussi en collectif (entre eux ou mélangés avec les PS).

²⁰ Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, « La scolarisation des enfants de moins de trois ans », *Eduscol*, 2015.

III – METTRE EN PLACE DES SITUATIONS DE LANGAGE EN TPS

A l'école maternelle le langage doit être au centre de tous les apprentissages. Le programme de 2015 « réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous »²¹.

Les documents d'accompagnement définissent quatre fonctions du langage à l'école maternelle :

- le langage instrument de la communication (on parle pour communiquer avec les autres).
- le langage instrument du développement et de la construction de soi (par le langage, l'individu devient capable d'exprimer ses besoins, ses émotions et affirme son identité).
- le langage comme instrument de représentation du monde (le langage permet de décrire le monde et de le représenter).
- le langage comme pivot des apprentissages et de la vie de l'école (le langage permet de surmonter des désaccords, de définir des concepts, ...)

En toute petite section, les élèves arrivent avec différents niveaux langagiers. Ils sont tous en train de développer leurs fonctions langagières. Il faut leur donner les bons outils pour les aider au mieux dans leurs acquisitions. Le TPS doit être aidé pour s'approprier progressivement les différents usages, les différentes fonctions du langage et le vocabulaire nécessaire afin qu'il puisse exprimer ses différents besoins par le langage.

1. Etat des lieux

1.1. Mes attentes et mes représentations

Dans mon cursus universitaire j'ai étudié l'acquisition du langage : le développement langagier est propre à chaque enfant même si l'environnement dans lequel il évolue influe sur sa progression. Je savais que je pouvais me retrouver face à des enfants dont la syntaxe était

Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », *Eduscol*, 2015.

développée et d'autres dont la syntaxe et la prononciation seraient approximatives. Cela m'a permis de ne pas être démunie face à ceux qui ne parlaient pas, très peu et/ou avec une prononciation peu développée. J'ai d'ailleurs pu observer que certains TPS de la classe étaient plus en avance que certains PS au niveau du langage : chacun suit son propre développement. Je savais que je pouvais aussi accueillir des élèves allophones. C'est à l'enseignant de permettre le bon développement du langage grâce à un étayage adapté aux besoins de chaque élève. Il faut également veiller à rester dans la zone proximale de développement²² de l'élève pour lui permettre de progresser à son rythme.

Afin d'aider mes élèves de toute petite section dans leur développement langagier et les aider à se sociabiliser, j'ai lu différents documents.

1.2. Lectures

1.2.1. Le développement langagier d'un enfant de deux ans et demi

Dans son ouvrage *Langage et école maternelle*, Mireille Brigaudiot²³ explique que les enfants arrivant en toute petite section de maternelle commencent seulement à acquérir la conventionalité des usages de l'oral. Ils ont des prononciations approximatives et inventent régulièrement des signes non-conventionnels. Pour elle c'est le début de la combinatoire syntaxique. Les TPS peuvent aussi passer par un langage non-verbal. D'autres élèves peuvent ne pas du tout parler la langue française. Parmi mes élèves de TPS j'ai été confrontée à un élève ne passant que par le non-verbal, à un élève allophone ne parlant pas du tout le français, un élève bilingue (franco-russe) et deux élèves francophones. Il a fallu réussir à faire entrer en communication l'élève allophone et l'élève passant par le non-verbal. Les trois autres entraient plus facilement en communication avec moi et les autres enfants.

1.2.2. Comment construire une notion avec un TPS

Mireille Brigaudiot explique également que pour construire une notion un élève a besoin de trois éléments :

- Il faut qu'il sache quelque chose en rapport avec les nouvelles données qui lui sont présentées.

²² La zone proximale de développement est un concept développé par le psychologue Lev Vygotsky

²³ Maîtresse de conférences en sciences du langage en IUFM et au CNRS

- Avant, pendant et après le traitement de la nouvelle information, l'adulte donne des éléments pour l'aider dans le processus intellectuel : c'est ce qui correspond à l'étayage²⁴. Cette phase d'étayage est primordiale : l'adulte doit aider et accompagner l'enfant dans les différentes tâches.

- L'adulte doit aider l'enfant à faire de la métacognition, c'est à dire qu'il doit aider l'élève à verbaliser les connaissances qu'il a déjà, celles qu'il est en train de travailler et celles qui ne sont pas encore là.

Mireille Brigaudiot développe en parallèle du concept de zone proximale de développement, le concept de zone proximale d'apprentissage²⁵. La ZPA est l'espace de travail que l'enseignant va prendre en compte pour enseigner. L'adulte aura moins de chance de perdre des élèves en route en s'adaptant à cette zone proximale d'apprentissage. Il y a différentes façons d'enseigner en fonction de la ZPA :

- enseigner dans cette ZPA.
- enseigner en amont de la ZPA : l'enseignant sait qu'il va agir sur quelque chose qui n'appartient pas aux savoirs ou savoir-faire des élèves. Il va poser un premier repère en exposant et expliquant des données.
- enseigner sans prendre en compte la ZPA, il met alors l'élève dans des situations de découverte.
- enseigner en aval de cette ZPA et place les élèves en entraînement : cette phase va permettre de donner confiance à l'élève.

Pour aider les élèves de toute petite section à progresser en langage, Mireille Brigaudiot conseille à l'enseignant de créer une connivence avec chaque élève et entre les élèves. Elle préconise à l'enseignant de proposer des scénarios qui motiveront les enfants. Enfin, il faudra veiller à créer une attention conjointe et rebondir sur tous les essais linguistiques des élèves grâce aux feedbacks. Ce sont les retours que l'enseignant fera à l'enfant dans le but de l'aider à progresser. L'enseignant peut avoir recours à différents types de feedback : le feedback par contraste, le feedback par focalisation et le feedback par extension.

- Feedback par contraste : reprise de l'énoncé de l'élève avec une intonation sur l'élément modifié :

²⁴ Le concept d'étayage a été développée par Jérôme Bruner dans la continuité des travaux de Lev Vygotsky

²⁵ Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Hatier, juillet 2015, (256p.).

Elève : « Il a pas mangé son gâteau »

Enseignant : « Il N'A PAS mangé son gâteau »

- Feedback par focalisation : reprise commençant par l'élément qui pose problème :

Elève : « C'est un champ avec des chevaux »

Enseignant : « Chevaux. C'est un champ avec des chevaux. »

- Feedback par extension : reprise avec supplément d'informations ou procédés de comparaison et d'opposition

Elève : « Je veux mettre mon chapeau »

Enseignant : « Oui je vais te mettre ton bonnet, ce n'est pas un chapeau, c'est un bonnet, c'est plus souple et c'est en laine un bonnet. »

Le feedback par extension est utilisé lorsque l'énoncé de l'élève comporte un problème lexical.

2. Situations mises en place dans la classe

Les objectifs langagiers en toute petite section de maternelle sont multiples mais l'objectif principal est d'aider les enfants à oser entrer en communication. Il faut aussi permettre aux élèves de devenir de vrais énonciateurs en français avec l'emploi de la première personne du singulier et l'acquisition de vocabulaire.

Afin de les aider à entrer en communication avec les adultes de l'école mais aussi avec les autres élèves, j'ai proposé aux élèves différentes situations de langage.

2.1. Parler à l'aide de photos

Ma binôme et moi prenons des photos au cours de la journée d'école. Cela nous permet de créer des situations de langage avec les enfants. Quotidiennement nous leur montrons les photos que nous avons prises et nous leur demandons de décrire ce qu'ils voient dessus. Les élèves se sentent impliqués car ces photos sont des traces de leur vécu. Cela aide les plus petits parleurs en leur donnant un support langagier sur lequel s'appuyer.

J'ai d'abord effectué cet exercice de façon individuelle avec les élèves. Lors du créneau matinal d'ateliers autonomes je demandais aux élèves de toute petite section de venir me rejoindre individuellement. Je montrais à un élève plusieurs images d'activités menées dans la semaine où il apparaissait et je lui demandais de choisir l'image qu'il voulait me décrire. L'objectif d'apprentissage pour l'élève était d'arriver à utiliser la première personne du

singulier pour parler de lui étant donné qu'il apparaissait sur la photo. En fonction de sa réponse, je reformulais ses propos avec le feedback adapté. Soit j'offrais des structures syntaxiques à l'élève, soit je lui offrais du lexique, soit je lui offrais les deux. Cet exercice permet aussi de créer un triangle d'attention conjointe entre l'adulte, l'enfant et la photo. Les situations d'attention conjointe sont essentielles dans l'acquisition du langage, elles permettent de partager un événement avec l'adulte en maintenant une attention commune vers un objet ou une personne.

2.2. Parler de sa famille

J'ai également mis en place des situations de langage sur la famille des TPS. Afin de motiver la prise de parole des enfants, j'ai demandé aux parents d'apporter des photos de leur famille pour qu'ils puissent la présenter à la classe. Les élèves de toute petite section adorent parler de leur famille. La plupart ont des grands frères et sœurs et sont en admiration. D'autres ont eu un petit frère ou une petite sœur au cours de l'année et ont été très contents de partager ce moment avec leurs camarades.

Deux fois par semaine j'ai mis en place un temps de regroupement collectif où je demandais à un élève de venir présenter sa famille et de nous montrer les photos qu'il avait apporté. Les élèves ont été ravis de participer à cette activité. Même les TPS, plus timides à l'oral que les PS ont participé à l'activité avec plaisir et ont ainsi osé prendre la parole devant le groupe classe.

2.3. La mascotte

2.3.1. Description du projet

Ma binôme et moi avons introduit une mascotte²⁶ dans la classe lors de la seconde période de l'année (novembre-décembre). C'est un ours en peluche d'assez grosse taille. Nous l'avons présenté aux enfants comme un nouvel élément de la classe et nous leur avons demandé de lui choisir un nom. Les élèves ont choisi d'appeler la mascotte « Nounours ». Nous leur avons expliqué que chaque weekend un élève emmènerait Nounours chez lui pour lui faire découvrir sa maison. Nous avons mis à disposition des parents et de l'élève le cahier de Nounours où ils peuvent noter le résumé du weekend de la mascotte et y ajouter des photos s'ils le souhaitent. Au retour du weekend, l'élève est invité à s'asseoir face aux autres élèves au coin regroupement et à expliquer ce qu'il a fait avec Nounours durant son séjour. L'enfant peut s'appuyer sur les photos collées dans le cahier. Il est assis à côté de moi pour que je

²⁶ Séquence en annexe p.36

puisse le rassurer s'il n'ose pas parler devant les autres. Je peux aussi l'aider en lui posant des questions et ainsi l'étayer. A la fin de l'intervention de l'élève je lis le résumé que ses parents ont écrit dans le livre devant tous les élèves et je leur demande s'ils ont des questions.

2.3.2. Effets constatés

Les activités avec la mascotte sont très bénéfiques pour les petits parleurs. Les enfants se sont montrés ravis de l'arrivée de Nounours. Tous les jours ils vont lui parler dans la classe. Ils sont impatients d'accueillir Nounours dans leur quotidien. Même les plus petits parleurs, mal à l'aise lorsqu'il s'agit de prendre la parole devant le grand groupe, sont ravis et se prêtent au jeu. Lors de la phase de regroupement où l'hôte de Nounours doit raconter son weekend, les TPS de la classe ne produisent pas, pour la plupart, des phrases syntaxiquement correctes mais ils osent parler devant le groupe avec un lexique adapté dans la majorité des cas. Là encore, mon rôle est de reformuler (en corrigeant la syntaxe et/ou le lexique) les propos de ces élèves afin d'offrir à cet enfant et à ceux qui l'écoutent des structures syntaxiques et lexicales adaptées et plus riches. Lors de cet exercice, tous les élèves ont osé entrer en communication avec des mots même ceux qui n'étaient que dans le non-verbal. Cette activité a donc été un succès.

2.4. Jeux symboliques

La plupart des apprentissages langagiers se jouent dans la vraie vie. C'est pour cela que proposer des situations de jeu symbolique sera plus motivant et prendra plus de sens pour les élèves.

2.4.1. Définition

Le jeu symbolique correspond à des situations où l'enfant fait semblant en jouant. Il permet aux élèves d'imiter le réel car ils partent de situations tirées du vécu. Le jeu symbolique aide également à faire assimiler les règles et les codes qui régissent le monde dans lequel l'élève évolue.

Pour pouvoir jouer à ces jeux l'enfant doit avoir acquis la fonction symbolique²⁷. Elle le sera lorsqu'il deviendra capable d'évoquer des objets ou des personnes qui ne sont pas présents.

²⁷ Processus décrit par Piaget et Wallon : l'enfant acquiert la fonction symbolique lorsqu'il est capable de représentation des réalités absentes

Le chercheur Howard Gardner²⁸ a défini différents types d'intelligences. Il va plus loin en associant à ces types d'intelligences différents modes de communication dont le jeu de simulation fait partie.

Enfin, ces jeux symboliques jouent un rôle important dans développement des enfants. Lev Vygotsky souligne leurs bienfaits dans le développement cognitif, affectif et social : « Le jeu symbolique aide l'enfant à se libérer des contraintes de l'accommodation au réel. Il lui donne une opportunité de revivre en les transposant, des situations qui se sont avérées désagréables dans la réalité. Il exerce de ce fait une fonction cathartique en permettant la réalisation de désirs et la liquidation de conflits. »²⁹

Grâce à eux, l'enfant doit développer des capacités d'autorégulation : lorsqu'il joue avec d'autres enfants, il doit s'adapter aux situations et inhiber certains comportements.

2.4.2. Les bienfaits sur le développement langagier

Les jeux symboliques peuvent être un moteur dans le développement du langage chez les TPS. Les élèves n'ont pas l'impression d'être en atelier, ils sont donc dans une attitude naturelle et jouent sans contraintes (dans une première phase). Dans cette phase du jeu, le langage, chez l'enfant, n'a pas obligatoirement de caractère communicationnel. L'enseignant peut alors se placer en simple observateur des ces situations.

J'ai ainsi pu observer mes élèves de toute petite section et situer au mieux leurs besoins langagiers (manque de lexique, problèmes de structure syntaxiques). Dans un second temps, j'ai joué avec les élèves afin de pouvoir leur apporter les structures nécessaires. Ainsi je peux fixer des objectifs langagiers adaptés à chaque TPS. Je rentre dans le jeu symbolique avec lui et je lui offre un étayage et des feedbacks adaptés à ses besoins : je reformule ses phrases en lui offrant du lexique ou des formes syntaxiques correctes. Je rentre également dans un dialogue avec lui pour le pousser à produire du langage. Ce travail nécessite une écoute attentive des productions de l'élève.

Les jeux symboliques peuvent aussi être un des vecteurs de la socialisation des TPS. Ils peuvent être un outil pour aider les élèves à rentrer en communication entre eux et créer des liens d'amitié.

²⁸ Howard Gardner (psychologue américain) décrit sept types d'intelligences : verbale-linguistique, logique - mathématiques, visuelle-spatiale, corporelle-kinesthésique, musicale, interpersonnelle et intrapersonnelle.

²⁹ Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, « Jouer et apprendre : les jeux symboliques », *Eduscol*, 2015.

2.4.3. Jeux symboliques menés en classe avec les élèves et effets constatés

Grâce aux différents coins jeux mis en place dans la classe, j'ai pu mener différents ateliers de jeu symbolique. Dans chaque coin jeu, j'ai d'abord laissé les élèves en jeu libre pour pouvoir les observer dans leurs activités. J'ai ensuite organisé des ateliers avec les TPS afin de pouvoir travailler à la fois le langage et l'acquisition de nouveaux gestes moteurs ou pour aussi travailler la construction de la pensée logique.

Ainsi, dans le coin jeu cuisine j'ai demandé aux élèves de me préparer un plat avec le matériel disponible. J'ai également demandé de mettre le couvert pour une ou deux personnes en fonction des capacités de l'élève. Ces petits ateliers me permettaient de pouvoir travailler le lexique lié à ces jeux mais aussi les structures syntaxiques des productions orales des enfants.

Dans le coin poupée, j'ai demandé aux élèves d'habiller les poupées en fonction de la saison. Je leur demandais de m'expliquer pourquoi ils avaient choisi ces vêtements et comment ils allaient l'habiller. Ainsi, les élèves ont pu apprendre du lexique lié aux vêtements et des gestes moteurs spécifiques.

Enfin, les jeux symboliques sont un bon moyen d'aborder les récits du quotidien. Les élèves peuvent vivre et jouer les situations qui leurs seront racontées plus tard à travers ces récits. J'ai procédé ainsi pour aborder l'album Petit Ours Brun chez le docteur³⁰. J'ai d'abord fait jouer les enfants avec la mallette médicale du coin jeu, puis je leur ai raconté l'histoire. Ils avaient déjà une « culture commune » de classe lorsque nous avons abordé cet album.

Les jeux symboliques sont donc très importants et utiles pour les TPS. Ils permettent de placer l'élève en situation d'apprentissage langagière à la fois individuelle et collective. Ils m'ont aussi permis de pratiquer du langage en situation avec les TPS.

2.5. Mettre en place des moments individuels

Il est important de profiter de chaque moment pour créer des situations de langage individuelles. L'enseignant doit intervenir dans les situations langagières ordinaires, c'est à

³⁰ Séquence en annexe p.38.

dire qu'il part du quotidien de l'élève. « Ces situations sont précieuses pour inscrire le plus tôt possible la relation enseignant-élève dans des échanges langagiers. »³¹

J'essaie de profiter de chaque instant : le réveil de la sieste, les moments d'habillement pour les récréations ou déplacements, la récréation, des moments personnalisés pendant les ateliers autonomes pour offrir un étayage langagier adapté à chaque enfant. Ces moments d'échanges peuvent porter sur la vie extrascolaire de l'enfant mais aussi ses émotions.

Toutes ces situations liées à la vie ordinaire ouvrent des usages de l'oral permettant de travailler lexicque et syntaxe dans une relation plus individualisée adulte-enfant. Il faut cependant que l'enseignant reste toujours vigilant sur les mots qu'il choisit et les formulations qu'il propose.

Ces moments individuels m'ont permis de créer et d'entretenir la connivence que j'ai créée avec mes élèves. Ils sont aussi très utiles car ils m'ont permis d'ajuster mes feedbacks aux besoins de l'élève à qui je m'adressais. La relation duelle doit être un noyau dur de la pratique de l'enseignant qui vise l'acquisition de la langue et ses usages, notamment avec les enfants prioritaires. J'ai essayé de varier les positions dans lesquels je m'adressais à l'enfant dans ces moments individuels. J'alternais le face à face et le côté à côté.

Avec les TPS, ces moments ont été très bénéfiques.

3. Les difficultés langagières rencontrées avec les TPS

3.1. Oser parler

La première difficulté que j'ai pu rencontrer avec les TPS et au sein des situations langagières que je leur ai proposées, a été de les faire entrer en communication. Mes élèves étaient très timides à l'oral au début de l'année. Cela venait sûrement du fait que je menais des activités langagières majoritairement en classe entière, sans faire des groupes de besoin. Lorsque que j'ai commencé à mettre en place des situations de langage adaptées et spécifiques aux TPS, certains élèves ont commencé à oser s'exprimer. D'autres TPS passaient beaucoup par le langage non verbal. C'est en passant par des moments de langage individuels

³¹ Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », *Eduscol*, 2015.

où je créais une attention conjointe avec ces élèves en difficulté qu'ils ont commencé à produire des échanges verbaux.

Lors des situations orales collectives, j'ai essayé de m'inspirer du travail de Pierre Peroz et du dialogue pédagogique à évaluation différée³² afin de motiver les élèves les plus fragiles et ne pas favoriser les élèves plus performants. En suivant cette méthode, j'ai écouté autant de réponses que les enfants voulaient donner (pourvu qu'elles soient dans le thème), et les répétitions. Permettre les répétitions a désinhibé les TPS lors des séances collectives.

Afin d'aider mes TPS à oser entrer en communication, j'ai aussi choisi des thèmes motivants³³ (mascotte, famille, jeux symboliques...). Ces sujets familiers ont facilité leur entrée dans l'oral.

J'ai également dû faire face à un élève allophone ne passant que par le langage non verbal. C'est en passant de nombreux moments individuels avec lui que les choses ont pu commencer à se débloquer et qu'il a pu rentrer dans la compréhension. J'ai dû aussi penser à associer du non verbal à mes propos : des gestes, des images afin qu'il puisse comprendre le langage que je lui adressais.

3.2. Evaluer

La seconde difficulté que j'ai rencontrée a été d'évaluer le langage des mes TPS. Je me suis posé plusieurs questions : comment les évaluer ? Quels critères prendre en compte ? C'est en observant les enfants que j'ai pu me faire une idée de leur niveau langagier et des progrès qu'ils faisaient. Il me fallait une trace des progressions des élèves facile à utiliser. J'ai élaboré un tableau³⁴ me permettant de noter chaque progrès de mes élèves. Pour l'élaborer je me suis aidée de la grille d'évaluation de l'oral de Boisseau. Dans cette grille, j'ai noté chaque progrès des TPS : si l'enfant passait de la production de simples syntagmes à des phrases complexes, le lexique qu'il avait acquis, les pronoms et les connecteurs dont il se servait.

Grâce à cet outil, j'ai pu améliorer les feedbacks que je donnais à chaque élève et ainsi leur donner les meilleurs outils pour progresser.

³² Peroz, Pierre, *Langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*, Canopé, décembre 2010 (280p.)

³³ Développés dans la partie III, 2.Situations mises en place en classe

³⁴ Tableau en annexe p.41

J'ai dû trouver des situations qui motivent la parole afin que l'élève arrive à entrer en communication avec les différents locuteurs de la classe. Mes principales sources de discussion sont les sujets qui intéressent l'enfant ou des situations de jeu ; elles sont un moyen privilégié de mettre les élèves en situation de langage tout en leur offrant des feedbacks adaptés. Créer une grille d'observation des progrès langagiers des TPS m'a permis d'affiner l'étayage langagier offert à chaque élève. Enfin, il faut veiller à créer des situations individuelles le plus souvent possible afin de pouvoir répondre au mieux aux besoins des TPS qui diffèrent d'un individu à l'autre.

CONCLUSION

Les élèves de TPS sont particuliers : ils requièrent une attention spécifique due aux besoins de leur jeune âge. Afin d'y répondre au mieux il faut veiller à prendre en compte toutes leurs spécificités en étant à leur écoute. Je m'astreins à être bienveillant avec eux pour les aider à s'épanouir dans le milieu scolaire. C'est en communiquant régulièrement que j'ai établi un lien de confiance entre les familles et l'école et j'ai réussi à créer un climat serein à l'écoute des TPS

J'ai également compris qu'en toute petite section, il est nécessaire de proposer aux enfants des espaces travaillés, évolutifs et adaptés. Si ces espaces sont adaptés cela permettra de garantir la sécurité, la santé, le développement et l'épanouissement de chaque élève. Ces espaces doivent évoluer au fil de l'année : il faudra tenir compte de leurs différentes acquisitions pour faire évoluer le matériel qu'on leur proposera. Adapter l'environnement n'a pas été facile et reste, à mon sens, une des principales difficultés quant à l'accueil des TPS.

Les apprentissages proposés doivent répondre à leurs capacités cognitives et ne pas dépasser leur zone proximale de développement. Il faut proposer des activités de courtes durées et varier les modalités d'apprentissage car leurs capacités de concentration ne doivent pas être dépassées.

Le langage doit être au centre de tous les apprentissages à l'école maternelle et il requiert une attention plus particulière en TPS où les élèves commencent à peine à acquérir les conventions du langage. Les niveaux langagiers sont disparates et il faut essayer d'adapter son enseignement à chacun afin de l'étayer le mieux possible. Cette disparité de niveaux rend la tâche plus compliquée. Il a fallu que j'observe individuellement chaque élève pour connaître ses difficultés et lui proposer les feedbacks adaptés. J'ai réussi à les faire entrer en communication (aussi bien avec les différents adultes qu'avec leurs camarades) en proposant des mises en situations motivantes.

Cette expérience a été faite de problèmes à résoudre, d'efforts d'adaptation et d'imagination mais surtout de découvertes intéressantes et de moments de plaisir partagés avec les enfants.

TABLE DES MATIERES

I- COMPRENDRE LES BESOINS DES ENFANTS DE MOINS DE TROIS ANS.....	3
1. Les différents besoins des enfants de moins de trois ans	3
1.1. Les besoins affectifs et sociaux	3
1.1.1. Les besoins affectifs	3
1.1.2. Les besoins sociaux	4
1.2. Les besoins moteurs	4
1.3. Les besoins cognitifs	5
2. La posture de l'adulte	5
2.1. Postulat d'éducabilité	5
2.2. Bienveillance et écoute	6
2.3. Tisser des liens avec les familles	7
3. La prise en compte des besoins de ces élèves dans ma classe	8
3.1. Répondre aux besoins moteurs	8
3.2. Mettre en place une coéducation avec les parents	8
II - ADAPTER L'ENVIRONNEMENT AUX ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS	9
1. Ma classe à la rentrée	9
1.1. Mes représentations	9
1.1.1. Organisation de l'espace	9
1.1.2. Organisation des apprentissages	9
1.2. Comment aménager l'espace et les apprentissages pour les TPS ?	10
1.2.1. Aménagement de l'espace	10
1.2.2. Aménagement des apprentissages	11
2. Les évolutions des aménagements de ma classe	12
2.1. Réaménagement	12
2.1.1. Premier réaménagement	12
2.1.2. Deuxième réaménagement	12
2.2. Création d'espaces adaptés	13
2.2.1. Coins jeux	13
2.2.2. Coin bibliothèque	13
2.2.3. Coin graphisme	13
2.2.4. Coin regroupement	14

2.2.5. Espace construction.....	14
2.3. Organisation des ateliers et des activités	15
2.3.1. Les activités autonomes	15
2.3.2. Ateliers dirigés et semi-dirigés.....	15
3. Les difficultés rencontrées	16
3.1. Difficultés d'aménagement	16
3.2. Difficultés dans l'organisation des apprentissages.....	17
III – METTRE EN PLACE DES SITUATIONS DE LANGAGE EN TPS.....	18
1. Etat des lieux.....	18
1.1. Mes attentes et mes représentations.....	18
1.2. Lectures	19
1.2.1. Le développement langagier d'un enfant de deux ans et demi	19
1.2.2. Comment construire une notion avec un TPS.....	19
2. Situations mises en place dans la classe.....	21
2.1. Parler à l'aide de photos	21
2.2. Parler de sa famille	22
2.3. La mascotte.....	22
2.3.1. Description du projet.....	22
2.3.2. Effets constatés.....	23
2.4. Jeux symboliques.....	23
2.4.1. Définition	23
2.4.2. Les bienfaits sur le développement langagier	24
2.4.3. Jeux symboliques menés en classe avec les élèves et effets constatés.....	25
2.5. Mettre en place des moments individuels	25
3. Les difficultés langagières rencontrées avec les TPS	26
3.1. Oser parler	26
3.2. Evaluer.....	27
BIBLIOGRAPHIE.....	33

Résumé

Depuis quelques années l'école maternelle propose d'accueillir les enfants de moins de trois ans. C'est un jeune public ayant des besoins particuliers qu'il faut prendre en compte afin de pouvoir créer un climat propice aux premiers pas de ces enfants à l'école. Il faut que l'enseignant adopte une posture adéquate à l'accueil de ces jeunes élèves : il doit être bienveillant et communiquer avec les familles. Il faut également veiller à proposer à ces jeunes élèves un environnement adapté à leurs capacités et besoins moteurs. Les apprentissages qu'on leur propose doivent aussi être adaptés à leurs capacités. Enfin, le langage est au cœur de tous les apprentissages à l'école maternelle et les TPS arrivent avec différents niveaux langagiers. Il faut donc leur proposer des situations de langage qui vont leur permettre de rentrer dans l'oral et participer à leur sociabilisation.

Summary

Since few years, French pre-school has offered to accommodate children under three years of age. They are very young and with particular needs; that must be taken into account in order to create a favorable climate to the first steps of these children in school. Teachers have to adopt an appropriate attitude to the reception of these young pupils: they must be benevolent and have a good communication with families. Care must also be taken to provide these young pupils with an environment suited to their physical and mental capacities. The learning that is offered to them must also be adapted to their abilities. At last, language is at the heart of all learning in pre-school and TPS come with different levels of language. It is therefore necessary to propose situations of language that will allow them to enter the oral and participate in their socialization.

BIBLIOGRAPHIE

1. Livre

Gueguen, Catherine, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, 19 mars 2015, (368p.).

Bossis, Jacques ; Dumas, Catherine ; Livérato, Christine ; Méjean, Claudie, *Aménager les espaces pour mieux apprendre à l'école de la bienveillance*, Retz, 3 septembre 2015, (168p.).

Valiant, Catherine, *Apprendre dans les coins jeux*, Ebla Editions, 15 mars 2014, (96p.)

Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Hatier, juillet 2015, (256p.).

Péroz, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Pour une pédagogie de l'écoute*, Canopé, décembre 2010, (280p.).

2. Page sur internet

Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, « Pour une scolarisation réussie des tout-petits », *cndp*, 2002, en ligne : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf>

Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, “Mobiliser le langage à travers toutes ses dimensions”, *éduscol*, 2015, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, “Jouer et apprendre, les jeux symboliques”, *éduscol*, 2015, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html#lien2>

Education Nationale, programme, ressources et évaluation pour le cycle 1, “La scolarisation des enfants de moins de trois ans”, *éduscol*, 2015, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid91999/la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-trois-ans.html>

Meirieu, Philippe, « Le pari de l'éducabilité », *Meirieu*, 2008, en ligne : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>

ANNEXES

Plans des différents aménagements de la classe

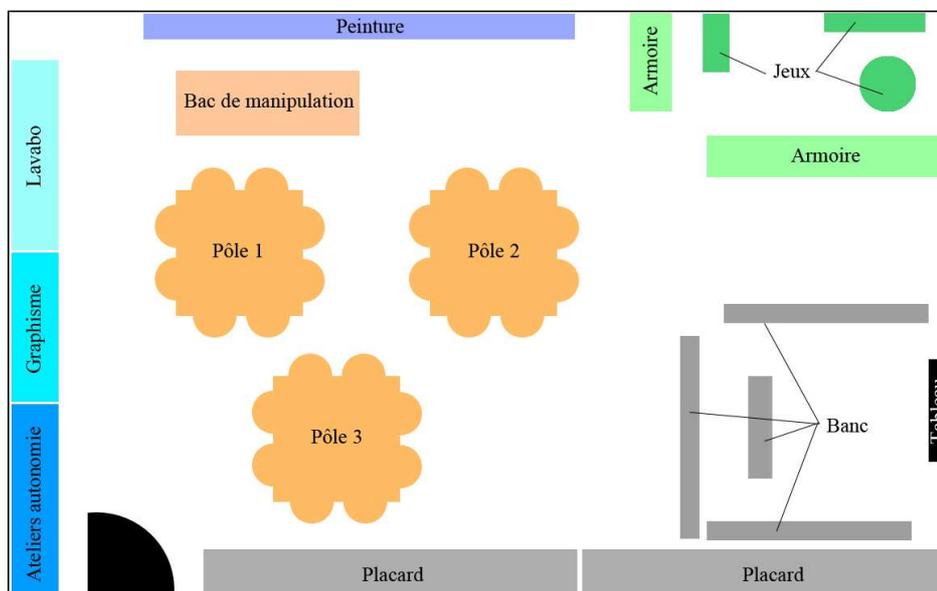


Figure 1 : Aménagement initial

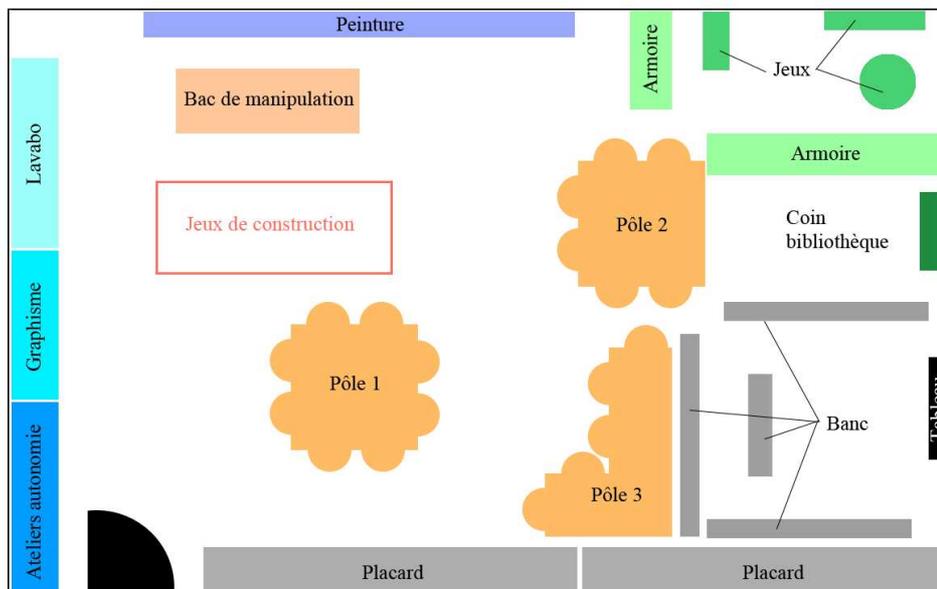


Figure 2 : Premier réaménagement

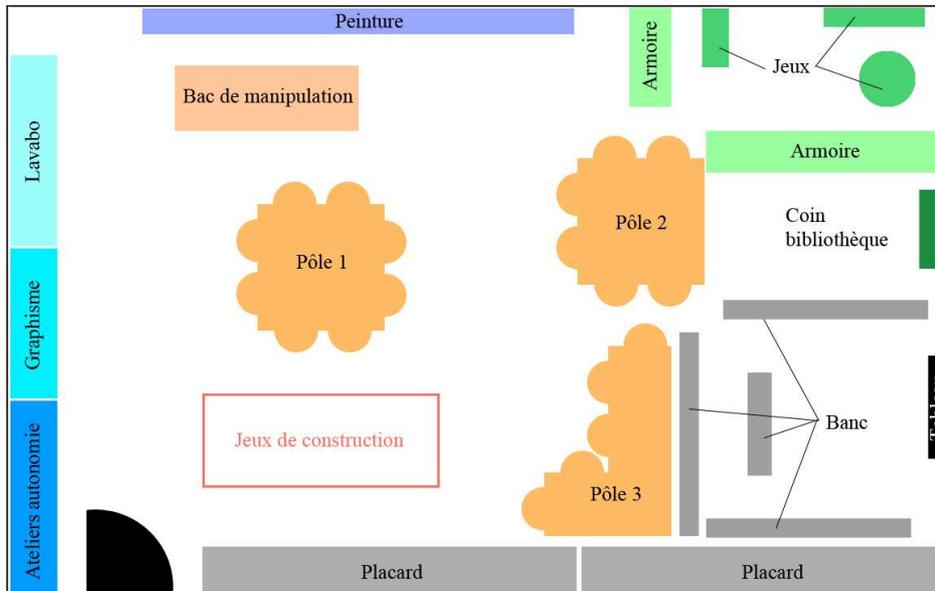


Figure 3 : Deuxième réaménagement

Séquences

Séquence de Langage : La mascotte Nounours

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Objectif langagier : Oser entrer en communication en racontant son week-end avec Nounours

Date : Sur toute l'année

<u>Séance 1</u> : Présentation de la mascotte			
Niveau : TPS/PS	<u>Organisation :</u> En classe entière au coin regroupement <u>Matériel :</u> Nounours, cahier de Nounours		
<u>Objectifs :</u> Oser entrer en communication		<u>Compétences :</u> - Oser prendre la parole en grand groupe	
Déroulement de la séance			
<u>Phase</u>	<u>Contenu et consigne</u>	<u>Ce que l'élève fait et dit</u>	<u>Durée</u>
1	L'enseignante présente la mascotte aux élèves. Elle leur demande de lui choisir un prénom.	Les élèves choisissent un prénom à la mascotte.	5 min
2	L'enseignante explique aux élèves que chaque week-end, la mascotte ira dans une famille et que l'enfant devra raconter ce qu'il a fait avec elle dans son cahier pour pouvoir le raconter à ses camarades ensuite. -> Chaque week-end la mascotte ira chez l'un d'entre vous. Vous devrez raconter votre week-end aux autres quand vous reviendrez à l'école. Pour vous aider vous pouvez demander à vos parents	Les élèves écoutent.	5 min

	d'écrire le résumé de votre week-end dans le cahier de la mascotte.		
BILAN : Les élèves sont ravis de l'arrivée de la mascotte dans la classe. La mascotte s'appelle Nounours.			

Séances suivantes : Raconter son week-end avec Nounours			
Niveau : TPS/PS	<u>Organisation :</u> En classe entière au coin regroupement <u>Matériel :</u> Nounours, cahier de Nounours		
<u>Objectifs :</u> Oser entrer en communication Raconter son week-end avec la mascotte		<u>Compétences :</u> - Oser prendre la parole en grand groupe - Utiliser la 3ème personne du singulier	
Déroulement de la séance			
<u>Phase</u>	<u>Contenu et consigne</u>	<u>Ce que l'élève fait et dit</u>	<u>Durée</u>
1	L'enseignante demande à l'élève qui a reçu la mascotte de venir s'asseoir à côté d'elle et de raconter son week-end. Elle peut l'aider en reformulant ses propos et en montrant (en même temps que l'élève parle) les photos qu'il a collé dans le cahier.	L'élève raconte son week-end avec la mascotte.	5-10 min
2	Lorsque l'élève a fini de raconter son week-end, l'enseignante lit le résumé fait par les parents et demande aux autres élèves s'ils ont des questions à poser.	L'élève répond aux questions des autres élèves.	5 min

Séquence Langage : Le médecin

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Objectif : Acquérir le vocabulaire relatif au médecin à travers le jeu symbolique

Date : Octobre 2016

<u>Séance 1</u> : Jeu libre avec la mallette médicale			
Niveau : TPS/PS	Organisation : En petits groupes de 5-6 élèves au coin poupées Matériel : Poupées, mallette médicale		
Objectifs : Découvrir le matériel		Compétences : <ul style="list-style-type: none">- Partager le matériel- Connaître le nom et la fonction des outils de la mallette	
Déroulement de la séance			
<u>Phase</u>	<u>Contenu et consigne</u>	<u>Ce que l'élève fait et dit</u>	<u>Durée</u>
1	L'enseignante laisse la mallette médicale en évidence dans le coin poupées et propose à des élèves d'aller jouer avec. Elle reste en observation.	Les élèves jouent avec les outils de la mallette.	10 min
2	L'enseignante donne les mots de vocabulaire dont les enfants ont besoin.	Les élèves apprennent les mots relatifs au matériel médical.	10 min

Séance 2 : Jeu symbolique avec la valise médicale

Niveau : TPS/PS	<u>Organisation :</u> En petits groupes de 5-6 élèves au coin poupées <u>Matériel :</u> valise médicale, poupées		
<u>Objectifs :</u> Acquérir le vocabulaire relatif au matériel médical grâce au jeu symbolique		<u>Compétences :</u> - Jouer en groupe - Connaître le vocabulaire relatif au matériel médical	
Déroulement de la séance			
<u>Phase</u>	<u>Contenu et consigne</u>	<u>Ce que l'élève fait et dit</u>	<u>Durée</u>
1	Par petits groupes, l'enseignante fait jouer les élèves au docteur à l'aide des poupées et du matériel médical et rappelle le vocabulaire lié au thème.	L'élève participe au jeu symbolique.	20 min

Séance 3 : Lecture de Petit Ours Brun va chez le docteur

Niveau : TPS/PS	<u>Organisation :</u> En classe entière au coin regroupement <u>Matériel :</u> Album de Petit Ours Brun va chez le docteur		
<u>Objectifs :</u> Ecouter une histoire relative au vocabulaire médical.		<u>Compétences :</u> - Ecouter de l'oral et comprendre - Pratiquer divers usages de la langue orale : décrire, raconter.	
Déroulement de la séance			

<u>Phase</u>	<u>Contenu et consigne</u>	<u>Ce que l'élève fait et dit</u>	<u>Durée</u>
1	L'enseignante montre la couverture et demande aux élèves de la décrire.	L'élève décrit ce qu'il voit sur la couverture.	5 min
2	L'enseignante lit l'histoire aux élèves.	L'élève écoute l'histoire.	5 min
3	L'enseignante demande aux élèves de raconter ce qui s'est passé dans l'histoire.	L'élève raconte ce dont il se souvient.	5 min

Tableau d'évaluation

	LANGAGE NON- VERBAL	ACQUISITIONS SYNTAXIQUES			PRONOMS UTILISES	CONNECTE URS UTILISES	ACQUISITIONS LEXICALES		DIFFICULTES DE L'ELEVE
		SYNTAGMES	UNE PROPOSITION	PLUS D'UNE PROPOSITION			Lexique de l'école	Lexique des thèmes abordés	
ELEVE A									
ELEVE B									
ELEVE C									
ELEVE D									
ELEVE E									