

*Une école ...  
des enfants, des élèves ...*



*Dans le cadre de la semaine de l'école maternelle  
Du 11 au 15 mars 2013*

Réseau des personnes ressources maternelle en circonscription  
Groupe départemental de formateurs  
Cécile LALOUX, inspectrice de l'éducation nationale  
**Christine SALVARY, Philippe SENELLART et Jean-Jacques CARPENTIER**  
inspecteurs de l'éducation nationale en charge de l'ASH

Département du PAS DE CALAIS  
Académie de LILLE

# Sommaire

## ***Introduction***

### ***Les besoins des jeunes enfants***

- Le développement de l'enfant
- Les besoins affectifs et psychologiques
- Les besoins physiologiques
- Les besoins moteurs
- L'enfant de deux ans

### ***Les difficultés rencontrées par les élèves***

- S'adapter à l'univers scolaire
- Entrer en relation avec les autres et trouver sa place dans le groupe
- Entrer dans la langue orale
- Devenir élève

### ***Les besoins éducatifs particuliers ou spécifiques des jeunes élèves***

- Les besoins éducatifs particuliers
- Les difficultés et les troubles
- Le handicap

### ***Des actions dans le cadre de la semaine de l'école maternelle***

- Le RASED et la médecine scolaire
- Des partenaires mobilisés autour des besoins particuliers des enfants
- Mieux connaître les acteurs et les professionnels du secteur médico-social
- Echanger pour mieux se connaître et mieux agir ensemble

### ***Des partenaires engagés***

- L'Association Départementale des Pupilles de l'Enseignement Public 62

# Introduction

La quasi-totalité des enfants de 3 à 5 ans sont scolarisés en école maternelle. L'école maternelle est aujourd'hui considérée comme une part normale du cursus des élèves. Permettre de vivre une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle.

En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Par la variété des types de tâches proposées, des modalités de travail utilisées, l'école maternelle veille à respecter les rythmes biologiques des enfants et à préserver les équilibres entre les phases de concentration, de jeu, de repos, d'activités ritualisées ou en ateliers, de regroupements. Ainsi l'organisation du temps respecte les besoins et les capacités des enfants, tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation. Plus souple avec les plus petits, la gestion du temps devient plus rigoureuse quand les enfants grandissent pour permettre une transition sereine avec l'école élémentaire.

L'école maternelle élargit l'univers relationnel des enfants et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. Elle laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue. Elle stimule son désir d'apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir.

Au delà de la construction des premiers apprentissages par tous, l'école maternelle doit également jouer un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des difficultés, des déficiences et des troubles en particulier dans le domaine du langage. Elle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. C'est par une pédagogie spécifique, une posture et des gestes professionnels adaptés, que l'enseignant facilite l'entrée de l'enfant dans l'univers de l'école. Entre jeu et activité scolaire, l'enfant qui vient d'entrer à l'école maternelle va progressivement devenir un écolier.

Avec son entrée à l'école maternelle, tout enfant s'engage dans un parcours scolaire qui sera long et que les enseignants s'engagent à aménager et accompagner pour répondre aux capacités et besoins de chacun. C'est au quotidien par la mobilisation des énergies et des compétences que se construit et se renforce l'idée de parcours scolaire avec la volonté d'insister sur la continuité et la complémentarité des actions pour assurer que les réponses les meilleures seront apportées aux besoins particuliers des enfants.

## *Les besoins des jeunes enfants*

### • **Le développement de l'enfant**

Les étapes du développement de l'enfant font l'objet de nombreux travaux qui permettent de mettre au jour les périodes et les moments charnières dans le développement langagier, cognitif, social et affectif, sensoriel et moteur de l'enfant.

#### *Mieux comprendre le développement de l'enfant*

Depuis le siècle dernier, les chercheurs tels que Wallon, Vygotsky, Piaget ou Bruner ont mis en évidence des repères dans le développement de l'enfant, l'importance de l'action de l'enfant sur son environnement et celle des interactions, notamment dans la maîtrise du langage.

Les travaux plus récents ont montré toutefois que le développement est irrégulier, non linéaire, qu'il comporte aussi des stagnations, voire des régressions, et la notion de stade de développement a été remise en cause. Des capacités nombreuses et complexes ont été mises en évidence chez les bébés, dans la manière dont ils appréhendent le monde physique et le monde psychologique, grâce à de nouvelles méthodes d'investigation.

Le développement ne va pas non plus systématiquement du concret vers l'abstrait et il existe des décalages selon les types de problèmes que les enfants ont à résoudre : la variabilité, interindividuelle et intra-individuelle, est une caractéristique fondamentale du développement, et l'enfant doit non seulement construire de nouvelles stratégies d'apprentissage, mais aussi inhiber des stratégies antérieures.

D'autres travaux ont permis de mieux comprendre comment les enfants se construisent non seulement des représentations du monde physique, mais aussi une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire une représentation des désirs, des savoirs, des croyances d'autrui. Ils ont permis aussi de repenser les rapports des enfants à l'imaginaire et comment la fiction peut les aider à résoudre des problèmes et à penser logiquement.

C'est dans l'interaction entre développement et apprentissage, avec le guidage de l'enseignant, que l'enfant va évoluer, construire des concepts, développer son langage en lien avec le développement de ses capacités motrices, émotionnelles et sociales.

### ◦ **Le développement langagier**

Le langage permet de communiquer avec son entourage, d'échanger des pensées et des expériences et de représenter le monde. Son acquisition représente une conquête fondamentale de la petite enfance au cours de laquelle un enfant passe de la communication non verbale aux mots isolés et à la capacité de créer des énoncés jamais entendus.

L'explication de cette acquisition est multiple et fait débat. Si l'espèce humaine est en quelque sorte "programmée" pour traiter le langage, en compréhension et en production, il n'en demeure pas moins que la maîtrise du langage se développe dans des interactions sociales.

**Deux aspects de cette acquisition**, au moins, font consensus :

- les régularités dans la trajectoire d'acquisition : les premiers mots apparaissent au cours de la

deuxième année, souvent utilisés seuls, avant d'être combinés dans de courtes phrases ; l'ordre d'acquisition des mots à fonction grammaticale (articles, pronoms, etc.) ; l'usage progressif de différentes fonctions du langage ;

- la diversité des facteurs qui la déterminent : les capacités perceptives conditionnent la discrimination des séquences sonores et leur identification ; les partenaires de l'enfant, notamment les adultes, peuvent stimuler plus ou moins ses compétences sociales et linguistiques à travers les interactions de la vie quotidienne ; le traitement langagier des notions de temps, de causalité ou d'ordre dépend du niveau de développement cognitif ; les régularités linguistiques propres à une langue donnée (terminaisons de verbes, par exemple) facilitent l'acquisition de certains termes.

L'école s'est longtemps intéressée davantage à l'écrit (lecture, écriture, production écrite) qu'à l'oral, bien que la maîtrise de l'un soit dépendante de l'autre. Les difficultés à l'oral au cours des premières années, notamment en compréhension, s'accompagnent souvent de difficultés ultérieures, à l'écrit et dans des tâches complexes.

### *Langage oral et langage écrit*

Il existe bien des différences entre langage oral et langage écrit (physiologiques, contextuelles, etc.). Le second n'est pas une simple transcription sur papier du premier et relève d'un enseignement formel. Mais les processus cognitifs impliqués dans les deux sont largement semblables et permettent d'expliquer certaines corrélations entre la maîtrise de l'oral et celle de l'écrit (par exemple entre conscience phonologique et débuts de la lecture).

**Le langage oral constitue également le vecteur de nombreux apprentissages**, prédicteur de réussite scolaire. La détection et la prise en charge précoce des troubles du langage est un enjeu fort pour l'école maternelle.

### *Quelques étapes du développement langagier*

- **0-3 mois**  
Produit des cris différents selon les stimulations, gazouillis, jeux vocaux, rires, vocalises. Discrimine les contrastes entre groupes de sons. Préfère la voix de sa mère à celle d'une autre femme, sa langue maternelle à une autre langue. Sensible à la prosodie, reconnaît une syllabe dans des énoncés différents.
- **4-6 mois**  
Babillage, contrôle de la phonation. Préférence pour le langage adressé au bébé, catégorise les voyelles, premiers échanges communicationnels.
- **7-9 mois**  
Produit plusieurs syllabes, chantonne. Comprend des mots en contexte, détecte les frontières des groupes de mots (syntagmes).
- **10-12 mois**  
Production des premiers mots, essaye de nommer les objets montrés par l'adulte. Comprend des mots hors contexte. Détecte les frontières entre les mots.
- **1 an - 2 ans**  
Discours télégraphique. Comprend les mots familiers. Développement du premier lexique, de 20 mots à 200 mots.
- **2-3 ans**  
Modifie ses demandes selon l'interlocuteur. Produit 200 à 300 mots. Comprend les demandes directes et les demandes indirectes.

- **3-4 ans**  
Extension du vocabulaire et phrases courtes. Peut suivre une conversation, comprend des promesses, s'amuse des jeux de langage.
- **4-5 ans**  
Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.
- **5-6 ans**  
Produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes, comprend environ 2500 mots.

### ◦ **Le développement cognitif**

#### *Les débuts du développement cognitif*

Les débuts du développement cognitif ont pendant longtemps été explorés à travers les activités motrices des bébés (atteintes manuelles d'objets, déplacements exploratoires, etc.), ce qui a conduit à sous-estimer leurs capacités cognitives précoces.

Or les capacités de discrimination et de catégorisation des bébés leur permettent déjà d'exercer leur intelligence, en repérant des différences entre des éléments sonores, des images, des odeurs, etc., qu'il s'agisse d'objets physiques ou d'êtres humains. Ils peuvent également trouver ce qu'il y a d'identique entre des éléments, malgré leurs différences, et distinguer par exemple des visages de femmes des visages d'hommes.

Ils manifestent dès les premières semaines de vie une représentation de leur propre corps et sont surpris si l'image qui leur est renvoyée sur un écran ne correspond pas à la réalité perçue. Ils ne vivent donc pas dans une confusion entre soi et le monde, comme on le pensait il y a encore quelques dizaines d'années.

On sait également que les objets continuent d'exister pour les bébés lorsqu'ils disparaissent et que la permanence des objets se construit dès les premiers mois de la vie, car des bébés de quelques semaines peuvent anticiper la trajectoire d'un objet qui disparaît derrière un écran, par exemple.

#### *La formation des concepts et les théories naïves*

**Les recherches des 20 dernières années ont profondément renouvelé notre conception de l'évolution de la formation des concepts.**

Alors que Piaget s'était intéressé au développement de la pensée logique, les travaux plus récents ont considéré la catégorisation des objets réels. Les jeunes enfants construisent des représentations conceptuelles autour des exemplaires typiques d'une catégorie, ceux ayant de nombreuses propriétés communes, sur la base de la distribution statistique de ces propriétés, perceptives ou non, dans les objets du quotidien.

À partir d'un petit nombre de catégories très larges (par exemple : vivant, animé ou inanimé), ils vont construire d'autres concepts plus spécifiques, selon la fréquence des propriétés des objets réels qu'ils rencontrent. Ils construisent aussi (18 mois-2 ans) des schémas d'événements (scripts), à partir des événements quotidiens routiniers (déjeuner, prendre un bain), pour représenter les proximités spatiales et temporelles des actions et les interactions qui s'y développent.

Les catégories taxonomiques se développent plus tardivement, mais certaines sont précoces (animé/non animé) et elles ne se substituent pas aux catégories perceptives et schématiques qui continuent à être utilisées bien au-delà de la petite enfance.

Par ailleurs, les enfants manifestent aussi une certaine flexibilité catégorielle, qui leur permet d'inscrire un objet dans des catégories de nature différente, thématique ou taxonomique (chat / famille ou maison, animal, etc.).

**Ils développent également des théories naïves du monde physique et du monde mental**, c'est-à-dire des représentations abstraites, organisées et cohérentes de la manière dont le monde fonctionne. Ils les utilisent en l'état, tant que les faits sont compatibles avec ces théories, et les modifient lorsque ce n'est pas le cas. On peut faire un parallèle entre l'évolution de ces théories naïves et celle des théories scientifiques.

### *L'imagination et le raisonnement logique*

L'imagination, longtemps considérée comme caractéristique de la pensée de l'enfant, déconnectée de la réalité, apparaît aujourd'hui comme une aide au développement cognitif et affectif de l'enfant : elle aide à connaître le réel et permet de penser logiquement sur d'autres possibles (pensée contre-factuelle).

Le jeu symbolique sollicite l'imagination de l'enfant et permet de comprendre les conséquences d'une action simulée et le déroulement de la chaîne des actions dans une situation fictive.

Imagination et pensée contre-factuelle nourrissent le raisonnement de l'enfant et le langage joue un rôle de médiateur dans cette pensée de ce qui n'existe pas ou existerait si...

### *Quelques étapes du développement cognitif*

- **0-3 mois**  
Discrimine des stimuli visuels ou auditifs. Anticipe du regard la trajectoire d'un objet. Manifeste une préférence pour la nouveauté.
- **4-6 mois**  
Reproduit des événements fortuits intéressants, catégorise des éléments différents selon une propriété commune.
- **7-9 mois**  
Ajuste ses comportements aux caractéristiques d'un objet (forme, volume, poids, etc.).
- **10-12 mois**  
Anticipe les événements, construit une tour, peut suivre la ligne du regard de l'adulte.
- **1 - 2 ans**  
Expérimentation active, identifie des parties du corps.
- **2 - 3 ans**  
Identifie les objets par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui (oriente un objet pour qu'un adulte le voit).
- **3 - 4 ans**  
Acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage.
- **4 - 5 ans**  
Est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation.
- **5 - 6 ans**  
Début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments reste la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom.



- **Les besoins affectifs et psychologiques**

Les enfants expriment leurs émotions et tissent des liens avec les personnes qui s'occupent d'eux dès les débuts de la vie. Ils construisent des représentations d'eux-mêmes et de leur identité. Ils développent également leur compréhension des émotions et des pensées d'autrui.

### *Les émotions*

L'émotion est à la fois un fait physiologique (réaction musculaire, cri, « rouge aux joues ») et un fait social, car l'émotion d'un enfant devient souvent celle de l'entourage, grâce aux réactions qu'elle suscite.

Les échanges émotionnels sont indispensables au bébé et leur absence peut entraver le développement et l'équilibre affectif. Il existe une continuité des émotions au cours de la vie, même si elles s'expriment d'une manière différente et ne sont pas suscitées par les mêmes causes.

Aux émotions de base (joie, surprise, dégoût, tristesse, peur, colère) s'ajoutent à partir de la deuxième année des émotions secondaires de fierté, culpabilité, embarras, honte, avec le développement de la capacité de l'enfant à évaluer ses propres actions.

Les expressions faciales correspondantes sont reconnues précocement et dans des sociétés très différentes, ce qui laisse penser qu'elles sont universelles, voire innées.

Les premiers comportements de régulation des émotions sont d'ordre réflexe (sucrer son pouce calme le bébé). Le développement cognitif et moteur permet des régulations plus complexes pour éviter les émotions désagréables et les réactions de l'entourage ont un impact important (apaisement, valorisation de l'expression des émotions).

### *Les relations avec autrui et l'attachement*

**Un enfant développe des relations d'attachement avec les personnes qui sont prêtes à partager ses émotions.**

**Vers 3 mois**, il manifeste des réponses différentes selon les personnes et développe des liens affectifs spécifiques avec celles qui prennent soin de lui. C'est le début de l'attachement, qui se manifeste pleinement vers 6 mois et s'accroît jusqu'à 18 mois - 2 ans environ, à travers la recherche et le maintien de la proximité physique avec une personne privilégiée qui constitue une « base de sécurité » vers laquelle on peut revenir et qui peut reconforter en cas de besoin.

**À 2 ans**, la plupart des enfants ont tissé des liens d'attachement avec plusieurs personnes et vont élargir progressivement leurs relations à travers leurs expériences de socialisation et les amitiés qu'ils construisent avec d'autres enfants.

**L'attachement contribue au développement des compétences sociales et cognitives** en procurant un sentiment de sécurité pour explorer le monde et de nouvelles situations. La plupart des enfants ont un attachement « sécurisé » à leur(s) parent(s) ; il arrive que des relations positives avec d'autres personnes - adultes ou enfants - compensent un attachement peu sécurisé avec les parents.

### *Les représentations de soi et la construction de l'identité*

**L'émergence de la conscience de soi est progressive** : elle est liée aux expériences perceptives du corps, d'un corps situé par rapport aux objets physiques de l'environnement et par rapport aux personnes avec lesquelles le bébé développe des interactions.

Dans la continuité des expériences prénatales (le fœtus suce son pouce), le bébé manifeste une



coordination efficace entre sa main et sa bouche et il réagit différemment aux actions de ses propres doigts et des doigts d'autrui sur son visage, en recherchant l'origine des seconds, et bien plus rarement des premiers.

**À 6 semaines**, il manifeste une connaissance implicite de son corps comme un tout différencié, situé et agent dans l'environnement. **À 3 mois**, il différencie sa propre expérience corporelle, dans laquelle la vue de son corps correspond à ses propres mouvements, et ce qui n'y correspond pas. Les expériences avec autrui, la réciprocité des échanges et l'attention partagée vont contribuer à l'émergence (vers 18 mois) et au développement de la « co-conscience de soi », lorsque l'image de soi devient aussi le reflet de soi tel qu'autrui le perçoit.

L'image corporelle se construit dès la petite enfance et elle évolue avec les changements somatiques, y compris à l'adolescence. Les représentations de soi comportent des éléments descriptifs (l'image de soi) et évaluatifs (l'estime de soi).

L'identité correspond à la recherche d'une cohérence personnelle qui intègre les représentations de soi à travers le temps. Par exemple, la plupart des enfants, sauf anomalie génétique, naissent garçon ou fille, mais l'identité sexuée est le résultat d'un processus de développement psychologique (reconnaissance de dimensions biologiques ; adoption de comportements marqués culturellement ; adhésion à des rôles sociaux).

### *Les représentations du monde mental*

Les enfants ne construisent pas seulement des représentations du monde physique, mais ils développent aussi une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire une représentation des états mentaux (désirs, pensées, croyance d'autrui) et du fait que ces états peuvent être différents de leurs propres états.

**Ces représentations sont en pleine construction entre 3 et 7 ans**, selon plusieurs étapes dans la compréhension du point de vue d'autrui : compréhension des différences de désirs et de goûts, puis des différences de croyances et de savoirs, et plus tardivement, des fausses croyances.

Se représenter les pensées d'autrui est l'objet d'un lent développement, au-delà de l'école maternelle : parvenir à se mettre à la place d'autrui, maîtriser la relation entre causes et conséquences des actions, analyser les intentions et la réciprocité des relations. Vers 12 ans, les enfants commencent à analyser les actions d'une personne en fonction des circonstances, de sa personnalité et de ses relations avec autrui, en lien avec le développement du jugement moral.

### *Quelques étapes du développement social et affectif*

- **0-3 mois**  
Tourne les yeux en direction de la partie du corps touchée. Sourire social, mimique de surprise.
- **4-6 mois**  
Tourne la tête vers une source sonore, prolonge l'interaction en souriant.
- **7-9 mois**  
Réciprocité dans les échanges. Manifeste un attachement sélectif.
- **10-12 mois**  
Réagit différemment aux proches et aux inconnus. S'ajuste à des demandes.
- **1 - 2 ans**  
Comprend les expressions faciales d'autrui, répète les actions qui font rire.
- **2 - 3 ans**  
Attachements multiples. Se reconnaît dans un miroir. Jeux symboliques.

- **3 - 4 ans**  
Identifie plusieurs parties du corps. Attend son tour. Aime aider les autres. Critique autrui.
- **4 - 5 ans**  
Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).
- **5 - 6 ans**  
Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte.

- **Les besoins physiologiques**

### *La propreté*

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

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

### *Le repos*

Un enfant fatigué au cours de la journée doit pouvoir se reposer, quelle que soit l'heure.

### *L'alimentation*

En plus du déjeuner pris à la cantine ou en dehors de l'école, des collations diététiquement équilibrées leur sont nécessaires au cours de la journée. La collation matinale à l'école **n'est ni systématique ni obligatoire.**

**Aucun argument nutritionnel ne justifie la collation matinale de 10 heures qui aboutit à un déséquilibre de l'alimentation et à une modification des rythmes alimentaires des enfants.**

Les boissons ou aliments proposés aux élèves doivent permettre une offre alimentaire diversifiée favorisant une liberté de choix, en privilégiant l'eau, les purs jus de fruits, le lait ou les produits laitiers demi écrémés, le pain, les céréales non sucrées, en évitant les produits à forte densité énergétique riches en sucre et matières grasses (biscuits, céréales sucrées, viennoiseries, sodas..). Ce moment de collation proposera, chaque fois que possible, des dégustations de fruits qui peuvent également intervenir lors du déjeuner ou du goûter.

Compte tenu des conditions de vie des enfants et des familles qui peuvent entraîner des contraintes diverses, il peut être envisagé de proposer aux élèves une collation dès leur arrivée à l'école maternelle ou élémentaire et, dans tous les cas, **au minimum deux heures avant le déjeuner.**

Leur organisation (en particulier pour l'approvisionnement en aliments mieux appropriés qu'un paquet de biscuits) suppose une discussion avec la commune et une décision du conseil d'école. La question des sollicitations financières ou en nature demandées aux parents sera abordée dans ce cadre. L'aspect pédagogique de cette collation est essentiel. Il convient de viser en priorité l'hygiène alimentaire et les conduites de table, en particulier lorsque l'équipe des maîtres ne peut jouer ce rôle éducatif pendant le repas de midi. On ne doit pas oublier non plus que les enfants ont besoin de boire fréquemment dans la journée et que des gobelets jetables devraient pouvoir être mis à leur

disposition ainsi que des bouteilles d'eau.

Dans le cadre du Programme national nutrition santé (PNNS), l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments (AFSSA) a rendu un avis le 23 janvier 2004 sur la collation matinale.

À l'issue de cette expertise, des recommandations ont été adressées aux directeurs et aux directrices d'école le 25 mars 2004. Elles concernent les principes généraux qui doivent présider à la collation en milieu scolaire, les recommandations sur l'organisation, les horaires et le contenu de cette collation, les actions d'éducation nutritionnelle et de prévention.

[Avis de l'AFSSA du 23 janvier 2004 sur la collation matinale](#)  
[Recommandations du 25 mars 2004 pour les directeurs et directrices d'école](#)

Les dimensions éducative, sociale et culturelle ainsi que les diversités locales, qu'elles soient d'ordre géographique ou socio-économique, doivent être prises en compte à l'école.

Les familles ont un rôle primordial en ce qui concerne les rythmes alimentaires de l'enfant, en particulier pour le petit déjeuner. Un lien étroit avec elles doit être établi pour harmoniser les différentes prises alimentaires organisées à la maison et à l'école. Une information sur la collation dans le cadre des actions d'éducation à la nutrition fera l'objet d'une communication en conseil d'école. Cette information pourra associer les personnels de santé de l'Éducation nationale et des partenaires extérieurs compétents dans ce domaine.

- **Les besoins sensoriels et moteurs**

- **Le développement sensoriel**

Les organes sensoriels entrent en fonction pendant la vie fœtale : toucher, sensibilité aux odeurs et aux saveurs, système auditif (6 mois de vie fœtale).

La vision, immature à la naissance, évolue beaucoup au cours des deux premières années : l'acuité passe de 1/10° à la naissance à 10/10° à 2 ans ; la distance de la perception nette, de 30 à 50 cm, passe à 80 cm à 3-4 mois. À 2 mois, le bébé peut suivre un objet horizontalement sur un angle de 180°.

**La vision binoculaire apparaît vers 4-6 mois**, puis se mettent en place la coordination de la vision, la perception de la profondeur et la vision périphérique. Les nourrissons perçoivent les contrastes de couleur mais leur vision colorée évolue au cours des années pour se stabiliser vers 7 ans. Le dépistage de déficits colorés peut être réalisé à partir de 4 ou 5 ans.

La correction de pathologies visuelles détectées précocement (dès les premiers mois pour certaines) a des effets positifs sur le confort visuel, la coordination vision-préhension, la motricité, l'évitement d'obstacles et la participation aux jeux. Le repérage des déficits auditifs est bien sûr tout aussi important pour la qualité de vie des enfants.

- **Le développement moteur**

Le développement moteur est indissociable du développement sensoriel. Dès la vie fœtale, les mouvements du bébé constituent un signe de sa vitalité.

**La période de 0 à 2 ans est celle des grandes conquêtes motrices**, très repérables par l'entourage : pouvoir attraper des objets et les manipuler, se redresser et se déplacer, etc. L'examen du tonus musculaire (maintien de la tête et du tronc...), des réflexes du nouveau-né (suction, agrippement, marche automatique), des postures (assis, puis debout), de la marche (à quatre pattes, autonome sur

deux jambes), et d'autres acquisitions constitue un élément important du suivi pédiatrique des enfants.

Le développement moteur correspond à une prise de contrôle progressif du système musculaire, avec la disparition des réflexes primaires, la maturation du système nerveux central, avec les expériences motrices, les encouragements de l'entourage et la progression de l'autonomie. Les normes de développement permettent de repérer précocement d'éventuels troubles neuromoteurs et constituent des repères pour examiner les effets du milieu (variations interculturelles) ou de changements particuliers (carences affectives).

Les bébés contrôlent les mouvements des différents segments du corps dans un certain ordre (la tête et le cou, puis le torse avant les membres). Ils explorent les objets et leur propre corps et coordonnent progressivement plusieurs actions (boire à une tasse nécessite des sensations visuelles relatives à la position de la tête, de la bouche et des mains, pouvoir se redresser et fixer son regard sur la tasse, l'atteindre, la saisir et la tenir droite pour la porter à ses lèvres et l'incliner selon le bon angle, renverser le liquide dans la bouche et l'avalier).

### *L'acquisition de la marche est une étape essentielle pour l'autonomie.*

**Vers 2 ans**, courir, monter des escaliers, lancer une balle constituent de nouvelles conquêtes. La motricité manuelle s'affine pour gribouiller, enfiler des perles, tourner les pages d'un livre.

**Vers 3 ans**, l'enfant gagne en équilibre ; courir tout droit, sauter à pieds joints ou se déplacer sur un tricycle devient possible et il commence à s'habiller seul. La coordination des mains et des doigts permet de tracer des cercles, de reproduire un carré, de dessiner un bonhomme, avant les premiers gestes graphiques et l'écriture. Le contrôle des sphincters, de nuit et de jour, est normalement acquis.

**À 4 ans**, il commence à faire du vélo sans roues latérales et peut boutonner ses vêtements. La préférence manuelle (droite ou gauche) se stabilise.

**À 6 ans**, il peut envoyer une balle dans un but et sait enrouler du fil autour d'une bobine. Il reconnaît sa droite et sa gauche.

Les enfants se servent de leur expérience pour ajuster leurs déplacements selon les caractéristiques du terrain (pente, sol glissant ou accidenté) et les leurs (poids, équilibre, confiance en soi).

Les activités physiques et d'expression, les jeux permettant de coopérer, de s'opposer et d'éprouver des règles sont généralement source de plaisir pour les enfants à l'école maternelle. Les enseignants veillent à leur proposer des situations qui leur permettent de progresser sans risque, en les rendant attentifs à leur propre sécurité et à celle des autres.

### *Les étapes du développement moteur*

- **0-3 mois**  
Réaction à la voix, localisation visuelle. Maintien de la tête.
- **4-6 mois**  
Prise et transfert d'objets. S'assoit seul.
- **7-9 mois**  
Se tient debout avec un support. Montre un objet du doigt.
- **10-12 mois**  
Premiers pas. Coordonne plusieurs actions.
- **1-2 ans**  
Marche seul. Descend des escaliers à reculons. A une préférence pour une main.
- **2-3 ans**

Monte et descend les escaliers, saute à pieds joints. Tourne les pages d'un livre, coupe avec des ciseaux.

- **3-4 ans**  
Court avec aisance, tape du pied dans un ballon. Fait du tricycle.
- **4-5 ans**  
Monte à une échelle, marche en arrière. Tient un papier d'une main en écrivant de l'autre.
- **5-6 ans**  
Fait du vélo sans roulettes, lace ses chaussures.

Pour en savoir plus :

- [Le développement de l'enfant](#)
- [La collation matinale à l'école](#)

### • **L'enfant de deux ans**

« Permettre à chaque enfant une première scolarisation réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle ». Entrer à l'école maternelle pour le jeune enfant, c'est **se mettre progressivement en situation de devenir élève**. Ce processus lent, difficile et complexe est ainsi imposé à de très jeunes enfants qui ne disposent pas encore de la maturité nécessaire pour mettre en œuvre le passage de la socialisation à la scolarisation.

**Tous les enfants de deux ans ne sont pas scolarisables et toutes les écoles ne sont pas en capacité de les scolariser.**

Qu'est-ce qu'un enfant de deux ans ? L'enfant de cet âge a ses propres rythmes de vie, il apparaît autonome, mais il peut arriver que la « défusion » avec la mère ne soit pas totalement réalisée. Il a un besoin de relations personnalisées avec un adulte dans un cadre sécurisé. Certains spécialistes émettent des doutes sur la prise en compte de ces besoins dans un cadre scolaire insuffisamment adapté.

Les structures d'accueil du jeune enfant doivent permettre une prise en compte des besoins affectifs et physiques ainsi que du rythme individuel de chaque enfant. Le rythme scolaire doit nécessairement s'adapter aux enfants de deux ans.

L'enfant doit passer du stade de « grand bébé » à celui de « petit écolier » alors que ses besoins physiologiques nécessitent une grande proximité et une forte intervention de l'adulte.

Trop souvent, l'entrée à l'école maternelle est déterminée par des aptitudes essentiellement physiques, centrées sur l'acquisition de la propreté, alors que d'autres éléments devraient être mieux pris en compte, comme l'indique **Agnès Florin**<sup>1</sup>, professeur de psychologie du développement et de l'éducation. Du point de vue de l'enfant, une **scolarisation réussie des plus petits enfants répond à plusieurs exigences** :

- pas d'imposition sans préparation ;
- respect des besoins physiologiques ;
- relative autonomie dans les gestes quotidiens ;
- aptitude à se faire comprendre de l'adulte dans un cadre verbal ou non ;
- attachement sécurisé aux parents ;
- respect du bien-être de l'enfant.

---

1

À deux ans, les enfants ne sont plus des bébés : ils ont déjà des compétences nombreuses, une personnalité qui commence à s'affirmer, un répertoire varié de comportements susceptibles d'agir sur les personnes et les objets qui les entourent. Ils évoluent très vite et, en quelques semaines, peuvent avoir modifié de nombreux aspects de leurs conduites. Pour autant, cela ne signifie pas qu'ils puissent tous accepter facilement la vie d'écolier.

L'adaptation des tout-petits (qu'ils aient juste deux ans ou un peu plus) dépend de la qualité de l'accueil qui leur est fait, mais aussi de la prise en compte de leurs besoins. Or, entre deux enfants de cet âge, les différences sont souvent très importantes.

Certains sont mieux préparés que d'autres aux contraintes d'une scolarisation. La singularité de leur personnalité, la diversité de leurs capacités, de leurs expériences et de leurs savoirs, les relations qu'ils ont déjà nouées avec leur entourage jouent un rôle décisif dans cette adaptation. Les besoins du très jeune enfant sont à la fois physiologiques, psychologiques, affectifs et sociaux.

### *- l'alimentation*

Les temps de collation, ainsi que ceux du déjeuner et du goûter avec de jeunes enfants sont essentiels. Les repas à cet âge représentent des temps forts d'échange et de socialisation, et doivent faire l'objet d'une attention particulière afin de respecter l'équilibre alimentaire nécessaire à leur développement.

### *- le rythme éveil-sommeil*

Les rythmes sont extrêmement variables d'un enfant à l'autre. Le jeune enfant a besoin de dormir à deux moments de la journée : le matin et l'après-midi. Or l'école maternelle peut difficilement répondre à cette exigence. Souvent ce sont les enfants qui sont contraints de s'adapter aux rythmes de l'école maternelle. Le professeur **Hubert Montagner**<sup>2</sup> souligne le caractère individuel des rythmes des petits enfants. Se pose enfin le problème du temps de présence dans l'enceinte de l'école, qui peut dans quelques cas aller jusqu'à dix heures si on additionne le temps scolaire et périscolaire ;

### *- la propreté*

A cet âge, l'enfant n'a pas le contrôle véritable des sphincters. Il est encore dans une situation fragile sur ce plan. C'est un élément essentiel à prendre en compte. Devenir « propre » ne résulte pas d'un enseignement de l'adulte et encore moins d'un « conditionnement », mais d'une maturation physiologique qui se situe vers deux ans et demi, trois ans. Cette acquisition de la propreté, qu'il est important de ne pas « forcer », ne doit pas se transformer en contrainte psychologique de la part des parents.

### *- les besoins affectifs*

Le jeune enfant a besoin pour évoluer dans un cadre extra-familial et accepter les contraintes qui y sont afférentes d'un environnement rassurant. Il doit se sentir en confiance et bénéficier d'une relation privilégiée avec un adulte disponible pour prendre en compte ses besoins. L'enfant de moins de trois ans se socialise progressivement en intégrant des règles et en coopérant avec autrui. Il a besoin d'explication pour éviter une incompréhension et provoquer un sentiment d'insécurité. L'intense besoin de sécurité des petits enfants ne peut se faire avec ses pairs. La qualité de ce lien est conditionnée surtout par la sécurité de l'attachement aux parents. La plupart des enfants sécurisés avec leurs parents le sont aussi avec le professionnel référent du lieu d'accueil. Les aspects du développement psychique et moteur du jeune enfant sont très liés aux conditions de

---

2

scolarisation, mais aussi à sa maturité, au lien qu'il entretient avec le monde des adultes. Le développement des moins de trois ans ne correspond pas au temps des apprentissages de type scolaire mais à celui des acquisitions sensorielles.

### **- les besoins d'isolement**

L'enfant a besoin d'un espace individuel pour se mettre à l'écart. La capacité d'être seul est dans l'ordre de l'autonomisation de l'enfant. Par ailleurs, entre deux et trois ans, les enfants sont généralement en situation de juxtaposition durant leur phase de jeux. Les séquences de collaboration entre eux sont peu fréquentes et courtes. Des locaux adaptés doivent permettre de satisfaire le besoin d'isolement mais aussi d'échanges et de motricité spatiale.

### **- les besoins moteurs et cognitifs**

L'enfant est en pleine possession de son corps, qu'il a appris à connaître et à maîtriser. A cet âge, l'enfant a besoin de se déplacer, de se mouvoir, d'expérimenter sur le plan de la motricité. Il est également très curieux mais sa capacité de concentration est très fragile.

### **- les besoins de confort**

L'enfant ne dit pas qu'il a faim, froid, soif... d'où la nécessité d'être vigilant

Penser à mettre des vêtements de rechange dans le cartable des tout-petits la première année. Eviter les salopettes, attention aux bottes.

### **- les besoins affectifs**

Pour investir ce nouveau lieu qu'est l'école, et accepter d'entrer dans les contraintes qui lui sont liées, le jeune enfant a besoin de se sentir en confiance. Cela nécessite une grande disponibilité de l'enseignant pour prendre en compte chacun dans sa singularité. Cela passe par la qualité de l'accueil, la capacité à observer chacun et à se rendre disponible pour des interventions individualisées.

### **- les besoins de sécurité**

Le tout-petit a besoin d'évoluer dans un milieu rassurant. Le sentiment de sécurité passe par :

- la sécurité matérielle : connaître les adultes référents, les lieux et leurs règles de fonctionnement ;
- la mise en place d'une relation privilégiée avec l'adulte qui veille à ce que chacun puisse trouver ses repères dans le cadre de la classe ;
- l'apprentissage des règles sociales : rassurer, c'est aussi savoir mettre en place un cadre explicite dans lequel chacun se sente en sécurité ; c'est montrer les limites et apprendre au jeune enfant à se soumettre à la règle. Cet apprentissage passe par des attitudes d'opposition ou de repli que l'enseignant doit accepter avec sollicitude et fermeté, en veillant à ne pas renvoyer une agressivité qui ne ferait que renforcer le sentiment d'insécurité.

- Les enfants ont besoin de se déplacer, de se mouvoir, de vivre le plus possible d'expériences motrices (transporter, déménager, c'est l'âge "déménageur") ;
- Ils ont besoin d'exercer très fréquemment leur curiosité (explorer, découvrir, toucher, manipuler...)
- L'enfant a besoin de repères pour se situer dans l'espace de la classe, de l'école, ainsi que dans le temps proche comme le déroulement de la journée ;
- Le jeune enfant a besoin de s'exprimer, de communiquer, sans doute encore maladroitement ;
- La très grande fragilité et la fugacité de leur attention ont pour conséquence la durée nécessairement très courte des moments de regroupement ;
- L'enfant développe des capacités à travers des contrastes : individualisation/socialisation,



mouvement/repos, réel/imaginaire, logique/magique.

Au regard de la spécificité de l'enfant de deux ans, il convient de s'interroger sur la réponse apportée par l'école maternelle en termes d'accueil et d'adaptation.

Le tout-petit est encore très dépendant de l'adulte, notamment dans la prise en compte de ses besoins physiologiques, affectifs, moteurs et cognitifs. Il est donc important d'être proche des enfants pour percevoir leurs besoins, sans pour autant entrer dans une relation fusionnelle ; il est important aussi de prendre le temps d'observer chaque enfant pour l'accompagner...

**Les écoles maternelles ne disposent pas toujours de locaux adaptés aux aptitudes physiques des jeunes enfants.** Il est en effet nécessaire de doter les classes accueillant des enfants de 2 ans de locaux en rez-de-chaussée avec des sanitaires et des salles périscolaires destinés aux tout-petits. Les lieux de repos sont rarement organisés pour faciliter la prise en compte des rythmes individuels. Le temps de la sieste se situe dans un cadre horaire relativement fixe. Les enfants sont regroupés dans une salle qui sert parfois de dortoir et de salle de motricité.

L'école maternelle a une fonction de première socialisation qui se fonde sur des savoirs. Sa vocation est d'ordre pédagogique et éducatif. Elle se positionne sur des ambitions fortes qui relèvent d'objectifs précis, en premier lieu la maîtrise du langage et d'une culture scolaire.

Le **cadre relativement rigide et contraignant de la journée scolaire** alternant activités individuelles ou collectives, temps d'apprentissage et phase d'attente, n'est pas sans poser des difficultés d'adaptation à nombre de jeunes enfants qui ne disposent pas encore de la maturité nécessaire pour faire face à toutes ses exigences. Une certaine **souplesse** devrait nécessairement prévaloir à l'organisation de la journée scolaire des plus jeunes.

L'école maternelle impose souvent à l'enfant la participation à des activités définies par l'enseignant et une succession de tâches à accomplir. Or le jeune enfant a besoin de s'isoler du groupe de ses pairs ou des adultes et de s'adonner librement à des jeux. **Les jeux libres doivent être présents en maternelle.** Les enseignants sont, logiquement, orientés vers l'apprentissage et l'acquisition de connaissances, même si le temps susceptible d'y être consacré par un enfant de deux ans est extrêmement court et que le taux d'apprentissage scolaire est relativement réduit.

**L'organisation de l'après-midi** ne peut être réduite à la sieste et à un temps de récréation, en attendant « l'heure des mamans ». *« La sieste doit commencer dès la fin du repas, afin de respecter les besoins physiologiques des tout-petits, ce qui permet de proposer ensuite d'autres activités avant la récréation et le temps de regroupement pour revenir sur des événements de la journée et aider les enfants à trouver du sens à leur vie à l'école »*

## Le rôle de l'enseignant

- Inciter l'enfant à ce qu'il aille seul aux toilettes et éviter les passages collectifs qui sont source d'énerverment et qui, respectant peu l'intimité, ne seraient pas réellement éducatifs ;
- Veiller à ce que le papier toilette soit à la portée des enfants ;
- Encourager les enfants à se déshabiller et à se rhabiller seuls ;
- Apprendre aux enfants à se laver les mains après le passage aux toilettes, avant et après la collation...
- Veiller à ce qu'un enfant qui s'est sali ne soit pas grondé et humilié ;
- Prévoir une timbale individuelle pour chaque enfant ;
- Disposer de lingettes, de mouchoirs ;
- Penser à changer le linge (torchons...) très régulièrement.
- Etablir une relation de confiance avec les familles pour sécuriser chacune d'elles ;

- Prévoir des temps de rencontre et des moyens de communication réguliers ;
- Aménager sa classe de façon adaptée à l'accueil des jeunes enfants :
- Penser à faire de sa classe un lieu de vie épanouissant, confortable, attrayant et convivial ;
- Penser que la décoration ne doit pas être statique ;
- Penser à un mobilier adapté ;
- Penser à organiser un espace classe dans lequel les enfants puissent se déplacer aisément ;
- Penser à l'hygiène : coussins propres...
- Prévoir un lieu de regroupement suffisamment vaste pour que les enfants y soient installés de façon confortable avec des supports visuels attirants et motivants faisant référence à leur quotidien (calendrier, photos, tableau de présence).
- Penser à équilibrer temps calmes et temps moteurs,
- Penser à équilibre temps collectifs, en petits groupes et individuels. Les temps collectifs sont limités en début d'année, puis évoluent dans le temps,
- Penser à organiser des temps de socialisation et des temps de relations individuelles,
- Penser à proposer des activités courtes d'apprentissages, en relation avec leur vie propre,
- Accepter que l'enfant semble être dans le non faire car il en a besoin,
- Penser à faire évoluer l'équipement matériel dans le temps : il n'est pas nécessaire d'avoir une chaise pour chaque enfant en début d'année, mieux vaut privilégier l'espace.

Pour en savoir plus :

- [Pour une scolarisation réussie des tout-petits](#)



## *Les difficultés rencontrées par les élèves*

- **S'adapter à l'univers scolaire**

Amenés à quitter le monde connu et protecteur de la maison ou du lieu de garde habituel, les jeunes enfants sont appelés à une adaptation inaugurale et fondatrice de leur être au monde. Certains d'entre eux, s'ils ont approché la collectivité, l'ont connue dans des conditions protégées où leur autonomie a été sollicitée. C'est l'école maternelle, lieu de l'« appel à devenir grand » pour accéder ultérieurement à la grande école, qui a pour mission d'assurer ce délicat passage.

L'observation de la vie à la maternelle montre qu'elle se trouve parfois pour certains enfants être un lieu de souffrances multiples, variées, parfois intenses.

Dès le jour de la rentrée des classes, le très jeune enfant, doit tenter de s'adapter à une collectivité où son autonomie est fortement sollicitée parfois de façon paradoxale par rapport à ce qu'il a connu à la maison. Il va ainsi, dès ce premier jour, prendre un bain dans une foule parfois déchirée par les cris stridents de ceux qui s'effondrent à l'idée d'être laissés là par leurs parents. Il appartient à la catégorie des pleureurs ou de ceux qui luttent pour ne pas pleurer, ou encore, de ceux qui fuient par la porte..., ou dans le jeu désorganisé. Afin que ce moment s'arrête, l'enfant va solliciter ses propres ressources pour s'autocalmer ou se consoler lui-même, avec ou sans l'aide d'un adulte. Le recours à un objet transitionnel est quelquefois fort utile !

Il se crée pour l'enfant, lorsqu'il travaille à s'adapter à sa vie en classe, un conflit interne entre la nécessité d'oublier temporairement sa mère, sa maison, ses habitudes, tout ce qu'il connaît et le rassure, et le refus inconscient de les oublier.

### Pour en savoir plus :

- Article de Isabelle KOWALSKI, Septembre 2010, psychologue scolaire

- **Entrer en relation avec les autres et trouver sa place dans le groupe**

Les enfants en crèche sont attentifs aux autres, leur sourient, tentent de capter leur attention et recherchent les contacts corporels. Les offrandes accompagnées de vocalises sont fréquentes, les comportements de menaces aussi.

Les relations d'attachement sécurisé aux parents facilitent les conduites d'exploration sociale et les interactions avec les pairs. Les conduites d'imitation entre enfants entre 2 et 3 ans assurent une fonction de communication, tout en développant des savoir-faire sociaux.

Les jeunes enfants peuvent s'engager dans des jeux d'alternance et manifestent une compréhension des sentiments et des intentions des autres enfants. Ils développent très tôt des relations d'amitié, privilégiant un partenaire avec lequel ils développent des schémas d'interaction favorisés par le temps passé ensemble, la fréquence et la réciprocité des interactions.

## • Entrer dans la langue orale

L'entrée à l'école maternelle constitue une étape importante dans la vie de l'enfant. Après son foyer, l'école devient un autre lieu de vie où l'enfant poursuit la construction de son identité et de son langage. Il façonne sa langue, non seulement par le modèle que lui donne l'adulte, mais aussi par ses propres stratégies de tâtonnement, d'essais-erreurs, à visée de généralisation sémantique et morpho-syntaxique. À l'école, il est incité par des échanges verbaux à développer les différentes fonctions du langage, à construire un langage informatif, à être attentif aux aspects formels de la langue, à en acquérir les structures et les fonctionnements. Il acquiert ainsi le langage indispensable à l'élaboration de nouveaux processus de communication et de conceptualisation.

## Les différences interindividuelles dans le développement langagier

Les différences interindividuelles sont nombreuses, et certaines sont observables dès les premiers mois. Des bébés en interaction fréquente avec des adultes qui leur répondent babillent plus que les autres. L'âge d'apparition des premiers mots, la dimension et la composition du lexique vers deux ans, la complexité syntaxique des énoncés ou les fonctions du langage utilisées par les enfants varient également.

Le caractère à la fois intégré et cumulatif du développement langagier fait qu'on observe souvent une association entre plusieurs aspects, par exemple entre richesse du vocabulaire et complexité syntaxique. Il existe également des styles d'acquisition du langage différents selon les expériences de communication des enfants avec les adultes.

Certains enfants sont considérés très tôt comme des interlocuteurs par des adultes qui les encouragent souvent à s'exprimer verbalement et prennent le temps de leur répondre, alors que d'autres ont une expérience plus limitée.

Dès 3 ans, des enfants peuvent rencontrer des difficultés langagières :

- mutisme,
- retards syntaxiques, enfants qui parlent en mots-phrases ou en phrases à 2 mots,
- enfants totalement incompréhensibles..

*« Vers un apprentissage explicite : L'entrée à l'école implique un changement important dans le système de communication : passage du langage de connivence dans le cercle familial au langage explicite ; il ne s'agit plus de participer à des dialogues spontanés, d'échanger au cours d'expériences partagées mais d'apprendre à verbaliser sous une forme acceptable (schéma du récit, lexique, syntaxe) et avec une mise à distance de l'action ; le langage se rapproche alors de la mise en récit, il s'apparente à un « oral scriptural » qui emprunte déjà certains aspects du langage écrit. »*

[Document ministériel « Prévention de l'illettrisme à l'école -Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle » -Septembre 2010](#)

## • Devenir élève

*« Ceux qui découvrent l'univers scolaire comme un univers relativement nouveau et étranger dépendent le plus complètement de l'école pour réussir » (Bernard LAHIRE<sup>3</sup>, La raison scolaire,*

---

<sup>3</sup>Bernard LAHIRE (né en 1963) est un sociologue français, professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon et directeur de l'Équipe *Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations* du Centre Max-Weber (CNRS). Ses travaux portent sur la production de l'échec scolaire à l'école primaire, les modes populaires d'appropriation de

PU Rennes, 2008)

Parmi les enfants qui arrivent à l'école maternelle, certains sont déjà prêts à habiter les habitudes scolaires. Pour d'autres, le continent qu'ils abordent en venant à l'école est un continent complètement nouveau. Tous les enfants n'arrivent pas à l'école dans les mêmes conditions, avec les mêmes connaissances, etc. En un mot ils n'arrivent pas tous déjà constitués en élèves et c'est le rôle de l'école maternelle que de leur permettre de le devenir (même s'il ne saurait être question de se contenter de " fabriquer " des élèves).

Les écarts observés à l'entrée à l'école maternelle concernent :

- la socialisation intellectuelle, à la fois cognitive et langagière : familiarité acquise pour certains et pas du tout pour d'autres avec le rapport au langage propre à l'école, réflexif et distancié
  - en lien avec la manière de s'adresser à un enfant
- l'acculturation à l'écrit : familiarité ou non avec des objets culturels : compréhension ou non des fonctions de l'écrit (productrice d'une motivation pour se les approprier)
- les ressources à mobiliser : pas d'usages donc pas d'acquis

la connivence entre la maison / la famille et l'école : « *double solitude* » de certains élèves (**B. LAHIRE**) pour désigner cette situation où les enfants, quand ils arrivent à l'école avec les histoires de la maison, cela n'intéresse pas l'école et quand ils repartent à la maison avec ce qu'il s'est passé à l'école, cela n'intéresse pas la maison. C'est en lien avec l'acquisition du devenir parent d'élève, qui, pour des parents, signifie savoir suffisamment ce qui se fait à l'école non pas pour faire l'école à la maison mais pour y porter attention.

Certains enfants ne se conduisent pas comme des élèves, car ils ne comprennent toujours les enjeux, les raisons de ce qu'on attend d'eux, ce qui entraîne des écarts de comportement tels que repli sur soi, refus de l'autorité, échec scolaire,...

Il n'y a pas de moment d'apprentissage spécifique du devenir élève, car il est continu et surtout, il est très souvent inconscient même si on prend davantage en compte le fait que la construction de l'attitude d'élève doit être l'objet d'un apprentissage clairement mis en évidence .



---

l'écrit, les réussites scolaires en milieux populaires, les différentes manières d'étudier dans l'espace de l'enseignement supérieur, l'histoire du problème social appelé « illettrisme », les pratiques culturelles des Français.



# *Les besoins éducatifs particuliers ou spécifiques*

## *des jeunes élèves*

- **Les besoins éducatifs particuliers**

« Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.. »

La notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques" est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) ; enfants du voyage... Les prises en charge par l'institution scolaire sont elles-mêmes diverses et évolutives.

- **Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant**

Des simples difficultés aux troubles constitués, ils peuvent être :

- isolés et fonctionnels : retards simples, d'acquisition de la lecture, par exemple, retards se situant dans le cadre des variations de la normale, sans autre anomalie ni antécédent significatifs dans la famille.
- isolés et structurels : il s'agit des troubles spécifiques, dont l'origine est supposée développementale, affectant un ou plusieurs des apprentissages :
  - le langage écrit : dyslexie/dysorthographe,
  - les compétences arithmétiques et habiletés numériques : dyscalculie,
  - les aptitudes de planification, pré programmation des gestes complexes : dyspraxies, dysgraphie.
- associés ou secondaires à des carences multiples (socioculturelles, éducatives, affectives), des dysfonctionnements ou des événements familiaux ou scolaires, une déficience intellectuelle, des déficits sensoriels, des troubles instrumentaux, des troubles psychiques, une maladie somatique.

Dans tous les cas, ils sont fréquemment sources de souffrance psychologique, d'anxiété, de fatigue, voire de dépression et du désinvestissement progressif de l'enfant pour les tâches lui demandant un effort particulier.

Les "difficultés scolaires" signalées par les parents ou l'école sont appréciées différemment et ont un sens variable selon le contexte : familial, social, scolaire ou encore au niveau individuel.

- Difficultés électives, dans l'une des matières scolaires (lecture, écriture, orthographe, calcul), ou globales, des résultats insuffisants, ou une dégradation des résultats, signalés par l'enseignant et relayés par les parents.
- Retard scolaire : décalage entre les acquisitions d'un élève et les apprentissages attendus, compte tenu de son âge et de son niveau scolaire.

On parlera de fléchissement scolaire si les difficultés apparaissent secondairement après une période initiale sans difficultés.

Certains enfants rencontrent des difficultés pour acquérir leur langue maternelle et risquent de s'engager sur la voie de l'échec scolaire. 1 % d'entre eux environ présente des troubles spécifiques d'apprentissage appelés « dysphasies », plus ou moins sévères, d'origine structurelle ; d'autres, et c'est le plus grand nombre, ont des troubles fonctionnels qualifiés de retards, plus ou moins réversibles, en particulier selon le domaine langagier atteint concerné et l'origine de ces retards. À noter que « retard » implique un âge standard de référence.

La dysphasie de développement survient chez des enfants intelligents, indemnes de troubles sensoriels, moteurs ou psychologiques pouvant expliquer ces troubles du langage, qui sont graves, durables et déviants. Elle peut toucher la compréhension et/ou l'expression, tant sur le plan phonologique, que lexical, syntaxique et pragmatique.

Il semble que les éléments langagiers les plus prédictifs de difficultés ultérieures d'apprentissages scolaires soient les troubles du langage, et plus particulièrement les difficultés de compréhension et celles d'accès à la morphosyntaxe, repérables dès 3 ans 6 mois.

L'origine de ces troubles ou retards est variable. Elle peut être liée à l'immaturité de l'enfant et/ou à son environnement.

On sait en effet que le développement global de l'enfant, et celui de son langage en particulier, est le résultat de l'interaction entre ses capacités potentielles et l'influence de son environnement. Si l'environnement n'apporte pas les stimulations adéquates, c'est toute la personnalité de l'enfant qui risque d'en pâtir : inhibition ou instabilité, problèmes émotionnels, et bien sûr retard de langage et difficultés de communication.

L'objectif de dépistage et d'apport d'aide par l'école est clair. Quel est le rôle précis de l'école et de l'enseignant dans l'apprentissage de la langue maternelle, comment repérer les enfants en difficulté, comment les aider ?

Les démarches de dépistage se multiplient, même s'il reste difficile de les systématiser ou les généraliser : le bilan de 4 ans, proposé par les équipes de PMI (Protection maternelle infantile) ; le bilan de 6 ans, réalisé par les médecins scolaires, ...

Des outils de repérage existent : DPL3 pour l'enfant de 3 ans, ERTL4 pour celui de 4 ans.... Outils efficaces, rapides, qui devraient permettre aux enseignants de repérer les enfants en difficulté et de les orienter vers les professionnels spécialisés de l'éducation nationale ou de la santé...

Que faire ensuite pour les enfants repérés ? Comment convaincre certains parents de s'engager dans les bilans et rééducations parfois préconisés ? Comment aider à l'école ceux qui ont de véritables troubles bien sûr, mais aussi ceux qui ne relèvent pas véritablement de rééducations spécifiques, ceux qui, sans pathologie particulière, ne développent qu'un langage restreint, en inadéquation avec le niveau requis à l'école ?

Quelques conseils aux parents et aux enseignants pour les enfants présentant des troubles du langage et/ou des apprentissages.

Tous les enfants présentant des troubles du langage et des apprentissages ont besoin :

- D'être rassurés, informés et soutenus parce que leurs difficultés retentissent sur la confiance et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.
- De temps pour réaliser les tâches parce qu'ils sont plus lents et plus fatigables.
- De temps pour expliquer et leur faire expliquer la réalisation des tâches, leur permettre d'expliquer, de commenter, de justifier les stratégies et procédures utilisées.
- De calme pour pouvoir se concentrer, parce qu'ils craignent le bruit et l'agitation quand ils travaillent.



- D'informations simples, si possible uniques et données les unes après les autres, parce que l'accès aux informations complexes et multiples leur est difficile.
- D'aide à l'organisation parce qu'ils se perdent dans le temps et l'espace. il faut les aider dans la méthode de travail, ne pas hésiter à avoir recours à des systèmes d'organisation répétitifs, favorisant des repères visuels de couleur par exemple, les affichages, etc.
- De jouer et d'utiliser le jeu pour apprendre, de s'appuyer sur ce qu'ils aiment et les motivent.
- De favoriser l'expression orale.

Pour les enfants dyspraxiques, favoriser les manipulations type pâte à modeler, graphisme et coloriage en adaptant les exigences : ces activités doivent rester un plaisir.

Les apprentissages fondamentaux : acquisition de la lecture, du calcul, de l'écriture, de l'orthographe, ne sont pas naturels, mais résultent d'actions pédagogiques et constituent les objectifs prioritaires des premières années de scolarité. Près de 20% des enfants présentent des difficultés scolaires. Les causes en sont multiples. Parmi elles, les troubles spécifiques des apprentissages sont souvent méconnus ; ils concerneraient au moins 5 à 6 % des enfants, soit un enfant par classe.

Les troubles du comportement, troubles affectifs, troubles fonctionnels peuvent à la fois exprimer ou masquer les troubles des apprentissages.

Le médecin devra y être d'autant plus attentif que cet enfant a déjà connu des difficultés en maternelle : troubles de l'adaptation, troubles du langage, retard psychomoteur.

Devant des symptômes d'inadaptation scolaire, il s'agit pour le médecin d'approcher un diagnostic le plus précis possible et d'éviter soit d'authentifier la prétendue "paresse" de l'enfant, soit la dite "incompétence" des parents ou de l'enseignant.

Les troubles des apprentissages sont sources de difficultés de communication, d'intégration scolaire et sociale, avec des répercussions à la fois sur le vécu individuel de l'enfant : souffrance psychologique, anxiété, fatigue, et sur le vécu familial. Même lorsque ces troubles sont considérés comme spécifiques ou développementaux, leur origine est souvent plurifactorielle.

Ils nécessitent une approche diagnostique et une prise en charge pluridisciplinaires coordonnées.

Leur diagnostic, leur prise en charge précoce par des rééducations appropriées, un accompagnement des parents, des adaptations pédagogiques et un soutien psychologique sont essentiels pour l'enfant, son entourage familial et aussi pour les enseignants.

## • **Le handicap**

L'école maternelle occupe une place particulière dans son rôle d'accueil de l'enfant en très grande difficulté ou en situation de handicap pour au moins deux raisons :

1. C'est un des premiers lieux de socialisation de l'enfant, même si celui-ci est allé en crèche ou en halte-garderie, l'école a une toute autre valeur symbolique et, pour les parents, cette étape est essentielle et doit être, si possible, réussie.
2. L'enfant est jeune, en pleine évolution, et il est très difficile de faire des diagnostics ou des pronostics. Il conviendra surtout d'être attentif à son développement afin d'aider à évaluer si les manifestations observées relèvent de l'ordinaire ou nécessitent d'avantage d'investigations.

Nous pouvons considérer globalement qu'il y a deux cas de figures :

- L'enfant est inscrit à l'école maternelle alors qu'il a un handicap avéré.
- Les difficultés de l'enfant vont être, si ce n'est révélées par l'école, au moins pointées par les

enseignants.

Dans le premier cas, le handicap est généralement important et, pour la raison évoquée plus haut, le passage à l'école est extrêmement attendu par les parents. En effet, si ce passage est réussi, cela peut signifier l'espoir d'une « normalisation » ou tout au moins d'une intégration sociale ultérieure possible.

**Dès l'âge de 3 ans, si leur famille en fait la demande, les enfants handicapés peuvent être scolarisés à l'école maternelle.** Chaque école a vocation à accueillir les enfants relevant de son secteur de recrutement. Pour répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés, **un projet personnalisé de scolarisation organise la scolarité de l'élève**, assorti des mesures d'accompagnement décidées par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). La mobilisation des équipes et de tous les personnels de l'école est déterminante.

Dans le deuxième cas, il n'y a pas de handicap reconnu, ou les parents ont omis de signaler des difficultés observées à la maison, en crèche, ou encore ils n'ont pas conscience que sur certains aspects, leur enfant est en décalage avec des enfants du même âge (fréquent chez de jeunes parents dont c'est le premier enfant).

Selon les situations, le rôle de l'enseignant dans ce cas là peut être très délicat, il peut être « le méchant », celui qui ne comprend pas l'enfant, etc....

Les échanges école/parents seront primordiaux, il s'agira pour l'enseignant de :

- Dire ses observations (nécessité d'avoir un cahier d'observation précis), les difficultés et les limites de l'enfant.
- Mettre en avant ses capacités.
- Proposer des pistes d'aide.

Pour les parents, il faut accepter :

- D'entendre ces difficultés.
- De faire le deuil de l'enfant idéal fantasmé.
- D'entrer dans une démarche d'investigation pour chercher à comprendre le problème.

L'enseignant élaborera un projet pédagogique spécifique pour l'élève. Les objectifs seront en adéquation avec ses capacités mais dans la mesure du possible, c'est l'autonomie et la socialisation de l'enfant qui seront, dans un premier temps, privilégiées :

- Gestes élémentaires : passage aux toilettes, habillage.
- Repérage spatial et temporel.
- Jeux symboliques
- Jeux collectifs
- Motricité

### *Instaurer des liens de confiance avec l'enfant et sa famille*

La relation des équipes d'école aux parents demande attention et disponibilité. Au niveau le plus banal, mais essentiel, figure un dialogue continu avec ces parents, mais aussi avec les parents des autres enfants ; ces derniers doivent être rassurés, il s'agit de dédramatiser et de transformer leur regard sur le handicap. Au cours des échanges, les parents peuvent être confortés sur leurs propres compétences ; ils sont souvent initiateurs de pratiques de prise en charge liées au handicap de leur enfant, comment communiquer et réagir face à certains comportements.

La question de la révélation du handicap est assurément complexe. C'est en soi un « événement traumatique qui bouleverse complètement le fonctionnement psychique des parents. »

Il appartient à l'école maternelle d'être attentive plus particulièrement aux familles plus précaires, la pauvreté apportant souvent un poids supplémentaire à la maladie invalidante ou au handicap.

### *Travailler en équipe, agir en réseau*

Accueillir un enfant « à besoins spécifiques » dans une classe maternelle c'est travailler « autrement », en partage d'expériences et de compétences. Un certain nombre de conditions doivent être réunies pour donner corps et sens à ce principe, dans les activités quotidiennes de la classe, en définissant des objectifs d'apprentissage adaptés, en concevant les « plans inclinés » pédagogiques pour rendre les savoirs accessibles dans tous les lieux de l'école. Le travail de réflexion pédagogique doit être précisé dans le projet d'école ; ce qui se crée autour de la singularité des situations doit être mutualisé pour enrichir les pratiques de tous les enseignants. La directrice (ou le directeur) joue un rôle essentiel d'animation, de « gestion » de tous les adultes présents à l'école, de vigilance quant à la prise en compte des disponibilités et des temporalités spécifiques de chacun.

Le travail en complémentarité de compétences est souvent signalé comme un moyen, sinon d'alléger les responsabilités, du moins de les rendre autrement supportables en objectivant les caractéristiques et les limites de l'action de chacun, en prenant appui sur des enseignants spécialisés du réseau d'aide, sur l'avis du médecin de PMI, sur l'expérience de la psychomotricienne, celle du CAMSP .... De nombreuses études reconnaissent le rôle central et pivot des Centre d'action Médico-Sociale Précoce. Ils ont permis le développement important des intégrations. Les services de soins, SESSAD peuvent aussi accompagner le processus de scolarisation.

L'intégration n'est pas une fin mais un moyen. Elle offre le cadre aménagé pour permettre aux enfants d'ajuster leurs actions, leurs comportements dans un environnement d'apprentissage normal, et de développer des relations au sein du groupe ; chez les jeunes enfants des interactions incessantes avec un environnement « ordinaire » sont déterminantes pour mettre en place des repères. L'accompagnement de cette conquête d'autonomie peut être facilité par un **auxiliaire de vie scolaire (AVS)**, dont la quotité de temps de présence est évaluée selon les besoins de l'enfant par l'**Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation (EPE)**. L'auxiliaire coordonne son action avec celle de l'enseignant dans la classe et de l'ATSEM, selon des interventions qui sont décrites dans le projet de l'enfant (assistance dans les gestes quotidiens, aide technique, mise en confiance, autonomie...). L'ensemble de ces mesures particulières vise à sécuriser l'enfant et sa famille dans la première expérience d'école ; cela permet aux partenaires du projet d'apprendre à harmoniser leur travail en fonction de l'évolution de l'enfant.

La loi de 2005 introduit un nouvel acteur central dans l'accompagnement du travail des équipes, c'est l'**enseignant-référent**. Métier, missions, essentiellement de mise en lien, de mise en relation et d'explicitation. Cet enseignant spécialisé est mandaté par la MDPH pour suivre le projet de l'enfant, de sa première scolarisation à son entrée dans la vie active. Il ne prend pas les décisions, n'agit pas directement mais va être l'interlocuteur unique de l'ensemble des intervenants. Il est évidemment une ressource pour les équipes enseignantes.

[N°456 - Dossier "L'école maternelle aujourd'hui"](#) -L'intégration du handicap à l'école maternelle  
Par Eve Leleu-Galland, IEN ASH

Que l'on soit dans le cas d'un élève en situation de handicap reconnue ou avec une suspicion de handicap, il faut penser à réfléchir en équipe. Chaque professionnel a son domaine d'intervention et doit apporter son éclairage à la compréhension d'une situation.

- Equipe enseignante (directeur, collègues)
- Membres du RASED : psychologue scolaire, maîtres E et G

- Médecin de PMI, médecin scolaire
- AVS

Si l'enfant a déjà un suivi, des réunions d'équipe éducatives peuvent permettre de rencontrer des intervenants qui ne sont pas à l'école. Il est aussi possible de les contacter téléphoniquement (toujours demander l'autorisation des parents avant d'avoir cette initiative).

- Thérapeutes des SESSAD
- Personnels des CAMSP
- Personnels des CMP
- Orthophonistes
- Soignants du secteur libéral

### *Suivre, accompagner parents, école, ré-éducateurs et psychologues*

Une coordination nécessaire entre tous les intervenants : parents, école, rééducateurs, psychologues. Le médecin entrera en contact avec le médecin de l'Education Nationale, qui pourra analyser la situation du point de vue scolaire, déclencher une évaluation par les psychologues scolaires, assurer le lien avec les parents et les enseignants, notamment lors des réunions d'équipes éducatives au cours desquelles sont réfléchies les aménagements pédagogiques nécessaires aux enfants concernés. Prises en charge ré-éducatives : leur nature, leur pluridisciplinarité, et leur fréquence dépendront là aussi de la nature et de l'intensité du trouble. L'orthophonie est toujours impliquée lorsqu'il s'agit de troubles spécifiques du langage.

Parallèlement, une adaptation pédagogique est souhaitable en classe. La scolarisation sera adaptée en fonction des possibilités d'aides scolaires et ré-éducatives au niveau local, du lieu d'habitation de l'enfant, du degré de sévérité de ses troubles et de ses troubles associés.



## *Des actions dans le cadre de la semaine*

### *de l'école maternelle*

Lors de la semaine de l'école maternelle programmée pour cette première année du 11 au 15 mars 2013, les équipes pédagogiques pourront imaginer des actions leur permettant de rencontrer, échanger, collaborer avec les professionnels partenaires autour des besoins ordinaires ou particuliers des enfants et leur ouvrir les portes de l'école maternelle. Mieux se connaître dans les identités respectives, se reconnaître en tant que professionnels experts et construire ensemble les conditions d'une collaboration positive et constructive, tels sont les objectifs de ces actions qui peuvent être développées sur un territoire donné, à l'initiative d'une école, d'une circonscription. Les inspecteurs de l'éducation nationale en charge de l'ASH sont des relais et des médiateurs pour la conduite de tels projets partenariaux.

- **Les enseignants spécialisés en RASED et la médecine scolaire**

Afin de prévenir l'apparition de difficultés scolaires, tous les enseignants conduisent un travail de prévention systématique, principalement par la pratique d'une différenciation pédagogique et d'une progression rigoureuse des apprentissages, guidé par une évaluation continue des compétences acquises par chaque élève.

Dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leur attitude envers l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire.

Les premiers collaborateurs de l'équipe enseignante dans l'analyse de ces situations particulières et dans la définition et la mise en œuvre des premières réponses à l'école, en temps scolaire ou dans la première périphérie de l'école sont les enseignants spécialisés en RASED et les médecins de l'éducation nationale.

Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) :

- spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique, les “maîtres E” (difficultés d'apprentissage),
- spécialisés chargés des aides à dominante ré-éducative, les “maîtres G” (difficultés d'adaptation à l'école),
- des psychologues scolaires.

viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées.

Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elles permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître. Elles visent également à prévenir leur apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée. Selon les besoins des élèves, l'aide proposée peut être à dominante pédagogique ou à

dominante ré-éducative.

L'aide spécialisée à dominante pédagogique est adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire.

L'aide spécialisée à dominante ré-éducative est en particulier indiquée quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer son investissement dans les tâches scolaires. Elle a pour objectif d'engager les élèves ou de les réintégrer dans un processus d'apprentissage dynamique.

Le médecin de l'éducation nationale est **chargé des actions de prévention individuelle et collective et de promotion de la santé**. Ces actions sont menées auprès de l'ensemble des enfants scolarisés dès l'école maternelle. Il concourt à l'adaptation et à l'orientation des élèves, notamment par la participation aux travaux des équipes éducatives et des équipes de suivi de la scolarisation. Le médecin a pour rôle de veiller au bien-être des élèves et de contribuer à leur réussite. Il a aussi un rôle spécifique de repérage, de diagnostic, d'évaluation des situations pathologiques aussi bien d'ordre somatique que psychique, et d'orientation vers les structures de prise en charge adaptées. Il maîtrise les connaissances scientifiques relatives à la santé et au développement de l'enfant, tant au plan individuel que collectif, ce qui lui confère une capacité de conseil technique auprès de l'ensemble de la communauté éducative.

## *Des partenaires engagés*

- **L'Association Départementale des Pupilles de l'Enseignement Public 62**



Association Départementale  
Pupilles de l'Enseignement Public



Les associations départementales des PEP (au nombre de 100 sur l'ensemble du territoire français ainsi que dans les départements d'outre-mer) sont regroupées au niveau national par une Fédération Générale et, plus localement, dans 22 unions régionales. Les PEP agissent aujourd'hui pour le droit et l'accès de tous (enfants, adolescents et adultes) à l'éducation, à la culture, à la santé, aux loisirs, au travail et à la vie sociale.

## **L'organisation des PEP dans le Pas-de-Calais**

Séjours de vacances, classes de découvertes, accompagnement pédagogique à domicile, établissements sociaux et médico-sociaux : soit au total 14 établissements et services répartis sur l'ensemble du département du Pas-de-Calais, et dont les activités se trouvent coordonnées au sein



du siège social de l'association - situé 7 place de Tchécoslovaquie à Arras - et placées sous l'autorité du Directeur Général de l'Association, M. Thierry HENAUT, par délégation du Président, M. Alcide CARTON.

### **L'action sociale et médico-sociale**

Parce que ni la santé ni le bien être des enfants ne doivent être conditionnés par l'environnement économique dans lequel ils vivent, notre association leur propose une prise en charge individualisée dans l'un des **14 centres sociaux et médico-sociaux** répartis sur l'ensemble du département et dans lesquels de nombreux spécialistes assurent prévention et soins.

- **SESSAD**

Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile pour enfants porteurs de troubles autistiques ou apparentés.

- **Les CAMSP**

Centre d'Action Médico-Sociale Précoce

Dépistage – consultations et traitements ambulatoires pour enfants de la naissance à 6 ans, présentant des troubles sensoriels, moteurs et/ou psychologiques.

<http://www.pep62.fr/pep62/spip.php?rubrique5>

Sur le département, il existe un réseau de **Centres d'Action Médico-Sociale Précoce** sous la responsabilité de l'association départementale des Pupilles de l'Enseignement Public.

#### Liste et coordonnées des **Centres d'Action Médico-Sociale Précoce** de l'association départementale des Pupilles de l'Enseignement Public

##### **CAMSP DU BETHUNOIS**

290 rue de Vaudricourt

62232 FOUQUIERES LES BETHUNE

tél : 03.21.61.58.00

fax : 03.21.61.58.09

[camsp.bethune@pep62.fr](mailto:camsp.bethune@pep62.fr)

DIRECTEUR : Jean-Claude BOURGOIS

##### **CAMSP DE LIEVIN**

Résidence "Vent de Bise"

Immeuble "Le Vent d'Autan"

Rue E. Varlin

62 800 - LIEVIN

tél : 03.21.72.74.40

fax : 03.21.72.74.45

[camsp.lievin@pep62.fr](mailto:camsp.lievin@pep62.fr)

DIRECTEUR : Philippe NANZIOLI

##### **CAMSP DE SAINT-POL-SUR-TERNOISE**

ZAE rue de Canteraine

62130 - SAINT POL-SUR-TERNOISE

tél : 03.21.47.78.90

fax : 03.21.41.68.02

[camsp.stpol@pep62.fr](mailto:camsp.stpol@pep62.fr)



DIRECTRICE : Dominique BOCQUET

**CAMSP d'AUCHEL**

CAMSP D'AUCHEL

1 rue Françoise Dolto

62260 AUCHEL

tél : 03.91.82.66.80

fax : 03.91.82.66.99

[camsp.auchel@pep62.fr](mailto:camsp.auchel@pep62.fr)

DIRECTEUR : Jean-Claude BOURGOIS

**CAMSP de BOULOGNE sur MER**

CAMSP DE BOULOGNE-SUR-MER

10, allée Méhul

62200 BOULOGNE-SUR-MER

tél : 03.21.80.62.87

fax : 03.21.80.30.27

[camsp.boulogne@pep62.f](mailto:camsp.boulogne@pep62.f)

DIRECTEUR : Alain LAURENT

**CAMSP D'ARRAS**

7, Place de Tchécoslovaquie

62 000 - ARRAS

tél : 03.21.50.92.50

fax : 03.21.50.92.47

[camsp.arras@pep62.fr](mailto:camsp.arras@pep62.fr)

DIRECTEUR : Christian CALOIN

**CAMSP du MONTREUILLOIS**

CAMSP DU MONTREUILLOIS

Le Mont Chambais

Route Nationale 39

62170 ATTIN

tél : 03.21.81.41.40

fax : 03.21.81.41.24

[camsp.montreuillois@pep62.fr](mailto:camsp.montreuillois@pep62.fr)

DIRECTEUR : Valérie LAMERAND

**CAMSP D'HENIN-BEAUMONT**

334, rue de l'Abbaye

62110 HENIN-BEAUMONT

tél : 03.21.13.76.76

fax : 03.21.13.76.75

[camsp.heni@pep62.fr](mailto:camsp.heni@pep62.fr)

DIRECTEUR : Philippe NANZIOLI

- **MECS**

Maison d'Enfants A Caractère Social

Créée depuis 1946, la Maison d'Enfants accueille en mixité 116 jeunes âgés de 5 à 21 ans (admission dès 3 ans dans le cadre de fratries).

L'accueil s'organise au titre de l'A.S.E. pour une population originaire du Pas-de-Calais : il s'agit de jeunes issus de familles en difficultés ou en situation de danger moral, physique,...

Un accompagnement éducatif, pédagogique et thérapeutique est donc garanti pour chacun d'entre-eux, en fonction de son projet individualisé. Il s'agit de permettre à chaque usager de préparer et de construire sa vie future en faisant du placement, et autant que faire se peut, un temps d'accueil constructif pour la restauration des ressources parentales et la mise en place de nouveaux liens familiaux.

Au regard de ces différentes missions, la Maison d'Enfants dispose d'un organigramme adapté regroupant près de 90 E.T.P.

## **MAISON D'ENFANTS A CARACTERE SOCIAL DE CAMPAGNE LES HESDIN**

Rue Daniel Ranger

tél : 03.21.90.31.62

fax : 03.21.90.01.18

[mecs.campagne@pep62.fr](mailto:mecs.campagne@pep62.fr)

Directeur : Jean-Jacques TISON

- **Les CMPP**

Centre Médico Psycho-Pédagogique

L'échec scolaire est bien souvent le révélateur ou le témoin d'une dysharmonie globale de l'évolution de l'enfant. Cet échec peut se traduire par des redoublements, une mauvaise orientation dus à des troubles des apprentissages de base (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, ...) de l'organisation spatio-temporelle, du schéma corporel, ...

Il arrive également de constater des retards de maturation, des bégaiements, des perturbations motrices et/ou sensorielles. L'enfant peut être atteint de somnambulisme, d'énurésie, d'instabilité, d'hypermotivité, de nervosisme. Il peut se montrer gauche, maladroit, agressif ou apathique. Ses relations, à l'école, dans la famille, dans la société, sont souvent perturbées.

Un bilan psychologique peut alors être pratiqué en C.M.P.P., à la demande des parents, sur les conseils de l'école, du médecin de famille, ou de l'assistante sociale. A l'issue de ces examens, un diagnostic est posé et une thérapie peut être proposée à la famille. Les traitements entrepris (tout en laissant l'enfant ou l'adolescent dans son milieu scolaire, social et familial habituel) visent à favoriser son épanouissement et une meilleure adaptation sociale et scolaire.

Les différents intervenants (pédopsychiatres, psychologues, psychothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciens, rééducateurs en psychopédagogie, assistantes sociales, enseignants spécialisés, ...) suivent l'évolution de chaque enfant à travers des réunions de synthèse où peuvent se retrouver médecins, paramédicaux, enseignants et travailleurs sociaux.

### **Action pédagogique à domicile**

Le SAPAD, une réponse adaptée pour la scolarisation des enfants malades ou accidentés.

Chaque année, à la suite d'un accident ou d'une maladie, des milliers d'élèves se trouvent empêchés de mener une scolarité régulière. Le service d'Assistance Pédagogique A Domicile proposé par les PEP 62 s'inscrit, en matière d'enseignement, dans la complémentarité du service public. Il garantit le droit à l'éducation à tout élève malade ou accidenté. Ce service, gratuit pour les familles, est assuré principalement par des enseignants (prioritairement ceux de l'élève). Outre les apprentissages nécessaires, il assure le lien entre l'élève, sa famille et l'école ou l'établissement scolaire ; l'objectif visé étant le retour en classe de l'élève.

## L'organisation de séjours éducatifs et pédagogiques

Forts de 90 ans d'expérience dans la conduite de séjours collectifs pour les enfants et adolescents, les PEP sont aujourd'hui unanimement reconnus et appréciés, qu'il s'agisse de l'organisation de transferts, de classes de découvertes ou de séjours de vacances.



### Contacter l' Association Départementale des Pupilles de l'Enseignement Public

7, Place de Tchécoslovaquie

62000 ARRAS

Tel. 03-21-50-92-60

Mel :association@pep62.fr