



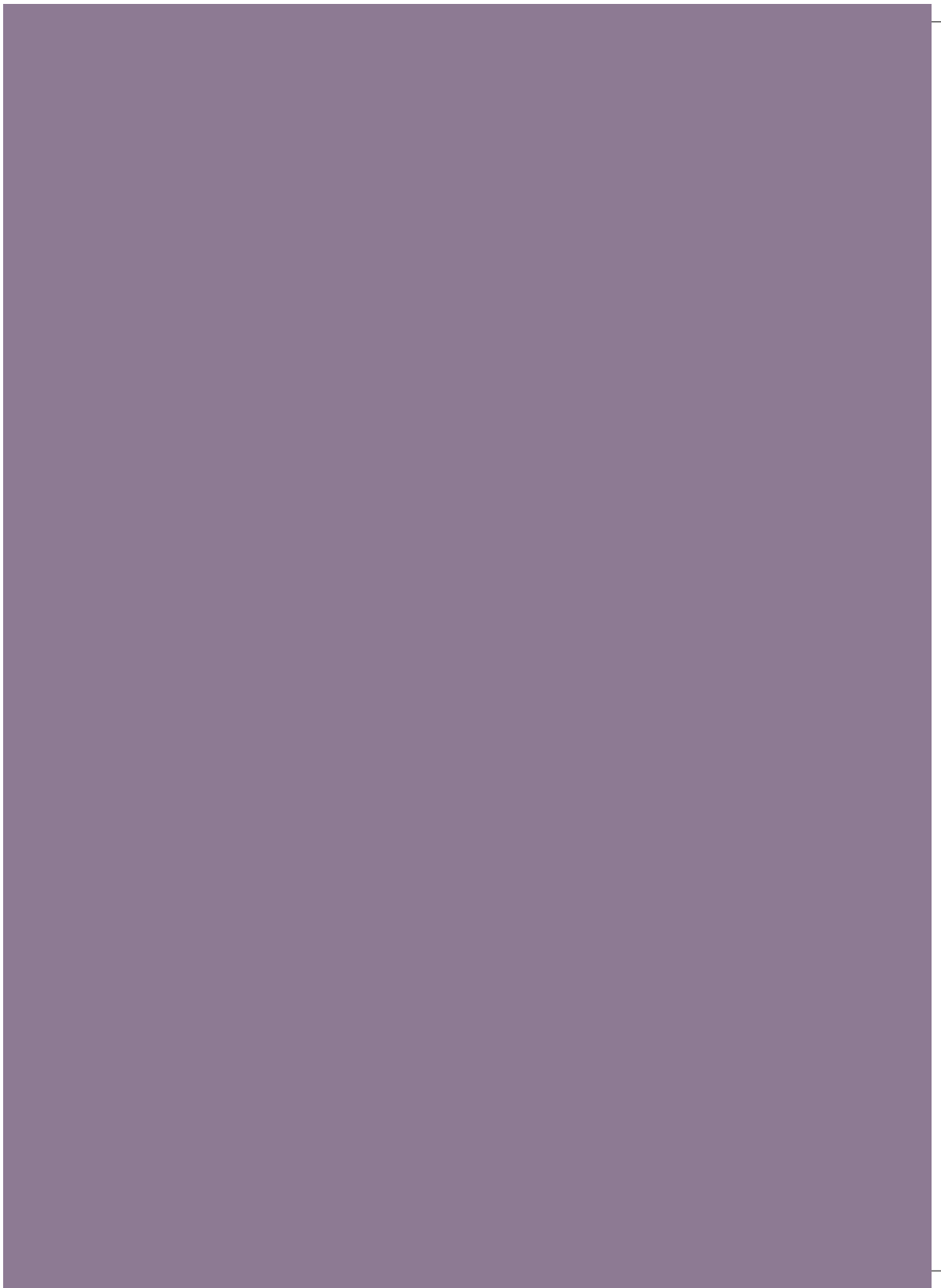
# Premiers pas à l'école

Rythmes et besoins  
de l'enfant

**Fascicule à l'usage des  
professionnel·le·s de l'enfance**

Marie MASSON

fraje



Fascicule à l'usage des professionnels de l'enfance

# Premiers pas à l'école

## Rythmes et besoins de l'enfant

Marie Masson

asbl FRAJE

(Formation et Recherche - Accueil du Jeune Enfant)

Rue du Meiboom, 18 - 1000 Bruxelles - 02/800.86.10 - info@fraje.be

[www.fraje.be](http://www.fraje.be)

**fraje**  
Formation et Recherche  
Accueil du Jeune Enfant

Editeur responsable: **Loubna Azghoud**  
Rue du Meiboom, 18 - 1000 Bruxelles  
Edition: 2019 - Réédition 2021  
Direction: **Laurence Paulet**  
Illustration de couverture: **Bruno, Ernest et Lola**  
Mise en page et illustrations: **[www.bleudansvert.com](http://www.bleudansvert.com)**

© Editions FRAJE asbl, 2019, Bruxelles  
Dépôt légal : D/2019/5482/2  
FRAJE asbl

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tout pays : tous droits de traduction totale ou partielle réservés pour tous les pays. La reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, en particulier par photocopie, est interdite sans autorisation écrite du FRAJE.

# Table des matières

Introduction	7
Besoin d'une approche globale	9
Besoin d'être considéré comme un enfant	12
Besoin de continuité et de repères	14
Besoin de relations sécurisées et individualisées	19
Besoin d'interactions langagières de qualité	23
Besoin de médiation sociale	26
Besoins physiologiques de base	28
Besoin de reconnaissance identitaire	32
Besoin de jeu libre	35
Besoin de motricité libre	39
Conclusion	43
Bibliographie	46



Ce fascicule s'adresse à tous les professionnels qui, de près ou de loin, ont la mission d'encadrer les enfants âgés de deux ans et demi à trois ans. Nous avons choisi de mettre le focus sur cette tranche d'âge très étroite puisqu'elle correspond à toute une série de changements en dehors du milieu familial, que l'enfant ait ou non fréquenté un milieu d'accueil. La majorité des enfants vivent leur première rentrée scolaire tout juste au lendemain de leurs deux ans et demi et découvrent de nouveaux milieux de vie : l'école, l'accueil extrascolaire (communément appelé « la garderie »), les activités parascolaires<sup>[1]</sup>, le stage ou la plaine de vacances... C'est donc une période charnière durant laquelle la plupart des enfants quittent leur zone de confort et sont propulsés dans les différentes sphères du monde social.

L'enfant ne peut résolument pas faire seul ce travail d'adaptation à tous ces changements. Pour qu'ils lui soient profitables, il a besoin d'être accompagné de près par des professionnels attentifs à ses besoins et qui l'aident à tisser du lien entre toutes ces nouvelles expériences.

---

1 Les activités parascolaires désignent toutes les activités organisées en dehors du temps scolaire, le plus souvent par l'école ; elles peuvent être sportives, artistiques, sociales, culturelles... Source : Alice Pierard Analyse UFAPEC septembre 2012 N°24.12, consultable sur <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2412-parascolaires.pdf>

Que l'on soit accueillant extrascolaire, instituteur, puéricultrice<sup>[2]</sup>, éducateur, psychomotricien, surveillant des repas ou de la cour de récréation, avoir une connaissance pointue du développement global du jeune enfant permet de penser des dispositifs concrets et d'aménager sa pratique au quotidien. C'est un gage de continuité pour l'enfant de deux ans et demi qui fréquente tous ces milieux de vie. Mettre tout en œuvre pour offrir les meilleures conditions à l'épanouissement de l'enfant dans ses premiers pas à l'école ainsi que dans tous ses lieux de vie ne peut que donner de meilleures chances à la réussite de son parcours scolaire et social. C'est parce qu'il se sentira respecté dans ses rythmes et ses besoins que l'enfant pourra rapidement intégrer les codes et respecter les règles de vie des différentes institutions qu'il traverse.

En référence à la littérature actuelle à propos du développement de l'enfant et à nos connaissances du terrain, nous avons répertorié dix besoins fondamentaux incontournables à prendre en compte pour concevoir un accueil de qualité des enfants de deux ans et demi à trois ans. Ces besoins sont ici énoncés sans hiérarchie, nul n'étant plus important que l'autre. Par contre, tous sont interdépendants et s'influencent mutuellement.

---

2 Le métier de puériculture étant occupé à 99% par des femmes, nous avons opté pour le féminin du terme.



# 1. Besoin d'une approche globale

Le tableau développemental de l'enfant traverse différentes dimensions : physiologique, motrice, psychique, cognitive, sociale, langagière et bien d'autres encore, qu'il est nécessaire de relier entre elles. Celles-ci s'influencent mutuellement, chaque acquisition étant indissociable d'une autre. Par exemple, un enfant qui ne se sentirait pas en sécurité affective sera moins enclin aux apprentissages cognitifs.

Aussi, rappelons que le développement n'est pas normalisable et ne suit jamais une courbe de progression linéaire : il rencontre des périodes de progression, de stagnation et de régression, dont l'occurrence apparaît de façon singulière chez chaque individu. Ainsi, certains enfants développeront d'abord le langage avant leurs compétences motrices tandis que d'autres seront d'abord performants sur le plan moteur avant de pouvoir s'exprimer verbalement. Et puis, chacun sait que la maturation



d'une sphère particulière nécessite la mise au repos d'autres sphères. Par exemple, un enfant qui fait des progrès au niveau du contrôle sphinctérien pourrait vivre au même moment une stagnation de sa maturation sociale.

Il est frappant de constater que la tendance actuelle est à « saucissonner » l'enfant et à vouloir le faire entrer dans des cases, qui, bien souvent, sont peu en lien les unes avec les autres. Dans les représentations mentales, il y aurait « l'enfant-maison », « l'enfant-crèche », « l'enfant-classe », « l'enfant-extrascolaire », « l'enfant parascolaire » et ainsi de suite. Regarder de plus près la journée d'un enfant depuis son lever jusqu'à son coucher montre à quel point chaque personne qui l'accompagne a tendance à se vivre comme indépendante des autres et a un regard centré sur les sphères développementales qui la concernent directement. Ceci peut engendrer chez le petit, en pleine construction identitaire, des difficultés à se vivre comme une personne entière, toujours la même dans les différents contextes qu'elle traverse.

Avoir une approche holistique de l'enfant, considérant ses rythmes et ses besoins propres, en décroissant les différentes sphères développementales, est essentiel.

Or, des études européennes<sup>[3]</sup> montrent que dans beaucoup de lieux où sont accueillis de jeunes enfants, particulièrement à l'école maternelle, le *care*<sup>[4]</sup> est peu pris en compte. Certaines dimensions liées au savoir sont survalorisées aux dépens du soin, des besoins physiologiques de base, des émotions. C'est le cas dans de nombreux pays où le soin est l'apanage des lieux d'accueil 0-3 ans tandis que les activités didactiques sont la priorité absolue du secteur scolaire, et ce dès deux ans et demi. Ce découpage se reflète dans un clivage souvent hiérarchisé des métiers consacrés aux enfants. C'est régulièrement le cas, notamment, entre la puéricultrice et l'instituteur de la classe d'accueil.

---

3 Voir notamment VAN LAERE K. PEETERS J. et VANDENBROECK M. 2012.

4 Terme emprunté aux anglo-saxons qui désigne la dimension du soin au sens large, « To take care » signifiant « prendre soin ». Le care est évoqué pour caractériser l'idée de porter attention à une personne, se soucier d'elle, prendre en compte ses besoins, faire preuve de sollicitude à son égard.

Pourtant, il est possible de penser l'apprentissage et le soin comme deux entités intimement liées et complémentaires. L'enfant apprend énormément lors des moments dédiés au soin du corps et du cœur tout comme une approche bienveillante et attentive de la part de l'adulte lui permettra de s'engager dans des activités pédagogiques. Le soin ne devrait plus être envisagé comme un passage obligé, une contrainte, un obstacle à l'instruction mais plutôt comme une belle occasion d'apprendre, de tisser du lien, de grandir. Accompagner un enfant aux toilettes, le consoler du départ de ses parents, lui moucher le nez délicatement sont des actes aussi (si pas plus) importants que de proposer des activités didactiques. Et c'est d'autant plus vrai que l'enfant est jeune. Aussi, on parle volontiers aujourd'hui de l'*educare*<sup>[5]</sup>, dans l'idée de rejoindre ces deux dimensions, celle de l'apprentissage et du soin, plutôt que de les séparer ou de les mettre en concurrence. Une approche bienveillante et centrée sur l'*educare* permet d'accompagner l'enfant au sens large, dans sa globalité, en combinant toutes les sphères de son développement. C'est un positionnement adopté par de nombreux pays européens qui pensent l'accueil de l'enfance de façon non-clivée, dans un continuum éducatif 0-6 ans. À contrario, en Belgique, la petite enfance et l'enseignement sont pensés distinctement et dépendent de deux ministères différents.

---

5 VAN LAERE K. et PELEMAN B. 2018.

## 2. Besoin d'être considéré comme un enfant

L'enfant est une personne. C'est évident mais cela ne suppose pas pour autant de le considérer comme un petit adulte. De même, à deux ans et demi, l'enfant est encore loin d'être un élève. C'est encore un « grand bébé », un petit être qui cherche des bras, qui pleure, qui bouge, qui dérange, qui chipote, qui crie, qui se perd, qui a envie de faire pipi mais ne sait pas comment le dire, qui attend le retour de papa et maman, qui ne connaît pas les mots « rang », « cour de récréation », « réfectoire », « préau » ...

C'est à l'enfant acteur de son développement, fort de toutes ses émotions et compétences, avec des rythmes qui lui sont propres et des immaturités inévitables liées à son âge que nous devons être attentifs et non à l'élève performant en devenir.



Pour lui, ce qui compte c'est le spontané et l'instantané. À deux ans et demi, la pensée de l'enfant se focalise sur ce qui se passe dans « l'ici et maintenant ». Cela requiert de la part des adultes de se concentrer sur son présent et non sur son futur. Il s'agit donc de le préserver des dangers de la surstimulation très présente dans notre culture actuelle qui voue un culte à la performance, à la rentabilité et qui survalorise l'autonomie.

Il s'agit de s'intéresser à tout ce que l'enfant sait déjà faire plutôt que de souligner ses incapacités et immaturités qu'il faudrait rapidement combler. Partir de là où il se trouve, considérer le bagage qui est le sien et l'amener à grandir à son rythme sans le brusquer permet de contrer le phénomène de *schoolification* constaté dans la plupart des services d'éducation et d'accueil du jeune enfant en Europe<sup>[6]</sup>. Cette tendance se traduit, dans les valeurs de l'accueil, par l'idée de préparer l'enfant à l'enseignement obligatoire en mettant l'accent sur les activités d'apprentissage. La *schoolification* s'inscrit plus largement dans une habitude à vouloir faire les choses aujourd'hui pour demain en définissant des objectifs à atteindre plutôt que de vivre l'instant présent pour ce qu'il est tout simplement. L'enfant risque alors de se vivre en échec s'il n'est finalement jamais prêt à... Les lieux d'accueil souffrent de cette tendance. Ainsi, la dernière section de la crèche devrait préparer l'enfant à l'entrée en classe d'accueil, la troisième maternelle est censée préparer à l'entrée en primaire, et ainsi de suite. Les professionnels croient pourtant bien faire en amenant les enfants plus vite qu'à leur heure à réaliser des tâches qui incombent au niveau suivant.

Or, comme le dit si bien le proverbe : « Tout vient à point à qui sait attendre ! ». Ne pas respecter les rythmes de développement de l'enfant, c'est menacer son développement. Les acquisitions sont beaucoup plus harmonieuses et ancrées si on laisse le temps faire son œuvre. Il n'est pas besoin d'être jardinier pour savoir que tirer sur les feuilles d'une plante pour qu'elle pousse plus vite les déchirerait, créant par-là l'effet inverse de celui recherché.

---

6 VAN LAERE K. PEETERS J. et VANDENBROECK M.. Op. cit.

### 3. Besoin de continuité et de repères

Afin de pouvoir investir constructivement les nouvelles expériences qu'il vit, l'enfant a besoin que se tissent des liens de continuité entre chaque lieu qu'il fréquente, chaque temps qu'il traverse et chaque adulte qu'il rencontre. Cette continuité spatiale, temporelle et relationnelle est primordiale pour que l'enfant puisse donner du sens à ce qui se passe pour lui. Elle permet de garantir le sentiment d'être toujours la même personne au fil des changements qui se présentent.

La continuité existe quand il y a répétition d'un même événement et quand on élabore du lien entre deux éléments. De cette manière, on produit du familier, on permet à l'enfant d'anticiper ce qui va se passer pour lui. L'anticipation rassure et permet d'aborder les choses sereinement tandis que l'inconnu et l'étrangeté ont plutôt tendance à inquiéter. En somme, la régularité et la stabilité sont les meilleurs amis de la continuité.



Cette continuité est d'autant plus importante qu'à deux ans et demi, la plupart des enfants rencontrent de nombreux changements dans leur vie : entrée à l'école, fréquentation des stages, première activité extrascolaire ... et qu'à cet âge, la construction identitaire n'est pas encore arrivée à maturité.

En effet, de l'aube de sa vie jusqu'à son troisième anniversaire, l'enfant réalise un travail très progressif et intense d'élaboration psychique, l'amenant à une prise de conscience d'une identité personnelle. La capacité à distinguer qui il est, quelle est sa place dans sa famille, qu'il est « un » parmi les autres, que son corps lui appartient, qu'il appartient à un genre sexué, s'acquiert en moyenne autour de trois ans. L'utilisation du « je » dans son expression verbale, le dessin des premières figures fermées (le rond, esquisse du bonhomme têtard), l'aptitude à nommer les différentes parties de son corps témoignent, entre autres, de cette étape cruciale de la conscience identitaire.

Dans les différentes expériences sociales qu'il est amené à vivre, le petit a donc besoin que les adultes pensent et agissent pour lui en termes de continuité, afin qu'il puisse vivre un sentiment fondateur, le « sentiment de continuité d'existence »<sup>[7]</sup>. Ce sentiment lui permettra de se sentir toujours le même, unique et singulier face aux différents changements qu'il est amené à rencontrer. Sans cela, tout peut faire effet de rupture ; chaque événement non relié aux autres lui donnera un sentiment de morcellement préjudiciable à son épanouissement.

Concrètement, pour les plus jeunes, il est impératif de réduire le nombre de personnes qui les encadrent, de diminuer le nombre de lieux occupés et de découper le moins possible les différents temps de la journée. Il convient que l'enfant qui passe d'un lieu d'accueil à l'autre puisse se sentir porté par les liens tissés entre les professionnels des différentes institutions. Dans un même établissement, il s'agit également de travailler à la cohérence des règles et des limites qui s'appliquent aux jeunes enfants en s'accordant sur les pratiques éducatives au sein de l'institution. Il est, en outre, utile de penser des dispositifs qui permettront très rapidement de créer des points de repère sur lesquels l'enfant pourra s'appuyer pour plus de sérénité.

---

7 WINNICOTT D.W. 1965.

Or, il est frappant de constater que peu de pratiques pensées autour de la transition existent pour les plus jeunes, à qui, bien souvent, on demande de s'adapter. Ainsi, l'enfant passe du jour au lendemain de la crèche, ou de la maison, à l'école. On multiplie le nombre de lieux de loisirs, d'activités, de personnes qui s'occupent de lui tout au long de la semaine, voire de la journée ; ces personnes n'ayant que très peu de possibilités de tisser du lien entre elles. Ceci est dommageable pour l'enfant qui doit alors fournir un effort d'adaptation conséquent pour « recoller les morceaux du puzzle » de sa personne tant il peut se vivre éparpillé à travers toutes ces expériences.

Les conditions d'accueil des plus jeunes à l'école sont, à ce propos, interpellantes. Une étude<sup>[8]</sup> récente réalisée par le FRAJE dans cinq écoles bruxelloises montre que dans les classes d'accueil visitées, les enfants de deux ans et demi vivent en moyenne dix à douze changements de lieux et cinq à douze changements d'adultes référents au cours d'une même journée. Certains de ces enfants passent plus de dix heures par jour à l'école. Ce nombre impressionnant de changements auxquels doivent s'adapter les petits pourraient avoir des effets moins préjudiciables si l'on prenait soin des transitions, des relais, des points de repère nécessaires à l'enfant pour s'y retrouver. Mais c'est encore trop rarement le cas.

Céline Bouchat<sup>[9]</sup> fait le constat que « Dans certaines écoles, les journées des enfants en classe d'accueil sont morcelées par une succession d'activités menées par divers adultes qui nourrissent des attentes différentes à leur égard et apportent des réponses variables à leurs besoins. Ai-je droit à mon doudou ? Ai-je le droit de parler dans ma langue maternelle ? Ces temps se déroulent souvent dans des cadres différents : ils impliquent des changements d'espaces, de règles. Les transitions sont souvent rapides et peuvent impliquer des parcours complexes dans l'espace. Pour le tout-petit, ces transitions sont souvent vécues dans la rupture ».

Une anecdote illustre bien ce besoin des tout-petits de s'accrocher à tout ce qui peut constituer un point de repère devant tout ce qui fait effet

---

8 BOUCHAT C. MASSON M. FAVRESSE C. 2014

9 BOUCHAT C. 2014.



de rupture. Il s'agissait des quelques enfants de la classe d'accueil observée pour la recherche<sup>[10]</sup> qui, durant les temps de récréation, restaient « collés » à la chercheuse, pourtant silencieuse et concentrée sur son travail d'observation. Ils ne la connaissaient pas trois heures plus tôt mais puisqu'elle les accompagnait tout au long de la journée, elle était devenue, sans doute, une figure de référence pour ces petits, un peu perdus dans des temps et des espaces discontinus.

Aussi, pour que l'enfant puisse s'habituer en douceur à ce nouvel environnement qu'est l'école, en ce compris l'accueil extrascolaire, prévoir des moments de familiarisation est essentiel. L'enfant doit pouvoir, en présence de son parent, rencontrer les professionnels qui prendront soin de lui, et ce, à plusieurs reprises, de manière à créer progressivement un lien de confiance. Lorsqu'il se sentira prêt, en sécurité vis-à-vis de son nouvel environnement, il pourra y évoluer seul, sans la présence de ses parents. Cette pratique est devenue habituelle au sein des lieux d'accueil 0-3 ans et gagnerait à s'étendre aux secteurs scolaire et extrascolaire.

Inévitablement, la continuité passe aussi par un soin à la communication entre les différents acteurs qui gravitent autour des plus jeunes. Là encore, on observe une « absence de dispositifs de communication institutionnalisés, intégrant tous les professionnels impliqués dans l'encadrement des classes d'accueil et relatifs à une prise en charge globale des enfants au quotidien »<sup>[11]</sup>. Ces manquements sont notamment liés à la scission existant entre les secteurs scolaire et extrascolaire qu'il est urgent de faire se rencontrer.

Si l'enfant possède un objet transitionnel, un « doudou », il est essentiel que celui-ci puisse l'accompagner tout au long de la journée. Beaucoup s'imaginent qu'en entrant en collectivité, l'enfant va pouvoir apprendre très vite à s'en passer ou, tout au plus, l'avoir à disposition pour la sieste. C'est méconnaître le rôle primordial du doudou dans la construction psychique de l'enfant. Il a, évidemment, un rôle apaisant face au vécu de la séparation. Mais c'est aussi un objet qui permet à

---

10 BOUCHAT et al. op. cit.

11 BOUCHAT et al. op. cit. p.77.

l'enfant d'effectuer des liens à travers toutes les expériences qu'il vit, à condition que son doudou puisse l'accompagner partout. Très vite, l'enfant, par l'intermédiaire de son objet transitionnel, pourra constituer des points de repère utiles à son intégration dans le milieu d'accueil. Son doudou est donc non seulement un objet consolateur mais aussi un support à la pensée. Et l'on sait combien on attend de l'enfant qu'il investisse sa pensée dès ses premiers pas à l'école. Des bacs ou casiers à doudous existent dans les crèches et pourraient inspirer les classes d'accueil et les accueils temps libre, de sorte que l'enfant puisse l'avoir à disposition et l'utiliser dès qu'il en ressentirait le besoin.

D'autres points de repère méritent également d'être soignés. Il s'agit des rituels, comptines, chants d'accueil... qui scandent la journée et permettent à l'enfant d'appréhender un changement d'activité ou de lieu plus sereinement. La petite chanson du bonjour pour démarrer la journée et se sentir appartenir au groupe, la musique habituelle qui annonce le rangement des jouets, la lecture avant la mise à la sieste rassurent et amènent les enfants en douceur vers l'activité suivante. Le petit train accompagné de sa ritournelle pour traverser l'espace labyrinthique de l'école ou de la crèche permettent que les petits se sentent moins perdus.

Des points de repère matériels soutiennent aussi le sentiment de continuité des jeunes enfants. Il s'agit du porte-manteau et du casier personnalisés, du positionnement du lit de sieste de façon identique chaque jour, de la couverture et de l'oreiller personnels, du tableau ludique des tâches de chacun dans la classe, du mur des familles (photos affichées, à leur hauteur, des personnes qui comptent le plus pour les enfants), du carnet personnalisé réalisé par les puéricultrices avec les photos de l'enfant illustrant son parcours à la crèche et glissé dans son cartable tout neuf...

Tous ces points de repère, couplés à la cohérence éducative partagée entre les professionnels dans un souci de favoriser la continuité, faciliteront inévitablement l'intégration des limites constructives liées au « vivre ensemble ».

## 4. Besoin de relations sécurisées et individualisées

Durant la période qui précède et entoure l'acquisition du sentiment d'individuation, l'enfant vit une crise identitaire. Cette période, nommée par Myriam David<sup>[12]</sup> « adolescence de la petite enfance », s'accompagne fréquemment d'une tempête émotionnelle. Des manifestations d'affirmation de soi telle que l'agitation motrice, l'instabilité, l'irritabilité, les colères, l'opposition ou le repli sur soi, prennent leur source dans le fait que l'enfant n'a pas encore pleinement conscience d'avoir une identité propre, stable et permanente. Il manifeste donc le besoin de l'explorer dans toutes les dimensions possibles : dans l'espace, dans ses rapports avec les autres, dans un territoire. Tant qu'il n'est pas certain de son « Moi », il le défend et en teste les limites psychologiques et corporelles. Il attaque ceux qui pénètrent dans son territoire, il tente de s'accaparer l'adulte et cherche à posséder tous les objets dans un incessant « c'est à moi ! ».



Deux ans et demi est un aussi l'âge paradoxal : l'enfant éprouve souvent un tiraillement entre son désir d'autonomie et son besoin de réassurance, son envie de découvrir poussé par sa pulsion de curiosité et son goût pour la routine. Il commence à maîtriser des mouvements opposés : donner et prendre, retenir et relâcher, courir et s'arrêter, pousser et tirer, attaquer et reculer, dire « oui » et dire « non »...

À cela s'ajoute qu'une première rentrée scolaire représente une rupture d'équilibre où l'enfant est confronté à la difficulté de décrypter le sens de ce qu'il perçoit, d'établir des liens entre tout ce qui sollicite son attention, alors qu'il doit parallèlement gérer une perte de repères spatiaux, temporels et relationnels. En entrant à l'école, le petit passe du jour au lendemain du statut d'enfant au statut d'élève, de pratiques de maternage centrées sur le soin et l'éveil à des pratiques maintenant axées sur l'enseignement et l'apprentissage. Du plus grand à la crèche ou chez l'accueillant, il devient le plus petit à l'école. Projeté dans un collectif moins personnalisé, il doit apprendre à se vivre comme « un parmi les autres ». Jusqu'ici, l'accueillant qui prenait soin de lui au sein d'un petit groupe l'interpellait personnellement par son prénom. Maintenant, il doit réaliser qu'une phrase telle que : « Les enfants, vous mettez votre manteau et on va à la récré » s'adresse bien à lui. Il doit comprendre que le « je » est compris dans le « vous ». Dans les collectivités du jeune enfant, un point d'orgue est mis sur l'attention accordée aux rythmes et besoins individuels. Dans les écoles et les stages où les groupes d'enfants sont beaucoup plus importants, c'est à l'enfant à s'adapter aux rythmes et besoins du groupe ; le plus souvent, il doit suivre le mouvement. L'école peut alors représenter un lieu de contrainte collective, comme le disait si bien cette petite fille qui évoquait son premier jour de classe racontant que ce qu'ils avaient appris ce jour-là, « c'est à faire pipi quand on n'en a pas envie ».

De surcroît, dans une enceinte scolaire ou une plaine de vacances, l'enfant est confronté à un niveau de bruit et d'agitation très important. Il découvre l'immensité des espaces peu contenant et peu reliés les uns aux autres, la cour de récréation qui peut ressembler à une jungle.

Enfin, se séparer de ses parents avant trois ans, quand on n'a pas encore acquis une stabilité de la conscience identitaire peut donner la sensation très inconfortable et inquiétante qu'on se perd un peu soi-même.

Cette période des deux ans et demi – trois ans se caractérise, on le voit, par de grands bouleversements dans plusieurs dimensions de la vie du tout-petit. Pour les traverser, l'enfant a besoin de pouvoir s'appuyer sur un lien de confiance tissé avec un ou quelques adultes bienveillants, attentifs à la continuité et respectueux de sa singularité. Ce sont des personnes de référence, en nombre restreint, qui prennent soin de l'enfant régulièrement et vivent avec lui une forme de reconnaissance mutuelle.

C'est en tissant un lien de confiance à la hauteur de l'enfant que l'adulte va pouvoir nommer les règles qui organisent la vie collective, en expliquer le sens, les rappeler régulièrement et attendre de l'enfant qu'il les intègre petit à petit.

Le plus souvent possible, chaque adulte se doit de prénommer l'enfant, de s'adresser à lui dans un rapport singulier, d'être attentif à des besoins que le tout-petit n'est pas encore en mesure d'exprimer haut et fort, d'ouvrir des bras qui le consolent, de canaliser ses angoisses, de contenir ses débordements pulsionnels, de verbaliser ses émotions... Il faudra encore tisser du lien pour l'enfant entre toutes les expériences qu'il vit, les sensations qu'il éprouve, les pensées qui le traversent, les savoirs qu'il intègre et l'accompagner dans la construction de son unité corpero-psychique. Il s'agira également de reconnaître l'enfant dans ses compétences, l'encourager dans ses efforts, nourrir son estime de lui-même, renforcer la reconnaissance de sa personne et son appartenance à un groupe. C'est aussi une personne de confiance que l'enfant laissera plus volontiers entrer dans son espace intime, lors des moments de soins corporels notamment.

Bien évidemment, et c'est là que le bât blesse, ceci n'est envisageable que si l'on veille à réduire le nombre d'enfants dans les groupes et à ne pas démultiplier le nombre d'adultes qui encadrent les plus petits. Par exemple, pour les enfants de deux ans et demi inscrits à l'accueil temps libre, il est préférable qu'ils soient encadrés par le même binôme d'animateurs tout au long du mercredi après-midi plutôt que de changer d'accueillants toutes les heures sous prétexte de bénéficier d'activités

variées. Aussi, dans le cas d'un grand nombre d'enfants, il est judicieux de les répartir en sous-groupes, chacun encadré par un adulte, plutôt que de laisser les trois ou quatre adultes s'occuper ensemble du groupe entier. Cette mesure favorise les interactions plus individualisées avec les enfants.

## 5. Besoin d'interactions langagières de qualité

Le niveau de langage est généralement considéré comme un bon indice de la réussite scolaire. Or, la période sensible de développement du langage est justement comprise entre deux et trois ans, avec notamment la progression de la pensée symbolique, qui permet de comprendre que le mot symbolise la chose, présente mais aussi absente. Le langage se développe dans un contexte stimulant mêlant sécurité affective et plaisir de la découverte.

Le langage doit d'abord naître et vivre dans une relation sécurisante à un adulte en qui l'enfant a confiance avant de pouvoir se déployer face à des personnes inconnues ou moins proches. Pour être capable de s'adresser à une personne étrangère, il faudra que l'enfant soit très progressivement introduit auprès d'elle par une de ses figures d'attachement.



L'enfant accueilli en collectivité a donc besoin de relations individualisées avec un adulte qui reformule, précise, ajuste, questionne, nomme les objets, explique, renforce son discours, complexifie progressivement les formes grammaticales, bref, lui offre de multiples occasions de dialogue tout au long de la journée. Pour oser s'exprimer, le tout-petit doit se sentir en sécurité, en lien avec un adulte disponible, à sa hauteur et à son écoute.

À deux ans et demi, ce sont les manifestations corporelles qui sont langage, bien avant les mots proprement dits. L'adulte aura à y être attentif. Peu d'enfants de cet âge sont capables de s'adresser verbalement à l'adulte pour lui exprimer clairement un besoin physiologique (j'ai froid, je suis fatigué, je dois aller aux toilettes...).

Dans les grands groupes d'enfants qui ne se prêtent pas aux échanges individualisés avec les adultes, l'enfant court le risque de « l'insécurité linguistique »<sup>[13]</sup>. Il parle majoritairement avec ses pairs et trop rarement avec un adulte proche de lui. Ceci a pour effet de renforcer les erreurs linguistiques plutôt que de les corriger. L'enfant ne dispose alors que d'une partie des mots et des formes grammaticales qu'il est supposé connaître à cet âge. Ce retard pourrait porter préjudice durablement à son parcours scolaire. Ceux qui en souffrent le plus sont les enfants issus de milieux précarisés et/ou dont le français n'est pas la langue maternelle. On voit alors combien, si on ne pense pas un accueil répondant aux besoins des tout-petits, l'école peut contribuer à renforcer les inégalités sociales, alors qu'elle cherche pourtant à les réduire.

Les contes, les lectures d'albums jeunesse, les ritournelles et autres jeux de mots sont d'excellents médias, complémentaires aux échanges entre adultes et enfants. Ils stimuleront l'accès à la langue du récit, très utile dans les apprentissages futurs de la lecture et de l'écriture. La langue du récit<sup>[14]</sup> est la langue des livres, celle qui raconte, évoque l'absence, fait appel à l'imaginaire. Construite de phrases complètes, elle relate des événements dans un temps avec un début et une fin. Elle contient des formes grammaticales complexes et un vocabulaire riche. Par exemple :  
« Il était une fois trois petits cochons qui avaient décidé de construire

---

13 BENTOLILA A. 2006. in Brisset C. et GOLSE B.

14 BONNAFE M. 1994.



leur maison ». Elle est complémentaire de la langue factuelle : la langue reliée à une situation du présent, la forme de base de la langue orale, souvent composée de phrases inachevées, accompagnée de gestes. Par exemple : « Passe-moi... ! » en désignant le sel. C'est bien la langue du récit que l'enfant retrouvera dans les manuels scolaires et que certains n'ont que trop peu d'occasions de rencontrer dans leur vie quotidienne.

La priorité durant les premières années maternelles est bien le développement du langage. Mais de nouveau, tous les jeux et exercices censés stimuler le langage n'auront que peu d'effet si d'abord l'adulte n'a pas pu installer une relation de confiance et individualisée avec chacun des enfants.

## 6. Besoin de médiation sociale

Le principe de plaisir et le sentiment de toute puissance infantile dominant encore largement à deux ans et demi - trois ans. Le partage d'objets, d'adultes référents, l'attente, l'acceptation de la frustration sont encore quasi impossibles.

Jusqu'à quatre ou cinq ans, la pensée égocentrée donne lieu à une incapacité à raisonner en se détachant de son propre point de vue.

Plusieurs auteurs, dont Geneviève Delaisi de Perseval<sup>[15]</sup>, parlent de « prématurité sociale » pour décrire l'état dans lequel l'enfant de deux ans et demi se situe, expliquant par là qu'il n'est pas encore capable de bien maîtriser ses relations aux autres. Cela paraît évident quand on sait qu'à cet âge, il n'a pas encore une conscience identitaire suffisamment stable. Comment, s'il ne s'est pas encore tout à fait rencontré lui-même, pourrait-il alors rencontrer les autres sans difficulté ? Il faut pouvoir être « je » avant de pouvoir conjuguer ses relations avec le « nous », « vous », « ils ».

À deux ans et demi, jouer avec trois partenaires tenant des rôles différents n'est pas possible. Par contre, à cet âge, il est particulièrement doué pour l'imitation en binôme qui constitue son mode principal de communication. Au cours de sa quatrième année, l'enfant développe de nouvelles conduites de socialisation, le rendant capable de participer à des jeux plus élaborés en petits groupes et d'en être l'organisateur. Les jeux collectifs se complexifient et peuvent durer quinze minutes sans que le contact ne se perde avec son ou ses partenaires. Les rôles restent bien différenciés tout au long du scénario tandis que l'imitation directe diminue. Pour illustrer cette avancée, pensons qu'à deux ans et demi, au cours d'un jeu symbolique spontané, un enfant qui dit à l'autre : « Je suis la maman » recevra en réponse : « Moi aussi je suis la maman ». À partir de trois ans, il est plus probable que la réponse soit : « Et moi je fais le papa ».

Malgré le fait que les interactions sociales et les jeux de groupe se complexifient, il n'en reste pas moins que les tout-petits sont encore très

---

15 Citée par FLORIN A.



maladroits dans leurs rapports. On voit qu'ils ont bien besoin d'un adulte bienveillant pour tenir le rôle de médiateur entre les pairs : les aider à décoder les intentions de l'autre, tempérer les réactions parfois encore si vives, verbaliser les gestes de chacun, les aider à trouver une forme de résolution au conflit, leur apprendre l'intérêt de s'exprimer en mots plutôt qu'avec les poings...

Le fonctionnement en petits groupes permet aux adultes de prendre cette position de médiateur, diminuant fortement les manifestations agressives et les sentiments d'incompréhension entre les enfants.

Durant l'accueil extrascolaire, en classe ou au stage, les enfants découvrent souvent les tout premiers jeux de société, composés de quelques règles simples. Ces jeux n'ont que très peu de chance de pouvoir se déployer dans le calme et la sérénité si les enfants ne sont pas soutenus par un adulte garant de la règle, attentif tout au long de la partie.

## 7. Besoins physiologiques de base

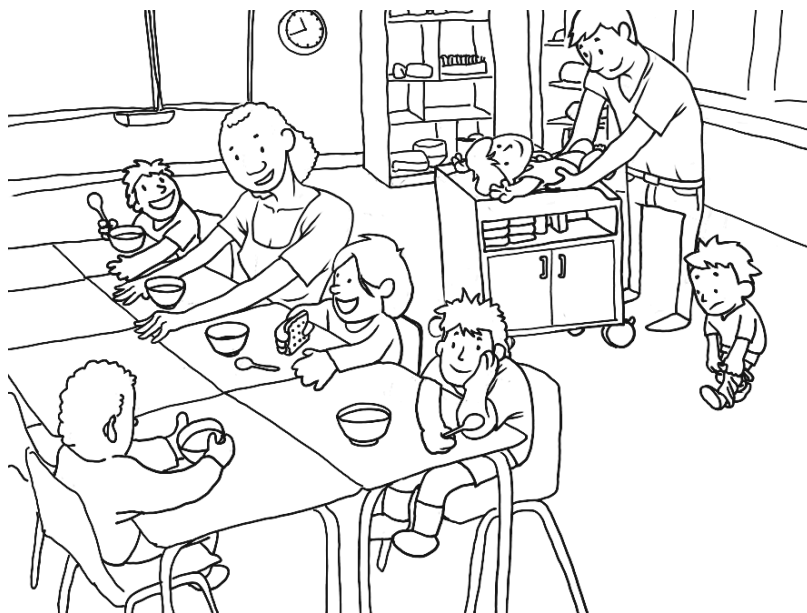
Seront abordées ici les questions du repos, du repas et de l'acquisition de la propreté. Il est assez surprenant de voir que ce sont les moments où la priorité devrait aller au *care*, nécessitant une relation individualisée et de confiance avec l'adulte, qui souffrent le plus de discontinuité, notamment dans les enceintes scolaires et les plaines de vacances. Les temps de récréation, de repas et de sieste sont des moments où le nombre d'enfants dans le groupe augmente fortement. Ils sont régulièrement encadrés par d'autres adultes que l'enseignant ou l'accueillant habituel.

Concernant le repos, les travaux des chronobiologistes (spécialistes de l'étude des rythmes humains) font une série de constats concernant les enfants de deux ans et demi à trois ans. Non seulement, ils font la sieste trois jours sur quatre en moyenne ; mais aussi, les indicateurs de faible vigilance annonçant l'endormissement (bâillement, clignement des yeux, perte de concentration...) sont plus fréquents entre 11h et 12h. Avancer l'heure du repas pour les plus jeunes à 11h30 et leur proposer la sieste vers 12h a donc du sens.

Si rien ne l'entrave, la sieste dure de une à deux heures pour 75% des enfants de cet âge, moins d'une heure pour 15% d'entre eux et plus de deux heures pour les 10% restants. Rappelons qu'entre deux ans et demi et trois ans, l'enfant a besoin, en moyenne, de douze à treize heures de sommeil en 24h. Or, la durée du sommeil nocturne n'a cessé de diminuer au cours des dernières décennies, chez les enfants comme chez les adultes d'ailleurs. Réveiller les enfants après une heure est un non-sens puisqu'alors, on crée un stress en les privant de leur phase de sommeil paradoxal en fin de cycle. C'est précisément cette phase qui leur manque le plus s'ils n'ont pas assez dormi la nuit. Rappelons que le sommeil paradoxal permet, entre autre, de fixer dans la mémoire les expériences vécues et d'intégrer les émotions liées à celles-ci. C'est donc une phase de sommeil très importante pour pouvoir accomplir la suite de la journée de son plein potentiel. Les laisser se réveiller naturellement est recommandé pour empêcher qu'ils ne soient vaseux ou grincheux tout l'après-midi. Empêcher l'enfant de faire la sieste alors qu'il en manifeste le besoin, sous prétexte qu'il dormira mieux la nuit, est un mauvais

calcul. En effet, la fatigue accumulée se répercute sur les conditions d'endormissement du soir, rendant l'enfant plus nerveux lors de la mise au lit et peut même perturber les cycles de sommeil nocturne. Au quotidien, la fatigue peut avoir des répercussions sur la capacité à entrer dans les apprentissages, diminuer le seuil de tolérance à la frustration et, du coup, augmenter les manifestations agressives.

L'organisation d'un temps de sieste suffisamment long (plus d'une heure pour la plupart d'entre eux) dans un local adapté, avec une couchette confortable et un accompagnement sécurisant à l'endormissement, est essentielle. Pour trouver le sommeil, l'enfant doit se sentir en confiance, dans une proximité avec un adulte référent et qui donne l'exemple. On ne peut qu'encourager l'adulte à se coucher auprès des enfants, à diminuer son état d'activité, voire même à fermer les yeux, tout en restant, bien évidemment, suffisamment vigilant. Vouloir profiter de ce moment pour terminer à la hâte un bricolage, consulter son smartphone ou chuchoter avec son collègue ne crée pas une atmosphère propice au repos du groupe.



Obliger un enfant à dormir l'après-midi est évidemment un non-sens s'il n'a pas sommeil. Il sera alors judicieux de proposer une activité calme à ceux qui ne dorment pas, telle la lecture d'albums jeunesse, les chansons douces, une séance de relaxation, afin que chacun puisse ressentir une détente motrice et intellectuelle bienfaisante.

En outre, il ne faut pas négliger tous ces petits moments où l'enfant déconnecte, se replie sur lui-même, recharge ses batteries, rêve ou est dans la lune. Les nombreuses stimulations diverses tout au long de la journée et la capacité de concentration encore réduite des plus jeunes engendrent fréquemment un besoin de se couper du monde environnant. Pour soutenir l'enfant dans l'alternance entre l'ouverture au monde et le retour à soi, liée, notamment, à la succession de moments d'apprentissage et d'assimilation des savoirs, l'accès au coin doux est une bonne idée. Aménagé de multiples façons, c'est un endroit où l'enfant pourra, dès qu'il en ressent le besoin et à n'importe quel moment de la journée, se ressourcer, se reposer afin d'éviter une saturation cérébrale ou encore un débordement pulsionnel et émotionnel, dommageable pour son bien-être. Le doudou à disposition permanente aura aussi cette fonction bénéfique.

Aussi, le coin doux permet que des enfants levés (très) tôt profitent d'un temps de transition en douceur à leur arrivée le matin. On verra parfois les plus petits dans le besoin de « rester encore un peu dans leur manteau », ou de s'installer en périphérie d'un jeu dans une position observatrice avant de pouvoir se lancer dans une activité plus dynamique.

L'ambiance des repas pose question dans beaucoup de collectivités, particulièrement lorsqu'il s'agit des plus jeunes enfants. Des réfectoires bondés, qui résonnent, où l'on se bouscule dans le stress, où les adultes crient pour se faire entendre, où l'on presse l'enfant d'avalier ce qu'on ne lui nomme pas sont encore monnaie courante. Heureusement, de plus en plus d'initiatives sont prises afin d'organiser un service spécifique aux plus petits à l'écart des cohues des plus grands ou encore directement en classe dans des conditions plus sereines. La présence bienveillante de l'adulte référent qui se restaure assis aux côtés des enfants sera propice au bon déroulement du repas.

L'acquisition de la propreté est un processus naturel et individuel, dépendant de la maturité de plusieurs niveaux de développement. Ces maturations concernent le développement neuromusculaire (qui permet la maîtrise des sphincters), le développement cognitif (qui favorise la prise de conscience corporelle) et le développement affectif (qui agit sur la résolution du conflit interne entre le désir et la crainte de grandir mais aussi sur la crise d'opposition). Devenir propre, c'est passer d'un réflexe incontrôlable à la conscientisation et la mise en place d'une démarche comportementale socialement acceptable.

Considéré comme acteur à part entière de ce processus, l'enfant est capable de devenir propre en très peu de temps, une fois que les différents niveaux développementaux sont arrivés à maturité. Cela suppose donc que l'adulte soit patient. En aucun cas, il n'est nécessaire d'apprendre à l'enfant à être propre grâce à différents exercices dispensés par l'adulte ou autre matériel de puériculture sophistiqué. Chantage, entraînements à heures fixes, récompenses, réprimandes sont largement à proscrire. En revanche, l'enfant a besoin d'être soutenu dans cette période d'acquisition par les encouragements de l'adulte qui nomme, explique, accompagne ou encore relativise un accident. Plus l'enfant se sentira en sécurité dans un environnement qu'il connaît bien, mieux il sera capable d'exprimer son besoin d'aller aux toilettes. Qu'il puisse s'y rendre au moindre signal est primordial.

Vu l'immatunité, bien normale, de beaucoup d'enfants de deux ans et demi concernant la propreté, il est absolument nécessaire que les lieux d'accueil, y compris la classe d'accueil, soient pourvus de tables de change dans un endroit discret qui respecte l'intimité de l'enfant. Un accès le plus direct possible aux toilettes à hauteur d'enfants et du matériel adéquat (toilettes propres, munies de papier, lave-mains avec savon et essuie...) est essentiel pour stimuler les enfants dans cette étape développementale.

## 8. Besoin de reconnaissance identitaire

L'individu se construit au cœur des processus de filiation et d'affiliation. La filiation est relative aux groupes d'appartenance que l'on ne choisit pas ; il s'agit de la famille, la culture d'origine, la langue maternelle... L'affiliation se rapporte à tous les groupes d'appartenance que la personne rejoint volontairement. Dans les premières années de la vie, ce choix incombe évidemment aux parents ; ils concernent la crèche, l'école, le stage, le club de sport...

Pour se sentir exister en tant que personne dans le monde social, l'individu a besoin que ces différents groupes d'appartenance reconnaissent son origine, son identité culturelle, familiale, religieuse mais aussi ses choix de vie, ses affiliations... C'est évident lorsque les différents groupes d'appartenance partagent les mêmes idées, les mêmes valeurs. Mais il est courant qu'un enfant se sente, très petit déjà, pris au piège d'un conflit de loyauté. C'est le cas, par exemple, lorsque l'école lui demande de ne pas parler sa langue maternelle en son sein sous prétexte qu'il doit apprendre la langue de l'enseignement. Dans ce genre de situation, l'enfant doit se couper en deux, au préjudice de son épanouissement personnel. Tirailé entre l'un et l'autre, il n'est plus lui-même.

Malgré les divergences de points de vue, il est essentiel que chaque milieu qui a en charge l'enfant puisse reconnaître et respecter les autres milieux qu'il côtoie. Cela ne veut pas dire que l'on soit obligé de partager les mêmes opinions mais il s'agira de veiller à ne pas les dénigrer ou les nier.

Or, la différence de culture entre les familles et les lieux de socialisation de l'enfant est parfois telle qu'il est difficile de s'entendre. Tout d'abord, tout comme les enfants ont besoin de temps pour devenir élève, leurs parents ont eux aussi un chemin à parcourir pour devenir parents d'élève. Pour certains d'entre eux, le cheminement est plus long. En outre, de manière générale, la famille fonctionne en privilégiant l'affectif, le personnel, le particulier et l'appréciatif, tandis que l'école favorise le cognitif, le professionnel, l'universel et l'évaluatif. Bien que complémentaires, ces deux dimensions ont des codes, des habitudes, des objectifs et des enjeux bien différents,



rendant leur rencontre peu aisée. Des recherches<sup>[16]</sup> ont montré que plus le niveau socio-économique des familles est bas, plus les valeurs et les attentes en termes d'éducation sont éloignées de celles de l'école, et plus le risque d'une rupture est à craindre.

Afin d'éviter cette rupture, la communication entre ces familles et l'école doit d'abord se baser sur le tangible et le concret, lesquels constituent une porte d'entrée pour amorcer un dialogue. Avec une famille qui semble à l'opposé des pratiques éducatives de l'école ou du lieu d'accueil, il est nécessaire d'effectuer un travail de décentrage et de faire preuve d'empathie. Le professionnel doit rester à l'écoute plutôt que de refuser en bloc une pratique sous prétexte qu'elle n'est pas admise selon le règlement du lieu d'accueil.



L'application de l'équation : «  $1+1=3$  »<sup>[17]</sup> aide dans bien des situations. Elle propose d'envisager le point de vue de chacun mais en essayant d'inventer ensemble une nouvelle façon de faire qui ne sera ni tout à fait l'une, ni tout à fait l'autre mais une troisième résultant d'une co-construction de l'une et de l'autre. Selon cette formule, chacun se sentira reconnu et personne n'aura à renoncer à des éléments fondateurs de son identité.

Dans la collectivité que fréquente l'enfant, il est nécessaire de penser à un accueil de la diversité qui soit concrètement et quotidiennement effectif sur le terrain, afin que chaque enfant se sente reconnu dans sa culture familiale. Ainsi, des dispositifs intéressants s'observent dans certains milieux d'accueil où l'on veut valoriser les richesses de la diversité : panneau de « bienvenue » traduit en plusieurs langues, jouets non stéréotypés, poupées de multiples origines, musiques du monde, mur des familles et bien d'autres encore. La première étape étant d'ouvrir la porte et d'inviter les parents à venir s'asseoir, vivre un moment dans le lieu d'accueil ou la classe pour commencer à faire connaissance et tisser du lien autour de l'enfant.

---

17 LEJEUNE M. et BLANC M-C. cités par VANDENBROECK M. 2005. p146.

## 9. Besoin de jeu libre

Faut-il encore le rappeler ? Jouer, c'est sérieux : le jeu est essentiel au développement du tout-petit. Précisons que lorsque l'on évoque le jeu, nous parlons de l'activité autonome de l'enfant, le jeu pour le plaisir qu'il procure, gratuit et spontané et, donc, sans objectif particulier ni attente de résultat.

À deux ans et demi, l'enfant a besoin que l'on soutienne son activité ludique. Dès sa naissance, à deux ans et demi très certainement, et pour de nombreuses années encore, jouer est la principale activité de l'enfant.

L'activité autonome est celle qui convient le mieux à tous les enfants. Elle a une place de choix dans les collectivités. Elle favorise l'expression de soi, la découverte et l'apprentissage par soi-même. En respectant parfaitement le rythme de l'enfant, elle se dégage de toute notion d'échec puisqu'elle exclut l'attente d'un résultat et l'évaluation. Elle mobilise l'enfant dans sa globalité et nourrit la confiance en soi. Elle peut être visible lorsque l'enfant est actif tout autant qu'invisible lorsque l'enfant est immobile ou ne fait rien d'apparent.

En favorisant les jeux libres, nous encourageons la « pulsion épistémophilique »<sup>[18]</sup> de l'enfant qui donne naissance à son tour à la curiosité intellectuelle, nécessaire à l'envie d'apprendre. Le jeu libre est source de plaisir et le plaisir est la meilleure motivation aux apprentissages.

À deux ans et demi, la pensée logico-mathématique est en pleine expansion. Le raisonnement et la résolution de problèmes prennent des formes de plus en plus complexes. L'enfant déploiera des trésors d'inventivité si le matériel mis à sa disposition est informel, non sophistiqué, non cantonné à une seule utilisation. Les objets du quotidien et de la nature sont une source intarissable d'expérimentation, tandis que certains jouets du commerce sont vite délaissés parce qu'ils ne permettent que des gestes stéréotypés. Pour peu qu'on lui offre de multiples objets hétéroclites (bols, tissus, caisses, tubes... de différentes

---

18 L'appétit de connaissance, le désir de savoir.

dimensions) et des matières variées (sable, eau, marrons, pâtes, riz...), l'enfant prend plaisir et passe un temps infini à manipuler, comparer, combiner, explorer, construire, déconstruire, appairer, trier, vérifier ses hypothèses, tirer des conclusions... Bref, à développer son intelligence.

Avec l'émergence de la pensée symbolique, c'est-à-dire la capacité à comprendre que des signes (mots, dessins, gestes...) peuvent représenter des choses absentes ou abstraites, le langage et les jeux symboliques progressent à grands pas, pendant la période qui nous intéresse. Dès lors, grâce à de nouvelles capacités à « faire semblant », l'enfant peut faire prendre à un objet des significations différentes ou se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre. Entre deux ans et demi et trois ans, les jeux imaginaires sont en large progression, passant des imitations directes aux imitations différées puis aux théâtralisations et autres jeux de rôles. Ces jeux de fiction sont fondateurs dans la construction du « Soi ». Ils ont pour but, entre autres, de permettre à l'enfant de comprendre et d'assimiler la réalité mais aussi de se réconcilier avec le réel parfois difficile à assumer. En jouant à être quelqu'un d'autre, il peut digérer une situation qu'il a vécue comme inconfortable, apprivoiser ses peurs, réaliser ses désirs ou encore répondre à des questions existentielles. Les déguisements, jeux de dînette,



mallettes de docteur, garages et constructions auront la cote à cet âge, tout comme quelques caisses en carton seront le terrain de magnifiques jeux imaginaires. Laissons de côté les modes d'emploi, les modèles à dessiner et les méthodes à bricoler. Stimulons l'enfant à déployer sa créativité et sa vie imaginaire. Valorisons chacune de ses productions même si elles n'entrent pas dans les codes des adultes. Multiplions les exemplaires des objets à leur disposition pour créer des occasions de rencontres imitatives, préverbales et verbales mais aussi la coopération qui se développe très tôt. Émerveillons-nous de ses « chipotages », « miche popotes » et autres « gribouillis ». Évitions les activités dirigées qui, trop scolaires, ont une tendance comparative, évaluative et normative. Favorisons l'être plutôt que le faire. Encourageons le processus plutôt que le résultat. Évitions de vouloir lui faire faire ou de faire à sa place sous prétexte de vouloir l'aider. Lâchons-prise et faisons confiance à l'enfant, à ses initiatives. Laissons-nous surprendre par les fruits de son imagination. Soyons moins interventionnistes, moins dans le contrôle, plus observateurs, à l'écoute et au service de l'enfant. N'oublions pas que tout ce que l'adulte apprend à l'enfant est une occasion perdue que l'enfant ne s'acquière de lui-même, à son rythme et donc de façon solide et durable. Et dans tous les cas, grâce à des balises rassurantes rappelées régulièrement, soyons le garant d'un cadre clair à l'intérieur duquel l'enfant pourra trouver un espace de liberté.

Les boîtes à jouer<sup>[19]</sup> ou cabanes à jeux fleurissent dans les cours de récréation et les garderies, s'inspirant de projets anglo-saxons et français. Malles ou abris de jardin remplis de matériel hétéroclite de récupération font le bonheur des petits et des grands dans les moments d'accueil extrascolaire ou les longs temps de récréation. Ces boîtes à jouer répondent parfaitement aux besoins d'activité libre en favorisant les jeux symboliques, les jeux de découverte et d'expérimentation et les rencontres interactives entre enfants.

Lorsque les enfants jouent, le rôle de l'éducateur est essentiellement indirect et invisible. Pourtant, soutenir l'enfant dans son activité autonome fait appel à de nombreuses compétences. En effet, il s'agit de penser et aménager un espace tout en rendant disponible du matériel qui suscite

---

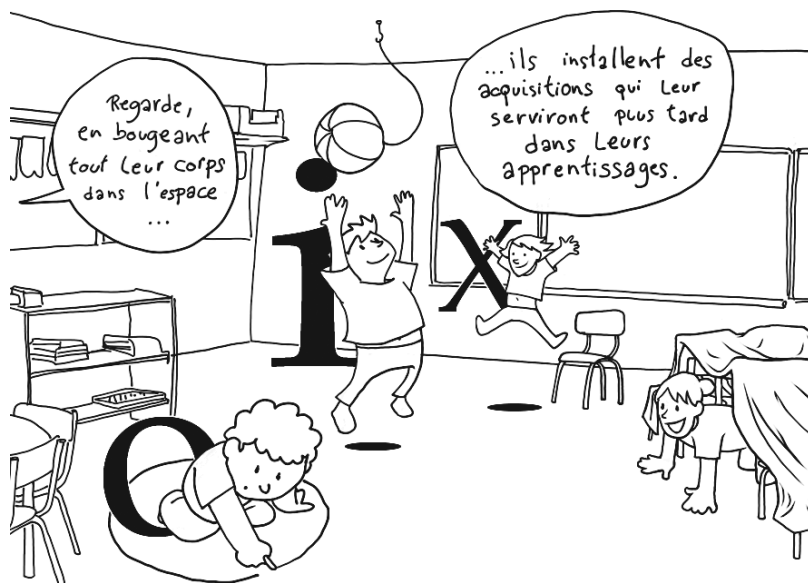
19 YAPAKA. Les récréés « jeu t'aime ».

l'intérêt des enfants. Il faudra définir et rappeler les balises de sécurité pour un cadre bienveillant. Il est nécessaire de porter attention au groupe tout en se montrant disponible pour répondre aux besoins de chacun. Il convient d'adapter « en cours de route » la proposition si nécessaire. Et encore, verbaliser les gestes des enfants, répondre aux sollicitations, encourager un enfant hésitant, jouer le rôle de médiateur en cas de conflit... Bref, en se mettant au service de l'activité spontanée des enfants, l'éducateur fait appel à l'« être » plutôt qu'au « faire ». Cette attitude invite à une qualité de présence aux enfants, gage de professionnalisme.

## 10. Besoin de motricité libre

Quand on laisse le jeune enfant libre dans sa motricité, on peut constater que, la plupart du temps, c'est la motricité globale (appelée aussi « grande motricité ») qui s'exprime. Quand le petit joue spontanément, c'est tout son corps qui se met en mouvement. La motricité fine se déploie plus tard et très progressivement parce qu'elle s'appuie sur les acquis liés aux mouvements globaux.

Le mouvement est le pivot du processus mental chez le jeune enfant qui manifeste à cet âge un énorme besoin de déambuler et de déménager afin de conquérir l'organisation de l'espace en trois dimensions. La coordination de ses mouvements fins avec sa vision et une meilleure perception de l'espace qui l'entoure améliorent sa dextérité pour des jeux de précision tels que les jeux de construction et les puzzles. La maîtrise de son geste graphique se consolide, il devient capable



d'interrompre le geste tournant de la cycloïde (les gribouillages en rond) pour tracer ses premières figures fermées ovoïdes. Néanmoins, sa motricité fine est aux balbutiements de son expression. En effet, la gaine de myéline, qui enveloppe les nerfs afin de les protéger de courts-circuits et qui permet la maîtrise de gestes précis, est encore en construction. Par exemple, la myélinisation sera suffisante dans la main et les doigts autour de 6 ans, âge idéal pour l'acquisition de la tenue correcte du crayon pour l'écriture. L'immaturation neuromusculaire de l'enfant de trois ans ne lui permet donc pas de déployer une motricité fine suffisamment précise et déliée pour des tâches telles que découper en suivant une ligne ou tenir correctement un crayon. Il peut exercer sa motricité fine dans des jeux spontanés et pour des périodes très courtes mais pas pour des tâches qui réclament de la rigueur et du temps.

La motricité de l'enfant de deux ans et demi est donc encore très globale et expansive. Il est incapable de rester assis tranquillement pour une longue durée ou de se déplacer calmement. Et ce serait une erreur de confondre cette motricité exubérante avec de l'agitation ou de l'indiscipline. Devoir rester assis plus d'un quart d'heure pour une activité telle que le dessin ou les puzzles engendre une fatigue motrice qui rend l'enfant nerveux, et contrairement à ce qu'on attend de lui, encore plus agité. Il risque de gigoter sur sa chaise, s'asseoir à l'envers, ennuyer ses compagnons parce qu'il n'est tout simplement pas capable, vu son immaturité neuromotrice, de faire ce qu'on lui demande. Son dessin sera bâclé, son jeu sera vite expédié et peu de plaisir émanera de l'activité.

Le mouvement est vital pour l'enfant de cet âge et constitue la base de ses apprentissages scolaires futurs. Le cerveau de l'enfant a besoin de pouvoir intégrer tout ce que fait et vit le corps dans les multiples dimensions, non seulement au niveau de l'espace mais également au niveau des volumes. Il pourra alors ensuite transposer les acquis de ces expériences auxquelles il donne sens dans des situations abstraites, telles que la lecture et l'écriture. Or, tant que des processus tels que la verticalité, l'horizontalité, la latéralité ne sont pas inscrits dans le corps, ils ne peuvent être intégrés mentalement. En guise d'exemple, pensons que pour distinguer les lettres b, d, p et q, l'être humain aura dû éprouver corporellement et comprendre à l'intérieur de lui-même la distinction entre le haut, le bas, la gauche et la droite. D'ailleurs, les enfants qui manifestent des troubles de la lecture et de l'écriture sont habituellement invités, lors de séances de psychomotricité, à réaliser une



série d'activités développant la motricité globale ; mouvements réalisés spontanément par des enfants plus jeunes et qu'ils n'ont sans doute pas pu accomplir suffisamment librement.

En toute connaissance de cause, les éducateurs ont intérêt à proposer de multiples situations motrices tout au long de la journée afin de permettre à l'enfant de s'approprier la troisième dimension. Exercer son mouvement, son équilibre, ses sensations corporelles mais aussi dépasser ses craintes est essentiel pour pouvoir intégrer les notions de hauteur, de profondeur, de latéralité qui serviront à tous les apprentissages du fondamental. Le respect de sa motricité libre et des aménagements variés permettant l'alliance du corps et de la pensée lui sont nécessaires.

Alors, soyons créatifs : installons-lui des panneaux verticaux à peindre en position debout, proposons les briques de construction sur un tapis au sol, disposons la pâte à modeler sur une table mais sans les chaises autour afin que l'enfant puisse bouger son corps globalement et sans contrainte. Cette souplesse lui permettra de mieux se concentrer sur ce qu'il fait, de déployer son activité plus confortablement et donc plus longtemps, de préciser son geste rendu libre.

Nul besoin de matériel coûteux et encombrant : quelques coussins de dimensions variées, un tunnel réalisé en posant un drap sur une table basse, deux ou trois grandes caisses en carton, un pouf, un train de chaises, des cerceaux disposés au sol... suffisent amplement à stimuler les jeux moteurs des enfants.

Aussi, empêcher les enfants de courir, de ramper, de sautiller dans la classe ou la salle de stage est mal venu. Bien sûr, il est des moments où l'on doit apprendre à se poser, vivre des déplacements calmement. Mais le temps de récréation est largement insuffisant pour satisfaire le besoin de bouger. Il faudrait pouvoir alterner des moments de déplacement calme avec des moments de motricité libre tout au long de la journée.

Les aires de jeux extérieures sont très prisées par les enfants qui s'y adonnent avec plaisir des heures durant et par tous les temps, pour peu que les adultes aient prévus des vêtements appropriés. Il est d'ailleurs malheureux que les cours de récréation, champs d'expérimentation par excellence, soient aujourd'hui dépouillées de leurs modules psychomoteurs, végétations et autres murets ou escaliers sous le

prétexte illusoire d'éviter tout accident. Le risque zéro n'existe pas et le danger que court l'enfant de ne jamais prendre de risque est bien plus dommageable pour son épanouissement.

Multiplions les occasions de sortir, par tous les temps. Un proverbe nordique dit très justement : « Il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que de mauvais vêtements ». Dans la cour, au jardin, au parc, au marché, dans le quartier... toute sortie sera l'occasion de découvertes enrichissantes pour l'enfant. Grimper sur une butte, ramasser des marrons, faire craquer les feuilles mortes sous ses pas, sauter dans les flaques, chipoter dans le sable, garder l'équilibre en marchant sur une ligne droite, se tenir accroupi pour observer un cortège de fourmis... la nature et l'environnement extérieur offrent mille et une occasions de mobiliser son corps et de construire sa pensée.

## Conclusion

Entre deux ans et demi et trois ans, la plupart des enfants découvrent de nouvelles institutions amenées à les prendre en charge, principalement l'école mais aussi l'accueil extrascolaire, les activités parascolaires, le stage, la plaine de vacances... Toutes, avec leurs spécificités, se doivent de prendre en compte les besoins de l'enfant de cet âge et de penser à soigner la transition d'un milieu de vie à l'autre.

Ces besoins prennent un sens particulier eu égard à tous les changements que l'enfant est amené à rencontrer durant ces six mois qui comptent dans son processus développemental. Les professionnels se doivent d'être attentifs à chacun de ces besoins et de s'impliquer dans la mise en œuvre d'idées, de dispositifs, d'initiatives qui permettent d'y répondre au mieux. Un travail de collaboration entre les différents secteurs de l'accueil du jeune enfant et de l'enseignement est primordial. Se rencontrer, croiser les points de vue de chacun, partager ses représentations autour de l'enfant et de sa famille, travailler de concert au tissage de liens de continuité, créer du partenariat sont autant de défis à relever pour un accueil de qualité.

Il est évident que des mesures politiques doivent être prises pour améliorer les conditions d'accueil des plus jeunes dans le monde scolaire et social. Personne ne nie l'urgence de déployer des forces et de débloquent des fonds pour soutenir tous les secteurs qui œuvrent dans l'éducation du jeune enfant. Néanmoins, s'en tenir à ce constat et attendre des changements à un niveau supérieur, c'est rendre stérile toute forme d'évolution. Il est possible que chacun, à son niveau et avec « les moyens du bord », puisse s'impliquer à rendre les pratiques plus qualitatives autour de l'enfant. Respecter les besoins des plus jeunes, c'est réfléchir à renforcer une attitude bienveillante chaque jour, à un aménagement des temps et des espaces plus judicieux, à des propositions ludiques et motrices plus adéquates, à des moments de rencontre et de liens entre les partenaires qui gravitent autour de l'enfant, avec comme priorité essentielle de favoriser la continuité<sup>[20]</sup> sur tous les plans.

---

20 Pour approfondir la question des dispositifs concrets à penser pour accompagner l'enfant dans la transition, voir BOUCHAT C. 2018.

Tout comme les fondations robustes empêchent la maison de s’effondrer, une sécurité affective solide est la première condition à l’épanouissement de l’enfant. Cette sécurité affective dépendra du respect des besoins de l’enfant, de sa singularité, des rythmes de développement qui lui sont propres. En unissant les forces de tous ceux qui encadrent les plus jeunes dans l’objectif de favoriser la sécurité affective de l’enfant dans toutes les expériences qu’il rencontre, on peut espérer pour lui un parcours social et scolaire harmonieux. Si l’enfant est « bien dans ses baskets », confiant et serein, il sera capable de s’appuyer sur ses propres ressources pour gravir les marches et franchir les obstacles sans se sentir flancher devant chaque difficulté.

C’est parce que les professionnels respecteront son individualité, ses besoins et ses rythmes que l’enfant assimilera les us et coutumes des différents lieux qu’il fréquente et pourra, à son tour, respecter les limites liées à la vie en groupe.

À l’aube de ses trois ans, l’enfant est encore un petit. Certes, il grandit mais il a encore tant de conquêtes à mener. S’individualiser, apprendre à se séparer, s’épanouir dans un groupe, intégrer les règles de vie et les codes de l’institution qui l’accueille... Laissons-lui le temps dont il a besoin pour progresser, un pas après l’autre. Ne nous laissons pas tenter par le discours de la société actuelle qui prône la précocité, la rentabilité et la productivité. Écoutons le rythme de l’enfant, soyons attentifs à ce qui le rassure et à ce qui l’intéresse. Ne lui mettons pas la pression : trop d’attentes sur les épaules de l’enfant engendrent inévitablement, en grandissant, une diminution de l’estime de soi, qui peut avoir des conséquences importantes sur son développement affectif et son parcours scolaire. En ayant comme seule priorité son épanouissement, accompagnons-le en douceur vers les nouveaux défis qui l’attendent.



# Bibliographie

BAUDONNIÈRE P.M. et ZAZZO R. 1988. *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Paris : PUF.

BENTOLILA A. 2006. « La maîtrise linguistique, un enjeu essentiel qui dépasse l'école » in Brisset C. et Golse B. *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* Paris : Odile Jacob.

BONNAFÉ M. 1994. *Les livres c'est bon pour les bébés*. Paris : Calmann-Lévy.

BOUCHAT C. MASSON M. et FAVRESSE C. 2014. *La journée d'un enfant en classe d'accueil. Recherche pluridisciplinaire*. Bruxelles : FRAJE asbl. coll. Focus.

BOUCHAT C. 2014. *Renforcer la qualité de l'accueil des tout-petits à l'école*. Carte Blanche. 28 avril 2014. Le Soir.

BOUCHAT C. 2018. *Transition – L'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi*. Fascicule. Bruxelles : FRAJE asbl.

BREAUTÉ M. et RAYNA S. 1995. *Jouer et connaître chez le tout-petit*. Paris : INRP.

BROUGÈRE G. 2008. « Le jeu protège l'enfant d'une plongée trop rapide dans la logique scolaire » in *Education enfantine* n°3. Novembre 2008 : pp. 14-15. Paris : Nathan.

CAFFARI R. 2001. « Entre garderie parking et sursimulation, l'importance du temps libre » in *Penser le temps libre dans l'école*. Actes des deux Journées d'étude extrascolaires organisée par le FRAJE. Bruxelles. Novembre 2001.

CHEVALIER A. GROSJEAN S. JEUNEJEAN T. TELLER M. 2014. *Écoles maternelles et familles en situation de précarité – ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire*. Fondation Roi Baudouin. Consultable sur <https://www.kbs-frb.be/fr/Virtual-Library/2014/309473>

CREPON P. HOMEYER P. RACLE G. et ZANONI M. 1993. *Rythmes de vie et scolarité : de la naissance à l'adolescence*. Paris : Retz.

CYRULNIK B. GOLSE B. et SZEJER M. 2007. *Les enfants d'aujourd'hui. Quoi de neuf chez les 0-7 ans ?* Paris : Bayard.

DELAISI DE PERSEVAL G., citée par FLORIN A. dans <http://snu83.free.fr/maternelle/article-éans-florin1.htm> consulté le 15 décembre 2019.

DELPHY C-J. (dir.). 2002. *L'enfant de 2 ans est-il un élève ?* Toulouse : Erès. Coll. Mille et un bébés.

DELPHY C-J. (coord.). 2010. *Spirale* n°53. *Touche pas à mon école maternelle*. Toulouse : Erès.

EPSTEIN J. 1988. « L'éveil : un tout » in *L'enfant et l'échec scolaire*. Sciences et Vie, hors-série n°164.

EPSTEIN J. et ZAÛ. 1985. *Le jeu enjeu – Adultes, enfants : vivre en collectivité*. Paris : Armand Collin.

GARNIER P. 2016. *L'école maternelle, d'un pays à l'autre...* in *Magazine PROF* n°31.

GUERVILLE B. 2004. *Ne mettez pas votre enfant à l'école, il est trop petit !* Paris : FIRTS Editions.

- GUIDETTI M. 2002. *Les étapes du développement psychologique*. Paris : Armand Colin.
- HAAG G. 2006. « Quel environnement pour les besoins spécifiques du développement d'un enfant entre deux et trois ans ? » in Brisset C. et Golse B. *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* Paris : Odile Jacob.
- HURSTEL F. 2013. « Continuité et ruptures pour le petit enfant ». In *Familles, crèches, écoles et si on se donnait la main ?* Le Furet n°70 : p 18.
- LUMBROSO V. et CONTINI E. (dir.) 2010. *Marcher, parler, jouer - L'enfant de 0 à 6 ans, les années clés du développement*. Bruxelles : de Boeck.
- MASSON M. 2004. *Jouer avec trois fois rien*. Fascicule. Bruxelles : FRAJE asbl.
- MASSON M. 2013. *Un peu et pas trop vite ou les dangers de la surstimulation*. Fascicule Bruxelles : FRAJE asbl.
- MASSON M. 2016. *Introduire l'enfant au social*. Bruxelles : Yapaka. Coll. Temps d'arrêt.
- MASSON M. 2017. « Respecter les besoins du tout-petit en accueil temps libre pour lui permettre d'aller à la rencontre de l'autre » in *Grandir à Bruxelles* n°32 : pp. 8-10. Bruxelles.
- MONTAGNER H. 1983. (éd.1994). *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Paris : Stock.
- MONTAGNER H. 2006. « Quelles structures d'accueil pour les enfants de deux à trois ans ? » in Brisset C. et Golse B. *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* Paris : Odile Jacob.
- MOURAUX D. 1992. *L'école maternelle : entre peluche et tableau noir*. Bruxelles : de Boeck.
- PIAGET J. et INHELDER B. 1976 (6e éd). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- TESTU F. et FONTAINE R. 2001. *L'Enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Paris : Calmann-Lévy.
- THOLLON-BEHAR M-P. (dir.). *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Toulouse : Erès. Coll. Mille et un bébés.
- VAN LAERE K. PEETERS J. et VANDENBROECK M. 2012. "The Education and Care Divide : the role of the early childhood workforce in 15 European Countries" in *European Journal of Education* vol.47 n°4 : pp. 527-541.
- VAN LAERE K. et PELEMAN B. (2018). « Educare : dépasser la distinction entre apprentissages et soins ». In *Grandir à Bruxelles* n°35 : pp. 4-7.
- VANDENBROECK M. 2005. *Éduquer nos enfants à la diversité*. Ramonville Sainte Anne : Erès.
- WINNICOTT D. W. 1965 (éd. 1988). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.
- YAPAKA. Les récrés « jeu t'aime » consultable sur <http://www.yapaka.be/les-recres-jeu-taime>

# Littérature jeunesse

- ASHBE J. 2003. Des papas et des mamans. L'école des loisirs.
- BADESCU R. 2015. Tiens ! Les Grandes Personnes.
- BLAKE S. 2002. Caca boudin. L'école des loisirs.
- BRUEL C. et CLAVELOUX N. 2013. L'heure des parents. Thierry Magnier.
- BOUJON C. 2000. La chaise bleue. L'école des loisirs.
- BONNIOL M. 2000. Rien faire ! L'école des loisirs.
- BRAMI E. et BERTRAND P. 2002. L'école, petits bobos et petits bonheurs. Seuil Jeunesse.
- BRAMI E. et LEGRAND C. 2003. Le doudou de Tiloulou. Thierry Magnier.
- BROUTIN A. et STEHR F. 1994. Calinours va à l'école. École des loisirs.
- BROWNE A. 2011. Parfois je me sens... L'école des loisirs.
- GABRIEL C. 2007. Quelle émotion ?! Comment dire tout ce que j'ai sur le cœur. Mila éditions.
- KRAUS R. et ARUEGO J. 2001. Léo. L'école des loisirs.
- LEGAUT C. 1996. Ça va pas. Editions du Rouergue.
- LINDGREEN B. et ERIKSSON E. 1986. Le pot de Tom. L'école des loisirs.
- OLLIVIER M. 2002. Vivement jeudi ! Thierry Magnier.
- PONTI C. 1995. La boîte. L'école des loisirs.
- PONTI C. 2001. Le nuage. L'école des loisirs.
- ROSS T. et Z. 2005. J'irai pas à l'école. Les petits Mijade.
- SERVANT S. ET BONBON C. 2011. Le machin. Didier Jeunesse.
- VAN GENECHTEN G. 2007. Dans la poche de maman. Milan Jeunesse.
- WADDELL B. et BENSON P. 1993. Bébés chouettes. L'école des loisirs.



## Dernières publications du Fraje

**La journée d'un enfant en classe d'accueil** - (Focus - 2014)

**Pour toi, promenades...** - (Livre-album - 2014)

**Les limites n'existent pas... en dehors d'une relation** - (Fascicule - 2015)

**Professionnels et parents: quelles rencontres ?** - (Fascicule - 2016)

**Moi tout seul !** - (Fascicule - 2017)

**Transition, l'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi** - (Fascicule - 2018)

**Temps, espaces et langages pour les émotions** - (Manifeste - 2019)

**Des pères à la crèche** - (Fascicule - 2020)

**Le sommeil entre 0 et 6 ans. Et en collectivité ?** - (Fascicule - 2021)

**L'accueil de l'enfant en temps de Covid-19** - (Focus - 2021)

La liste complète des publications est en ligne sur **[www.fraje.be](http://www.fraje.be)**







fraje

Cette publication a été réalisée avec le soutien  
de la Commission communautaire française,  
sa mise en page avec le soutien du CERESP asbl  
et son impression avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin  
et de la Loterie Nationale.

