

## Exposé « Transitions crèche-école : quels enjeux ? »

Marie Masson

---

Bonjour à tous ! Je vous propose de mettre la focale sur les enfants de 2,5 qui passent du jour au lendemain du statut d'enfant au statut d'**élève** et de réfléchir aux **dispositifs** à mettre en œuvre pour qu'ils puissent vivre sereinement l'entrée à l'école. Je partirai des résultats de la recherche « la journée d'un enfant en classe d'accueil » pour mettre en évidence la **nécessité de penser la transition** entre la crèche ou la maison et l'école.

**La question** qui a présidé à cette recherche réalisée en 2013 était la suivante : "quelle qualité d'accueil pour les enfants de deux ans et demi en milieu scolaire bruxellois ? "

Cette question nous semblait **pertinente** au moins pour 2 raisons :

1/ D'abord parce que les enfants de 2,5 ans sont encore en âge de fréquenter un milieu d'accueil **0-3** ans où les critères d'encadrement sont très circonstanciés et rigoureux (ONE-Kind & Gezin).

2/ Ensuite parce que le boom démographique constaté depuis plusieurs années a engendré une **saturation** des places dans les écoles qui devrait logiquement avoir des répercussions sur la qualité d'accueil des élèves.

Je passerai brièvement en revue **le cadre et la méthodologie**

La recherche a été :

- subventionnée par L'Observatoire de l'Enfant de la Commission communautaire française de la RBC
- réalisée dans 5 écoles bruxelloises de communes à forte densité de population
- 3 dimensions ont été investiguées par 3 chercheuses d'expertises différentes :
  - o Depuis ma formation de psychologue, j'ai examiné les rythmes et la satisfaction des besoins de l'enfant à travers l'observation d'une journée passée dans 5 CA
  - o La qualité de la communication entre les différents professionnels qui gravitent autour des enfants de ces CA a été analysée par CB, anthropologue
  - o L'adéquation des espaces occupés par ces groupes d'enfants a été étudiée par CF, architecte
- Outils d'analyse : observations sur le terrain et entretiens semi-directifs

- Les données issues des 3 dimensions ont été croisées, mises en lien avec la **littérature** sur le développement de l'enfant de 2.5 mais également avec **les critères** issus du secteur 0-3 ans (notamment le Code de Qualité de l'accueil ONE et l'arrêté Infrastructures) ; puis, **portées en débat** lors d'une table ronde réunissant une quarantaine d'acteurs issus du secteur de l'enfance et de l'enseignement.
- ! Recherche exploratoire, de petite envergure, ne se voulant pas généraliste. Mais l'objectif est d'ouvrir un débat à un niveau politique, institutionnel et individuel.

Très vite au cours de notre étude, nous avons relevé **3 éléments de contexte** qui influencent directement l'accueil des plus jeunes à l'école et en conditionnent la qualité.

**1/** Le système d'entrées « **au compte-goutte** » (plusieurs rentrées par année scolaire) a des influences sur les taux d'encadrement pour l'année suivante. En gros, plus il y a d'enfants comptabilisés, plus on a des chances d'obtenir de financement pour leur encadrement l'année d'après. Les entrées au CG obligent les directions à des bricolages comme inscrire prioritairement ceux qui sont nés à certaines périodes de l'année (pour qu'ils comptent plus rapidement dans les chiffres) ou gonfler le nombre d'inscrits par classe (pour être certains d'avoir un nombre suffisant d'enfants présents en classe), le tout pour plus de chance d'obtenir des forces supplémentaires.

**2/** La saturation des places dans les écoles conduit inévitablement à une **scolarisation obligatoire** officieuse des enfants à 2.5 ans puisque les places disponibles dans une année sont prioritairement attribuées à ceux qui ont fréquenté l'école l'année précédente. Au-delà de l'argument économique, l'argument de la disponibilité des places pousse aussi les parents à scolariser leur enfant à 2.5. Ce qui laisse penser que le respect du rythme de l'enfant (l'enfant est-il réellement prêt ou pas encore?) n'a plus de poids dans le choix des parents.

**3/** En Belgique francophone, la présence d'une **puéricultrice** (assistante de l'instituteur) n'est assurée que dans 1 école sur 3. La distribution des puéricultrices est réalisée en tournante d'année en année. Or les enfants ont besoin de soins, non seulement au niveau affectif mais aussi sur le plan de l'acquisition de la propreté puisque peu, et c'est bien normal, ont dépassé cette étape à 2.5

**Les observations sur le terrain** nous montrent que la **journée** d'un enfant en classe d'accueil s'avère souvent **épuisante**, et ce, pour plusieurs raisons :

### Longues journées :

Certains enfants passent 50 heures par semaine à l'école, dans des classes et garderies souvent surpeuplées ou règnent le bruit et l'agitation.

### Grand groupe :

Jusqu'à 36 dans un local de CA, 60 à la garderie, 270 au réfectoire.

### Taux d'encadrement insuffisants :

De 1/9 à 1/31 en CA - 1/60 en XS

Nous sommes loin du taux d'encadrement préconisé par l'ONE pour le secteur 0-3 ans (1 pour 7) et de la tendance à diviser en petits groupes.

### Espaces inadéquats :

Il est à remarquer qu'aucune des cinq écoles n'a conçu son espace en fonction du projet d'accueillir de jeunes enfants, elles ont toutes aménagé comme elles ont pu en fonction de l'existant.

LES ESPACES :

- Souvent **Inconfortables** voire parfois **insalubres** : (plafond qui s'écroule, canalisations et circuits électriques à portée d'enfants...).
- **Multiples** : Au cours de la journée d'observation, les enfants des cinq classes d'accueil ont occupé de **5 à 9 lieux différents** et ont vécu de **10 à 12 changements** de lieux
- **Eparpillés** : pour la plupart dans l'enceinte scolaire, ne garantissant pas toujours de continuité verbale ou visuelle avec l'adulte, notamment entre la classe et les sanitaires.

(Rappelons qu'une crèche compte en moyenne 3 à 4 lieux contigus, regroupés dans une section)

Cette multitude de lieux éloignés les uns des autres obligent les petits à de fréquents déplacements tout au long de la journée, rendant les repères plus difficiles à construire et renforçant l'impression de morcellement de l'espace. (Ex : 631 m tout au long de la journée). A travers tous ces déplacements, l'enfant est amené à expérimenter des interruptions en tout genre: mettre et enlever son manteau pour traverser une cours menant à la cantine, parcourir un couloir encombré par des grands enfants, se perdre dans la cohue des rangs...

- **Ne permettent pas le respect de l'intimité et du territoire privé du groupe** puisqu'ils sont régulièrement traversés par d'autres enfants, et parfois même occupés par d'autres groupes. L'aménagement de l'espace ne garantit pas suffisamment l'intimité nécessaire, particulièrement lors des moments de change ou de passage aux toilettes (wc sans porte, file d'enfants déculottés pour accéder aux toilettes, table de change au regard de tous). Le territoire privé de l'enfant n'existe pas, aucune possibilité ne lui est donnée de pouvoir s'isoler. Le territoire privé du groupe d'enfants est parfois réduit juste au local

classe et même parfois seulement à un coin tapis que l'institut interdit d'accès aux autres enfants de l'école, pour le protéger.

- **Trop étroits** : les superficies sont insuffisantes en regard du nombre d'enfants présents, tout autant dans les temps scolaires qu'extrascolaires.
- **Insuffisamment équipés** : Manque de wc (Une CA ne comptait qu'un seul wc pour 36 enfants), de lave-mains à hauteur d'enfant et de tables-à-langer (seules 2 classes sur 5 comptaient une table-à-langer; dans les autres classes, l'enfant est changé debout).

**Une multiplicité d'intervenants** gravite autour des CA. Au cours de la journée d'observation, les enfants ont rencontré de **7 à 9 professionnels différents** et ont vécu entre **5 et 12 transitions d'adultes**.

Nous avons rencontré une **grande diversité** de personnes encadrant les enfants de CA : non seulement dans les **fonctions** : institut, accueillant garderie, prof psychomot, cantinière, mamy conteuse, surveillant récréation ou sieste,... mais aussi dans les **statuts** : employé CDI, Art.60, PTP, ALE, stagiaire, bénévolat rémunéré...

Beaucoup travaillent à **temps partiels** avec des **horaires** très **découpés**. C'est évidemment le secteur XS qui est le plus durement touché par les conditions de travail difficiles, **l'instabilité d'emploi**, le **turn-over** renforçant leur besoin d'une valorisation tant au niveau de leur statut qu'au niveau de leur image dans les représentations collectives.

En outre, dans 2 écoles sur les 5, l'instituteur a en charge sa classe **moins de la moitié** du temps que l'enfant passe à l'école. Et même quand on enlève le temps dit « de garderie du matin et du soir », le temps d'encadrement par des professionnels autres que l'instituteur représente encore **1/3** dans 2 écoles. Même au sein du temps dit « strictement pédagogique », les instits n'ont pas en charge les enfants de façon continue. Très souvent, ce sont les accueillants extrascolaires qui prennent en charge les enfants en dehors du temps encadré par l'instituteur.

En ce qui concerne donc les intervenants gravitant autour de la CA, nous constatons une **démarche inverse** entre les milieux d'accueil 0-3 ans et les écoles : les premiers ont tendance à limiter le nombre d'adultes s'occupant des enfants, notamment en désignant des puéricultrices de référence, les deuxièmes multiplient le nombre d'acteurs autour des enfants, renforçant le découpage de la journée. Or, à 2.5, la sécurité affective de l'enfant dépend de la **qualité des liens d'attachement** qu'il tisse : peu de liens mais des liens solides garantissant une continuité relationnelle sont nécessaires.

La journée d'un enfant en classe d'accueil est donc constituée d'une **multitude de transitions** spatiales, temporelles et relationnelles. C'est d'ailleurs lors de ces **moments de passage** d'un lieu à l'autre, d'un temps à l'autre ou d'une personne à l'autre que nous avons observé que les enfants étaient le plus

fragilisés : perte de repères, agitations, cris, pleurs, état de prostration, enfant réellement perdu dans les rangs par ex et j'en passe... Dans les temps de transitions, le besoin de **contenance** du groupe d'enfants et le besoin d'**individualisation** des liens de chacun des enfants sont particulièrement affectés. Et la discontinuité relationnelle risque de fragiliser encore plus toute une série de petits qui éprouvent des difficultés plus importantes d'adaptation (primo-arrivants, langue maternelle n'est pas le français, famille socio-culturellement défavorisées). A contrario, nous avons observé que les enfants qui vivent la journée la moins morcelée (en terme d'espace-temps-liens) sont les enfants les plus sereins (moins de pleurs, d'agitation, de conflits, de comportements agressifs). De même, les transitions soignées par les adultes (qui expliquent ce qui va se passer, qui se passent réellement le relais du groupe) sont vécues beaucoup plus paisiblement par les enfants.

Face à toutes les transitions que nous avons pointées, qu'elles soient spatiales, temporelles ou relationnelles, il est nécessaire que l'enfant puisse s'appuyer sur certains **points de repères** qui lui permettent d'anticiper et de renforcer sa sécurité affective mais aussi sur une **communication** qui rassemble les adultes.

Quels sont les **points de repères** nous avons pu relever dans les 5 CA visitées ?

Le seul point de repère rencontré dans chaque école est la présence d'une **couverture et d'un oreiller personnel pour la sieste**.

Un point de repère qui a tendance à se développer est la **présence des parents autorisée en classe durant 15 min tous les matins** (4 écoles sur 5). Ce moment, où la triangulation parent-enfant-instituteur est possible, permet que l'enfant puisse prendre le temps de s'attacher à son instit et se détacher à son parent sans heurts. Pour les enfants fréquentant la garderie du matin, cette pratique s'est moins vérifiée.

En revanche, tous les enfants ne trouvent pas forcément de **porte-manteau individuel** ou de **place fixe pour leur lit** ; ils ne peuvent pas non plus tous se référer aux **chants et activités rituelles** du début de journées ou liés aux transitions.

Concernant les relais au moment des changements de personnes, nous n'avons observé une passation de **relais** claire entre les professionnels que dans une école.

2 points font défaut :

La **période de familiarisation** (durant laquelle l'enfant fait ses premiers pas dans l'environnement inconnu en présence de sa figure d'attachement afin de pouvoir se familiariser avec la nouveauté) n'existe dans

aucune des 5 écoles, même si les professionnels se disent ouverts à la proposition si des parents en faisaient la demande.

Le libre accès toute la journée à **l'objet transitionnel** (doudou) - pourtant essentiel à la construction identitaire de l'enfant et à sa capacité à faire des liens entre les différentes expériences qu'il vit - n'est autorisé dans aucune des 5 écoles.

Peu de points d'appui donc favorisant une continuité pourtant bien nécessaire pour affronter les multiples changements auxquels doivent s'adapter les tout-petits.

Du côté de **la communication** entre les différents intervenants nous avons voulu examiner si les enfants peuvent s'appuyer sur un cadre commun de travail, des échanges réguliers entre les professionnels, une pédagogie commune et contenant pour tous.

Ont ici été investigués les **dispositifs** de communication et certains éléments de **contenu** de communication.

Nous distinguons :

- les dispositifs **formels**, institutionnalisés : réunions, affichage salle des profs, cahier de communication, circulaire...
- et les dispositifs **informels**, improvisés entre quelques personnes : parler entre 2 portes, échanges de post-its, sms...

L'enquête révèle **l'absence de dispositif formel de communication réunissant tous les acteurs de la CA.**

Certains intervenants sont exclus de toute réunion : PTP, ALE, stagiaire...

Des réunions existent mais rassemblent d'un côté l'équipe scolaire et d'un autre côté l'équipe extrascolaire.

Cette absence de dispositif formel de communication pour tous amène de nombreuses **incohérences** entre les pratiques des professionnels de la classe d'accueil. De nombreux sujets qui concernent le petit enfant (comme le cadre) ne sont pas abordés collectivement et ne sont parfois **pas pensés à l'échelle de l'institution**. Dès lors, les professionnels fonctionnent par **autoréférence** (chacun fait à son goût). Ainsi, pour l'enfant, chaque fois que le professionnel change, le cadre change, ce qui renforce encore plus la discontinuité dans la journée de l'enfant.

Malgré l'existence de dispositifs formels de communication pour certaines catégories d'intervenants, certains types d'informations importantes pour les classes d'accueil ne sont pas ou sont mal communiqués.

Il s'agit d'une part des **informations pratiques** sur l'organisation quotidienne de la classe et d'autre part, des informations concernant le **vécu affectif** de chaque enfant ou encore la **relation** enfant-professionnel-parents. Ce sont des informations qui concernent ce qu'on appelle le « **care** », qui signifie prendre soin de l'enfant de manière globale en intégrant ses besoins cognitifs, affectifs, physiologiques, sociaux, langagiers... alors que c'est une notion prépondérante pour les plus petits à l'école. Tout ceci n'est pas sans lien avec l'image de la CA : pour beaucoup, elle est vue comme la « **classe noire** », celle où on ne travaille pas, où ça pleure, ça fait pipi... la classe où beaucoup de sujets sont considérés comme anecdotiques tels que « envie faire dodo », « maman me manque », « besoin d'un câlin »... et donc pas utiles à porter en réunion. Ces questions liées au « care » semblent moins importantes à l'intérieur d'une certaine **culture scolaire** où l'apprentissage est plus valorisé que le jeu, l'élève est plus considéré que l'enfant, le collectif plus pris en compte que l'individu. Ces constats vont dans le sens de nombreux observateurs du domaine de l'Education et de l'Accueil du Jeune Enfant qui évoquent une tendance à la « **schoolification** » de ce secteur.

Dès lors, en matière de communication, ce qui marche encore le mieux, nous confient les professionnels, ce sont les **dispositifs informels** et spontanés de communication. Mais ces dispositifs ont leurs **limites** :

- Oublis
- Ce qui est communiqué relève presque uniquement de l'urgence, de ce qui pose problème dans l'immédiat
- Ce genre de dispositif, restant à un niveau horizontal, ne comprend pas systématiquement toutes les personnes concernées.

### **Pour conclure,**

Comment penser le changement que représente l'entrée à l'école dans la vie d'une enfant en évitant l'expérience de la rupture ? En travaillant à la **continuité d'être** et à la **stabilité des pratiques** d'accueil des enfants lors de ce passage. Des changements, certes, l'enfant en a à vivre mais pourvu qu'ils ne soient ni trop nombreux ni trop rapides ni trop abrupts. La notion de continuité est centrale : qu'elle soit temporelle, relationnelle ou spatiale, elle est une condition primordiale pour l'accueil des plus jeunes au sein des collectivités. Or nous avons fait le constat, tout au long de notre recherche, de lacunes importantes à ce niveau en CA.

Attention, nous ne voulons pas rejeter la responsabilité de toutes les lacunes relevées sur les professionnels ! Toutefois, on ne peut résolument pas pointer la saturation des écoles maternelles et le manque de moyens comme la seule cause aux difficultés rencontrées. Les causes sont **systemiques**, elles

sont liées à différentes dimensions qui s'entrecroisent : politiques, économiques, institutionnelles mais aussi à des croyances (parfois très imprégnées) et des traditions en matière d'éducation du jeune enfant qui engendre manque de réflexion en profondeur sur les besoins du jeune enfant.

La politique institutionnelle et les pratiques éducatives à l'égard des enfants de CA reposent aujourd'hui sur la **capacité d'adaptation** des enfants à un ensemble de conditions qui ne correspondent ni à leurs besoins ni à leurs capacités (être propre, autonome, se repérer rapidement, comprendre les différents cadres, se reconnaître comme faisant partie du groupe "les enfants de la classe de Madame Cathy"...)

Cette politique d'accueil liée à l'idée que l'enfant doit s'adapter est appliquée dans les écoles

- soit parce qu'on ne peut pas faire autrement, en l'absence de moyens matériels et humains suffisants, et là les responsabilités incombent au politique

- mais aussi parce qu'on pense ne pas pouvoir faire autrement ou qu'on est mal à l'aise de faire autrement. Et dans ce cas, les institutions et les professionnels ont une marge de manœuvre.

Alors, au-delà de la question des moyens, **que peut-on faire** à l'échelle institutionnelle et individuelle?

Il est urgent que tous les regards convergent afin de **renforcer la continuité**, tant au niveau de l'institution scolaire elle-même qu'entre les sphères domestiques, préscolaires et scolaires. Construire des **ponts** au cœur même de l'institution scolaire tout autant qu'entre la crèche-la maison et l'école est utile afin de tisser des **liens** sur lesquels l'enfant pourra s'appuyer pour faire face aux changements qu'il rencontre, en toute sécurité.

Concrètement, il s'agit de :

- S'informer sur les **besoins de l'enfant de 2.5** et de travailler sur les représentations du petit qui entre en CA, en considérant l'enfant dans la globalité de son développement, c'est-à-dire en donnant au « **care** » la place qu'il mérite. Admettre le soin, les émotions, le jeu comme étant prioritaires en CA, faire circuler entre tous les professionnels et les parents les informations à propos de sujets qui comptent pour les enfants : les doudous, les pipis, les « encore jouer », les « c'est quand que papa vient me chercher ? » Bien entendu, la présence systématique d'une puéricultrice, dans tous les temps que l'enfant passe à l'école, aide mais ne solutionne pas tout. Malgré tout, la résistance au « care » est très forte et quand on encadre les plus petits, il est impératif de se dégager des traditions et d'une certaine **culture scolaire**.
- S'inspirer des pratiques et des cadres liés aux **MA 0-3 ans**, concernant les espaces, la stabilité du personnel encadrant les enfants, le soin accordé aux transitions... Il n'est pas impossible d'organiser la majorité des activités dans la classe, ou en tout les cas dans des locaux contigus, de bouger un peu les horaires afin de rendre certains espaces uniquement accessibles aux enfants de CA (récré, cantine...)



- Organiser une réelle rencontre entre **la sphère scolaire et la sphère extrascolaire**, en dégagant des espaces-temps dévolus à la réflexion pour une amélioration de la cohérence des pratiques entre les professionnels.
- Multiplier et renforcer tous les **points de repères** utiles à l'enfant pour affronter les changements sans se perdre. Valoriser les **objets** qui font liens : le doudou, les photos, les carnets de liaison, par ex. mais également encourager toutes les **paroles** qui font liens entre les différents mondes de l'enfant.
- Provoquer la rencontre entre les **acteurs du préscolaire, du scolaire et les parents** afin d'imaginer le passage progressif entre la crèche/la maison et l'école. Penser transition plutôt que rupture. Accompagner l'enfant dans son cheminement afin que tous les changements fassent sens pour lui et non office d'étrangeté et d'inquiétude.
- Et pourquoi pas imaginer que l'année en CA représente à elle seule la période de **familiarisation** au monde scolaire. Une année passée au rythme de chacun, gouvernée par le jeu libre, l'expression des émotions et l'exploration du monde scolaire afin de permettre à l'enfant de s'imprégner en douceur et en sécurité de la culture de l'école, de ses codes, de ses règles.
- Enfin, que les **adultes s'adaptent à l'enfant** et pas l'inverse pour éviter que l'école ne soit un lieu hostile mais devienne un endroit accueillant où l'enfant pourra se déposer en toute confiance et se sentir pleinement armé pour se lancer dans les apprentissages dont le plus important est celui de la vie.

Je vous remercie pour votre attention

Marie Masson

Février 2015