

DOSSIERS solidarité et *santé*

De la crèche à l'école

Rupture ou continuité ?

N° 41

Juillet 2013



L'examen de projets d'établissement en structure d'accueil du jeune enfant (EAJE) et de projets d'école maternelle, ainsi que l'analyse des pratiques observées en crèche, permettent d'interroger la continuité de la prise en charge des enfants, tout particulièrement ceux de 2 à 3 ans qui peuvent être accueillis dans l'une ou l'autre structure.

Les trois grandes notions de socialisation, d'autonomie, de respect du collectif et de l'autre, fortement présentes dans l'un et l'autre type de projet, ne suffisent pas à épuiser la question de la transition de l'EAJE vers l'école.

Car il existe bien une différence de nature dans les intentions exprimées : la crèche propose aux enfants des activités d'éveil mais sans viser explicitement l'acquisition de savoirs ; l'école maternelle fixe quant à elle des objectifs explicites et transmet un savoir formalisé.

Pour autant la crèche préparerait à l'entrée à l'école maternelle du fait de la socialisation de l'enfant, de l'exploration à son rythme des activités d'éveil, de jeu et de langage. La rupture avec l'entrée en maternelle viendrait davantage des conditions d'accueil de l'enfant, de rythmes d'acquisition plus contraints et de postures différentes des professionnels.

À cet égard certaines expériences développent des dispositifs passerelles qui conjuguent les compétences professionnelles des uns et des autres dans le souci d'une meilleure transition de la crèche vers l'école.

Sophie HAVETTE et Caroline MORICEAU (Plein sens)
avec la collaboration de Bénédicte GALTIER (Drees)

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees)

Ministère de l'Économie et des Finances

Ministère des Affaires sociales et de la Santé

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social

La chose est connue : le système français de prise en charge institutionnelle des enfants, avant l'âge de la scolarité obligatoire fixé à 6 ans, distingue schématiquement un accueil jusqu'à 3 ans d'une part, relevant du ministère en charge des affaires sociales et de la politique de la famille, et un accueil des enfants de 3 à 6 ans d'autre part, relevant de l'école maternelle sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, avec une zone de recouvrement pour les enfants de 2 à 3 ans. Cette particularité n'est toutefois pas une exception française. D'après (Florin, 2013)¹, la tranche d'âge des 2-3 ans correspond à une étape importante dans l'élaboration de la relation à l'autre, que ce soit par le développement du langage, la compréhension des demandes directes et indirectes, la prise en compte du point de vue d'autrui... Toutefois, la discontinuité institutionnelle dans l'accueil des jeunes enfants est mise en exergue depuis quelques années à la faveur d'études internationales venant à comparer les systèmes d'accueil dans une réflexion générale sur la qualité et la cohérence de ceux-ci². Les effets de l'absence, en France, d'un curriculum pour les enfants de 0 à 6 ans sont alors interrogés au regard de ce qui s'observe ailleurs.

La question de la mise en cohérence et de l'existence éventuelle d'un dialogue entre les deux types de prise en charge affleure ainsi de manière récurrente dans les débats. Rapports et initiatives officielles s'interrogent également sur la problématique de transition d'un âge à l'autre, d'un mode de prise en charge à l'autre, à la faveur tout particulièrement des débats sur le bien-fondé d'une scolarisation à 2 ans³.

C'est dans le contexte d'une réflexion plus large sur la qualité de l'accueil des enfants de 0 à 6 ans⁴, que la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques a souhaité voir examiner la question de la continuité/discontinuité dans la prise en charge des enfants, entre structure collective d'accueil (dite par convention « EAJE » – établissement d'accueil du jeune enfant) et école maternelle. Il s'agissait, par l'étude comparée des projets de l'un et l'autre type d'établissement, mais également par l'analyse des pratiques observables en crèches, de comprendre quels étaient ou pouvaient être les liens explicites entre les deux formes d'accueil et, dans la mesure du possible, quelles formes de continuité – ou de rupture – étaient perceptibles d'un lieu à l'autre (encadré 1).

La pertinence d'un tel sujet a été en quelque sorte rappelée en cours de mission par la publication du rapport conjoint de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche consacré en octobre 2011 à l'école maternelle. Décrivant la « primarisation » de l'école maternelle, les auteurs appelaient à « penser le cursus de l'école maternelle selon une approche progressive qui s'accorde au développement de l'enfant et le stimule, en partant donc du plus jeune âge ». Les auteurs invitaient l'école maternelle à une plus grande souplesse de fonctionnement, notamment pour la classe des petits appelée à être en elle-même une classe passe-relle.

C'est dans ce contexte particulier que l'étude commanditée par la DREES peut contribuer, par un regard porté plus particulièrement sur les EAJE, à dessiner et décrire ce qui fait ou peut faire continuité ou non avec l'école maternelle.

¹ Florin A., 2013, *Introduction à la psychologie du développement – Enfance et adolescence*, Coll. Les Topos, Éd. Dunod, Paris.

² Kaga Y., Benett J., Moss P., 2010, *Caring and Learning Together, a cross-national Study of Integration of Early Childhood Care and Education within Education*, Unesco, Paris ; S. Rayna, C. Bouve, P. Moisset (sous la dir.), 2009, *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?*, Eres, Paris.

³ On citera comme l'un des moments forts de cette réflexion le protocole d'accord interministériel du 20 septembre 1990 ayant permis l'émergence d'un certain nombre de dispositifs dits passerelles, dont certains perdurent encore. La note de service n° 91-015 du 23 janvier 1991 qui porte sur son application recommandait d'assurer la continuité éducative concernant les enfants de 0 à 6 ans et d'établir pour ce faire de réelles articulations entre les différents modes d'accueil.

⁴ Cf. colloque Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs, 10 et 11 octobre 2011, CAS et DREES.

De la crèche à l'école : une continuité peu lisible dans les projets

Avant même d'interroger la notion de continuité, à tout le moins de cohérence, des modes de socialisation et de prise en charge des enfants de 0 à 6 ans, il est nécessaire de rappeler trois évidences :

- Les enfants scolarisés à 3 ans ne viennent que pour une très faible part d'un EAJE ; l'EAJE ne concerne en effet que 10 % des enfants de moins de 3 ans⁵. La question de la continuité avec cet avant-là, du point de vue de l'école, n'est donc probablement pas première.
- Les parcours suivis par les enfants de moins de 3 ans sont extrêmement variés dans ou hors structures d'accueil collectif ; la question de la continuité avec l'école s'en trouve donc démultipliée.
- Enfin, il faut souligner la situation tout à fait particulière des enfants de 2-3 ans accueillis en structure collective, qui peuvent disposer selon les cas d'une place en crèche « classique » (dans toute la diversité de cette catégorie), en jardin d'éveil, en jardin d'enfants, en dispositif passerelle, ou encore en toute petite section d'école maternelle.

Il n'y a donc *a priori* rien de manifeste à l'idée d'une continuité entre l'avant et l'après scolarisation. Comprise dans une acception – certes réductrice – d'aménagement de la transition d'un établissement à l'autre, la notion est mise à mal par l'impossibilité fréquemment observée d'associer une école à un EAJE – les enfants sont scolarisés en fonction du lieu d'habitation de leurs parents, alors que l'inscription en EAJE dépend de facteurs divers (lieu d'habitation mais aussi choix des parents, lieu de travail, nombre de structures dans la commune, etc.).

Des projets peu comparables

Les projets d'établissement analysés dans le cadre de cette étude n'offrent pas, étant donné leurs fonctions respectives, tous les éléments nécessaires à une bonne compréhension des facteurs de cohérence ou de rupture entre l'un et l'autre temps de prise en charge de la petite enfance.

Les projets d'EAJE, obligatoires depuis 2000⁶ et dont la vocation première est administrative, explicitent, selon une économie laissée à l'appréciation des directions, les différentes dimensions de soin, de bien-être, de service rendu aux parents et d'accueil des enfants porteurs de handicap. Chaque projet tend à décrire un établissement particulier, et développe un discours sur le développement de l'enfant, la pédagogie proposée, l'organisation des progressions. Les projets détaillent rarement – sauf dans les cas de crèches privées ou parentales pour lesquelles le document a une forte dimension de communication voire de marketing – ce qui fait le quotidien des gestes professionnels des personnes qui y prennent en charge les enfants. Pour autant, ils peuvent jouer, en interne, un rôle d'organisateur des pratiques et de fédération des équipes, et constituer dans certains cas une réelle formalisation des pratiques résultant d'une réflexion partagée par l'équipe.

ENCADRÉ 1

Méthodologie – Travaux menés dans le cadre de l'étude

Les travaux ont comporté deux volets : d'une part une analyse comparée de quinze projets d'EAJE et de quinze projets d'écoles repérées comme étant à proximité géographique des premiers (18 projets ont en réalité été mis à disposition), d'autre part un travail d'investigation (visites sur sites comportant entretiens avec les personnels et temps d'observation) au sein de dix EAJE dont on avait par ailleurs analysé les projets.

Les EAJE ont été choisis de manière à offrir une diversité de situations au regard de leur taille, leur statut, des caractéristiques de leur localisation, mais également du fait qu'ils proposent ou non de manière explicite une action spécifique relative à la thématique de la continuité ; cinq des établissements visités présentaient de telles pratiques (jardin d'enfant, jardin d'éveil, dispositifs de type passerelle).

Comme toute option méthodologique, celle-ci comporte des limites. L'étude demandée ancrerait très nettement la réflexion dans l'univers des EAJE, seuls lieux de notre enquête de terrain. Le regard porté sur la construction de la continuité ou sur les discontinuités de fait est donc unilatéral, la compréhension de ce qui se joue en petite section d'école maternelle n'ayant été approchée qu'à travers les projets d'établissement. Toutefois, l'analyse des cinq établissements ayant mis en œuvre une approche spécifique de la transition avec l'école maternelle, et donc une représentation singulière de ce que peut être la prise en charge des enfants de 2-3 ans, donne à voir par contraste ou décalage quelles réflexions en termes de continuité dans une structure d'accueil « standard » ou une petite section de maternelle pourraient être introduites.

⁵ Ananian S., Robert-Bobée I., 2009, « Modes de garde et d'accueil des enfants de moins de 6 ans », *Études et Résultats*, DREES, n° 678, février.

⁶ Décret n° 2000-762 du 1^{er} août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de 6 ans.

Il convient de préciser que rien n'oblige à revoir le projet une fois l'établissement autorisé et ouvert, et ceci constitue une première différence majeure avec le projet d'école soumis à évaluation et révision tous les 4 ou 5 ans. Cette différence de temporalité peut être vue comme un premier obstacle à la création d'une continuité par les textes.

Les projets d'école sont pour leur part avant tout des documents de dialogue avec la hiérarchie de l'Éducation nationale, qui expriment en peu de formules l'angle sous lequel sera mis localement en œuvre le programme national de l'école maternelle. Il n'est pas tant la description de la singularité de l'établissement qu'une déclinaison de directives officielles.

Concrètement, un projet d'école expose les activités scolaires qui concourent à la mise en œuvre du programme, décrit les moyens qui leur sont affectés, précise les indicateurs d'évaluation des résultats pour les différentes actions mises en œuvre. Le dernier programme en vigueur (2008) décrit les six grands domaines d'activités à aborder sur les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire : s'approprier le langage, le langage oral étant le pivot des apprentissages de l'école maternelle ; découvrir l'écrit, non seulement par une familiarisation avec l'écrit, mais également en se préparant à apprendre à lire et à écrire ; devenir élève, où l'on retrouve la notion de vivre ensemble dans une collectivité organisée par des règles, mais également celle d'autonomie ; agir et s'exprimer avec son corps ; découvrir le monde ; percevoir, sentir, imaginer, créer.

Des objectifs à atteindre en fin de scolarité maternelle sont assignés pour chaque domaine⁷. Des documents à destination des enseignants précisent toutefois la progression attendue d'une année sur l'autre en termes de compétences. Les enfants, dès la toute petite section, sont ainsi évalués sur leurs acquisitions à différentes périodes de l'année.

À l'école maternelle, l'enfant est donc en permanence préparé à l'école primaire. Ce souci est prégnant dans la moitié des projets examinés, alors qu'il n'est, sauf exception, pas fait état d'une relation avec les EAJE du secteur. Il n'y a pas trace d'un souci explicite de l'entrée en maternelle ; on remarque d'ailleurs que seule une minorité des projets examinés propose des actions spécifiques pour les toutes petites et petites sections – ce qui ne signifie pas pour autant que les plus petits sont exclus d'actions concernant la population scolaire dans son ensemble. Cela interroge malgré tout sur la place des enfants de 3 ans dans le parcours prévu par l'école.

Une rupture assez nette des intentions portées par les projets par-delà certaines similitudes thématiques

La question de la transition de l'EAJE vers l'école, si elle est la plus simple à identifier dans les textes, n'épuise pas le sujet de la continuité. C'est dans les thèmes mis en avant par les projets et la vision de l'enfant dont ils sont porteurs qu'il faut rechercher les marques d'une proximité ou d'une progression.

Les projets d'EAJE étudiés ont pour trait commun l'insistance mise sur le respect du rythme individuel de l'enfant et sur la place du lien de confiance à construire avec les parents. Dans le programme 2008 de l'école maternelle, la notion de respect des rythmes est bien présente, tout en étant immédiatement liée à celle de gestion rigoureuse du temps : « L'organisation du temps y respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants, tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation ; plus souple avec les plus petits, la gestion du temps devient plus rigoureuse quand les enfants grandissent. »

Dans les projets d'école étudiés, les actions sont précisées par section et donc par année, jalonnant ainsi les trois années d'objectifs précisément définis. On y lit l'idée d'adaptation nécessaire pour les tout-petits, notamment dans les écoles accueillant les enfants dès 2 ans.

Le second thème majeur des projets d'EAJE est la socialisation de l'enfant, par l'apprentissage progressif du respect de règles collectives et, plus simplement, par l'accoutumance au groupe. Cette dimension renvoie, en maternelle, au second domaine du programme 2008, « Devenir élève », qui regroupe les notions de « vivre ensemble » et de « coopérer et devenir autonome ». La dimension de vie collective est présentée comme une situation favorable au dialogue, à la civilité ; l'autonomie est liée à l'initiative. On lit par exemple ces ambitions du programme reprises de manière assez nette dans la fiche action intitulée « structurer la vie collective » d'une école maternelle de 5 classes. « Acquérir les règles de vie en

⁷ Bulletin officiel hors série n° 3, du 19 juin 2008.

collectivité » est le premier objectif affiché, associé à la compétence « respecter les autres » ; les élèves de petite section sont évalués sur deux compétences : « respecter les règles de vie définies au sein des classes » et « employer les formules de politesse dans les situations courantes de la vie à l'école ».

Ainsi les trois grandes notions de socialisation, d'autonomie, de respect du collectif et de l'autre apparaissent comme des thèmes fortement présents dans l'un et l'autre type de projet.

En EAJE, ces apprentissages sont rattachés à la fois à la vie en collectif et à la découverte permise par les situations de jeux et d'activités proposées, avec le souci toujours exprimé de ne rien obliger et de respecter le rythme de l'enfant. Si l'école maternelle a intégré les décalages entre enfants d'une même section (liés notamment aux écarts d'âge entraînant des écarts de développement et de maturité) et si les enseignants sont invités à éviter tout apprentissage prématuré⁸, il demeure que les apprentissages sont communs à une classe, rattachés à des objectifs, et évalués dès la petite section. C'est bien là, par-delà les modalités pédagogiques dont on n'a pas nécessairement le détail, la grande différence entre l'un et l'autre type d'établissement.

Quoique la rupture ne soit pas totale et l'élément déjà sous-jacent dans certains projets d'EAJE, les projets d'école – notamment dans les actions dédiées aux petites sections – accordent une place essentielle (sans doute première) à l'expression orale. Le travail sur le vocabulaire, sur les comptines, la maîtrise de phrases simples, la restitution du vocabulaire appris en classe sont des actions présentes de manière récurrente. Si les actions pédagogiques ne sont pas toujours suffisamment décrites dans les projets d'EAJE pour permettre d'évaluer la manière dont cette dimension est prise en compte dans les établissements, les investigations de terrain viendront compléter cette compréhension.

En définitive, il ressort de la comparaison des projets une réelle différence de nature dans les intentions exprimées, qui nuit d'une certaine manière à toute lecture d'une éventuelle continuité :

- Les projets d'EAJE, par-delà leur projet social, sont des formes de déclaration d'intention, appuyées sur quelques principes éducatifs récurrents d'un projet à l'autre, et garantes d'une qualité d'accueil de l'enfant. Le projet n'est pas le lieu de décrire précisément ce qui se fait en crèche et comment cela se fait. Le sujet est d'abord celui des modalités de l'accueil de l'enfant.
- Les projets d'école se doivent, quant à eux, de décrire des actions pédagogiques associées à des objectifs, et inscrites, pour l'enfant, dans un calendrier annuel. Il y a donc une très nette rupture d'intention : il est explicitement attendu des résultats de la part de l'enfant, et selon un rythme relativement défini.

Il est en revanche patent dans les documents que si l'EAJE envisage parfois le passage à l'école, celle-ci ne regarde jamais en amont, sauf configurations particulières. L'école maternelle accueille tous les enfants, qu'ils arrivent ou non de crèche.

L'expérience de la crèche avant l'école

Les visites réalisées dans cinq établissements « standards » (par opposition aux situations expérimentales évoquées plus loin) ont permis d'observer et d'analyser ce qui constitue la prise en charge des enfants accueillis, et notamment sa spécificité durant l'année qui précède leur entrée en école maternelle. C'est à partir de ces éléments constitutifs des expériences de la crèche que sont interrogés ce que pourront être les éléments de continuité ou au contraire les points de rupture éprouvés lors de l'entrée en maternelle.

Avant de décrire ce que l'on a appelé « l'expérience de la crèche », il faut rappeler la diversité des situations vécues en crèche par les enfants, différences susceptibles d'introduire une rupture plus ou moins forte avec l'expérience à venir de l'école.

⁸ Bulletin officiel hors série n° 3 du 19 juin 2008.

Une expérience peu normée

Deux grands facteurs influencent probablement la perception, par les enfants, du changement induit par l'entrée à l'école : le temps de fréquentation de la structure et donc du collectif d'une part, la taille du groupe que l'enfant intègre, et plus largement la taille de l'établissement d'autre part.

La crèche comme lieu de vie

Bien davantage que l'école maternelle, la crèche doit être organisée comme un lieu de vie pour de très jeunes enfants dont les besoins, notamment en termes de sécurité et de mobilité, évoluent très rapidement. Les visites ont montré dans les établissements les plus récemment construits l'importance accordée à l'architecture, à la différenciation et à la distribution des espaces, aux matériaux, aux couleurs, au mobilier, aux espaces extérieurs.

S'il est difficile d'affirmer que l'espace de l'enfant est à coup sûr amené à s'élargir avec l'entrée à l'école maternelle et donc à être d'une certaine manière moins sécurisant, on peut toutefois souligner quelques éléments qui le différencient clairement : le fait que le déjeuner se prenne dans un réfectoire et non plus dans l'espace de vie, en groupe élargi et non plus parmi les seuls enfants de la section ; la circulation plus intensive des enfants dans l'enceinte de l'école alors que l'espace de crèche, pour des raisons de sécurité, est un espace scrupuleusement cloisonné ; enfin la configuration des classes organisées selon un schéma scolaire (présence plus fréquente d'écrits aux murs, petite table et petite chaise pour chaque élève, moindre espace de circulation), et ce dès la petite section si l'on en croit la classe qu'il a été donné de visiter ou bien plus généralement les appréciations rapportées dans le rapport de l'Inspection générale déjà cité.

La crèche doit également être pensée comme un lieu d'accueil ouvert aux parents, sur des plages horaires étendues, dès 7 heures 30 et jusqu'à 9 heures le matin et de 16 heures 30 à 18 heures 30 le soir, parfois plus tard dans un souci de s'adapter au mieux aux besoins de garde des parents. Bien que cela influe nécessairement sur l'organisation, tant des personnels que sur celle de la journée des enfants, et que, pour limiter cet impact, les établissements visités ont plutôt tendance à rappeler aux parents la nécessité de respecter l'heure limite de conduite des enfants le matin, il faut souligner ici la souplesse des horaires offerts par les EAJE, qui ne se retrouvera pas par la suite. C'est là une grande différence avec l'école maternelle *stricto sensu* (c'est-à-dire en dehors des accueils en centre de loisir), dont les temps de circulation sont généralement restreints à des intervalles de dix minutes à chaque début et fin de demi-journée, les portes étant closes le reste du temps. La crèche est donc un espace plus ouvert, physiquement, aux parents, dont la présence peut d'ailleurs être souhaitée et encouragée *a minima* pour de vrais temps de transmission.

Un double enjeu de continuité/rupture est donc ici posé, lié à la fois pour les parents au respect d'horaires plus contraints et à la relative distance instaurée de fait entre les parents et le corps enseignant, dont les temps de rencontre sont le plus souvent limités au rituel d'accueil des enfants le matin et formalisés sinon dans le cadre de quelques réunions de parents et de rendez-vous sur demande.

La souplesse et la variété des temps de fréquentation

La question des horaires ouvre sur une réflexion beaucoup plus large liée à celle de l'intensité de fréquentation de l'établissement et à ses effets potentiels d'une part, à la notion d'assiduité requise par l'école maternelle d'autre part.

Il faut tout d'abord rappeler la diversité des situations des enfants au regard de leur temps de passage dans la structure. On peut faire l'hypothèse que les changements induits par l'entrée à l'école maternelle ne seront pas de même ampleur selon la durée du séjour en crèche de l'enfant. Si certains y entrent tout bébé, d'autres n'y font qu'un bref séjour de quelques semaines, à visée explicitement préparatoire à l'entrée à l'école maternelle. Entre ces deux extrêmes, de nombreuses modulations sont possibles, tant sur l'âge d'entrée que sur le temps de fréquentation hebdomadaire.

Quels que soient le mode et l'intensité de fréquentation de la crèche, on peut supposer que la rupture majeure introduite par l'entrée à l'école maternelle sera liée à l'obligation d'une présence plus importante et régulière de l'enfant. En effet, même si l'absentéisme des élèves de petite section l'après-midi est fréquent, les directives officielles rappellent toutefois que l'inscription en maternelle entraîne une obligation de « fréquentation régulière » qui, non respectée, peut entraîner

l'exclusion⁹. La souplesse de la crèche, et tout particulièrement du multi-accueil, est une spécificité qui ne peut formellement se retrouver en école maternelle. Cela interroge donc à la fois la notion d'adaptation aux rythmes individuels de l'enfant et de réponse aux besoins des parents (la question, sur ce dernier point, étant au fond de savoir si l'école maternelle doit, tel un mode de garde, s'adapter aux besoins des parents).

L'expérience de la section

L'expérience du collectif incarnée par le passage en crèche se traduit pour les enfants accueillis par leur insertion dans un groupe, constitué dans les établissements accueillant plusieurs dizaines d'enfants sur la base de l'année de naissance de l'enfant. Les sections de « grands » observées ne comptaient jamais plus d'une quinzaine d'enfants. La section unique, avec cohabitation en un même espace (hors dortoir) de tous les âges, se rencontre dans de plus petites structures (crèche parentale, multi-accueil rural) de vingt places ou moins.

Les enfants accueillis en EAJE constitués en sections sont donc progressivement habitués à vivre en groupes homogènes en âge, plus nombreux, avec un encadrement qui peut légalement s'alléger dès l'acquisition de la marche (ce qui correspond à la section des moyens, avec le passage d'un adulte pour cinq enfants qui ne marchent pas à un adulte pour huit enfants marcheurs). Le passage d'une section à l'autre, présenté comme une véritable rupture par les professionnels, se prépare comme tel dans certains établissements. Se joue donc au sein de la crèche ce qui peut être mis en place avec l'école maternelle pour préparer un changement de section d'une autre ampleur – mais avec davantage de difficultés étant donné le nécessaire passage d'un établissement à l'autre.

Ainsi ceux des enfants amenés à fréquenter la crèche durant trois ans ont-ils d'une certaine manière pris l'habitude des « fins d'année », des changements de section qui anticipent les changements de classe à venir à l'école. Ils n'ont pas nécessairement en revanche tous l'habitude de voir changer l'adulte qui les prend en charge puisque les pratiques observées en la matière sont très variables.

Ainsi un enfant accueilli en crèche pendant ses trois premières années aura-t-il pu connaître selon la structure, la section unique, la section d'âge homogène, le même intervenant d'une section à l'autre au fil des années ou un changement de personne dans chaque nouvelle section ; dans tous les cas il aura vécu au sein d'un groupe d'enfants limité en nombre et fréquenté différents intervenants.

Quelles que soient les formes de continuité mise en œuvre au sein de l'établissement pour assurer le suivi de l'enfant au fil des années, l'entrée à l'école maternelle constituera nécessairement une rupture, à double titre – celui de la taille du groupe intégré et celui de l'encadrement. Rappelons en effet que l'effectif moyen des classes de maternelles était de 25,7 enfants en 2010 ; la présence généralement d'un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) auprès de l'enseignante de petite section portant le taux d'encadrement pour les plus jeunes (jusqu'à 4 ans inclus) à un adulte pour 12,85 enfants¹⁰. Pour l'enfant, la rupture est donc indéniable en termes de bruit, d'agitation, d'agressivité liée à un collectif plus vaste et, nécessairement, de moindre disponibilité de l'adulte auprès de chacun. Ce phénomène se trouve accentué pendant les périodes de récréation (on sait que les plus petits la redoutent souvent parce qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité) et les temps de cantine.

La variété des situations vécues par les enfants accueillis en crèche est telle qu'il est difficile de définir globalement ce que seraient les éléments de rupture ou de continuité liés au seul cadre institutionnel. Ces premiers éléments permettent toutefois d'esquisser ce sur quoi la continuité pourrait s'exercer : l'appropriation des horaires, la place des parents, la taille des groupes d'enfants, la disponibilité des adultes présents, et, bien sûr, les relations inter-établissements. Ils renvoient de fait très directement aux axes forts des expérimentations analysées dans le cadre de cette étude (cf. *infra*).

Par-delà cette diversité, il est toutefois un modèle partagé quant à la fonction de la crèche, qui vise à accompagner le développement global de l'enfant (dans ses dimensions affective, cognitive et motrice) sans objectif propédeutique, contrairement à l'école maternelle. Projets d'établissement, observations réalisées en grande section, témoignages des professionnels révèlent toutefois que le passage en crèche s'accompagne d'un certain nombre d'apprentissages « de fait », liés tout à la fois à la vie en collectivité et aux activités d'éveil proposées.

⁹ Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires, citées par le rapport sur l'école maternelle, 2011.

¹⁰ Données issues du rapport sur l'école maternelle, 2011.

Par ces apprentissages, la crèche pourrait faciliter l'entrée des enfants en école maternelle – sans que bien évidemment on soit en situation ici de comprendre en quoi et dans quelle mesure les enfants qui ne sont pas passés par la crèche seraient éventuellement plus en difficulté.

Les apprentissages induits par l'expérience de la vie collective

Bien que les personnels de la petite enfance rencontrés sur le terrain aiment à rappeler qu'ils n'ont pas d'objectifs par rapport aux enfants qu'ils accueillent – le discours étant probablement pour partie induit par le questionnement porté par l'étude –, force est toutefois d'observer l'efficacité de leur accompagnement dans nombre d'apprentissages. Celui-ci repose sur trois grands principes :

- > l'observation continue des enfants, constitutive d'une prise en charge adaptée, où prendre soin de l'enfant dépend avant tout de l'identification de ses besoins ;
- > le renouvellement des activités proposées, pour éviter la routine, susciter l'éveil, conjugué à un usage soutenu des rituels qui aident l'enfant à se repérer dans le temps ;
- > la maîtrise du temps, au sens où il convient de laisser l'enfant aller à son rythme.

L'autonomisation dans les gestes de la vie quotidienne

L'acquisition de l'autonomie est un leitmotiv des projets d'établissements d'accueil du jeune enfant, qui trouve une traduction très nette dans les pratiques des professionnelles. Ce souci général de voir l'enfant « faire par lui-même » se décline à tous les âges de la crèche ; chez les plus grands, l'apprentissage progressif de l'autonomie doit conduire à pouvoir réaliser seul un certain nombre de gestes de la vie quotidienne, que l'on retrouve bien comme des attentes autant que comme des effets (reconnaître ses affaires, s'habiller, se laver les mains, se servir à table, demander à aller aux toilettes, s'adresser à l'adulte pour demander, avoir la notion du déroulement de la journée). L'environnement de la crèche est adapté à cet apprentissage, à la différence du domicile.

Lors de sa fréquentation de la crèche, l'enfant apprend ainsi à « se débrouiller », avec le soutien et l'encouragement des adultes. Pour ces apprentissages en effet – de même que pour la conduite des activités d'éveil –, la manière commune aux professionnels de la petite enfance est celle de l'accompagnement, sans brusquer le rythme de chacun. La spécificité de la crèche – par rapport à l'école maternelle et sans doute aussi à l'environnement familial – est de donner le temps de faire, de prendre le temps d'attendre. Les professionnels sont très clairs là-dessus, et considèrent cela comme ce qui fait leur particularité et leur chance.

La crèche apprend ainsi à faire les choses soi-même ; l'école apprendra à réaliser en un temps contraint des gestes qui ne font pas à proprement parler partie des apprentissages attendus d'elle.

La discipline nécessaire

Si les projets des établissements comme les discours des professionnels sont profondément attachés à la notion de respect du rythme biologique et du développement singulier de l'enfant, l'animation et la surveillance d'un groupe d'enfants supposent d'instaurer des règles de comportement – une forme de discipline que d'aucuns préfèrent nommer une responsabilité de l'enfant.

L'apprentissage de la vie en collectivité ou du « vivre ensemble » commence par celui d'un temps socialisé. Les visites ont révélé une succession de séquences peu ou prou identiques d'un lieu à l'autre : temps d'accueil et de jeux libres ; collation ; forme d'appel suivi d'un atelier ; change/passage aux toilettes et lavage des mains ; déjeuner ; toilette ; sieste ; réveils échelonnés et activités plus ou moins cadrées ; goûter ; premiers départs. Une telle organisation de la journée, conjuguant temps libres, temps de regroupements autour de l'adulte accompagnés de rituels, activités encadrées en groupes éventuellement plus restreints, et temps liés à l'hygiène, aux repas et au repos (« temps interstitiels »), s'apparente à ce qui peut s'observer en petite section de maternelle¹¹. On ne peut toutefois parler d'emploi du temps ou

¹¹ Sur la notion d'emploi du temps ou de journée-type en école maternelle, voir le rapport cité sur l'école maternelle, p. 95 sq. Notre propos se fonde également sur un ensemble d'entretiens réalisés auprès d'ATSEM dans le cadre d'une étude sur la formation des personnels en charge des enfants de 0 à 6 ans réalisée par Plein Sens pour la DREES.

de programme *stricto sensu* en crèche. La journée y est *a priori* différente d'une journée-type à l'école où les activités sont rattachées aux différents domaines du programme avec une attention portée aux temps consacrés à chacun.

En crèche, des formes de souplesse, d'adaptation « à chaud » sont sensibles, liées tant aux envies des enfants qu'aux contraintes du jour liées à l'organisation de l'équipe (gestion des absences, par exemple), à la météo, etc. Pour autant, un ordre dans les séquences est respecté, une forme de routine est instaurée afin d'aider les enfants à se repérer dans le temps.

Par l'organisation d'un temps collectif (dès lors que le temps de sieste devient le même pour tous), ritualisé, plus ou moins reproduit d'un jour à l'autre dans ses différentes composantes, la section des grands de crèche habitue ainsi les enfants à ce que seront les principaux jalons d'une journée d'école.

L'apprentissage de la vie en collectivité ne va pas de soi ; on peut même penser qu'entre 2 et 4 ans, à l'âge où les enfants se construisent en tant qu'individus et où ils auraient besoin de concentration sur eux-mêmes (construction du « Self » unitaire selon D.W. Winnicott), il est compliqué de partager un lieu, une personne, un jouet...

Si le « vivre ensemble » a fait place dans les domaines du programme de l'école maternelle au « devenir élève », il n'en reste pas moins un objectif de l'école (« l'objectif est d'apprendre à l'enfant à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles ») et une nécessité de la crèche. Ne pas se battre, partager les jouets ou plus sûrement savoir attendre son tour pour obtenir quelque chose et gérer sa frustration, ranger, se taire au moment de la sieste parce que « ça dérange les copains », se tenir correctement à table, mais aussi simplement obtempérer lorsque l'adulte demande quelque chose sont autant de règles évidemment posées, particulièrement pour les plus grands. Leur non-respect suscite inégalement des hausses de ton de la part de l'adulte, parfois des punitions (mise à l'écart sur une chaise, privation d'un jouet durant un bref moment).

L'autonomie, évoquée dans les projets et les discours comme objectif principal de la crèche, se traduit finalement par une capacité de l'enfant à évoluer dans un espace et un rythme collectifs : parce qu'il est habitué au déroulement d'une journée en groupe, parce qu'il connaît le sens de certaines consignes, parce qu'il est familiarisé avec les livres, avec un certain nombre de jeux et de matériaux à manipuler dont il ne dispose pas forcément chez lui mais qu'il retrouvera à l'école.

Ainsi les enfants sortant de crèche seraient-ils préparés à suivre le rythme de la maternelle, que les professionnels de la petite enfance estiment toutefois soutenu et difficile. Cette différence supposée de rythme et d'exigences, qui constituerait une vraie rupture avec l'école, n'a toutefois pas pu être investiguée.

L'accompagnement et la stimulation des apprentissages cognitifs et moteurs

Même « encadrées », comme les temps de regroupement ou les ateliers, les activités en crèche sont toujours à la fois polyvalentes, au sens où chaque enfant doit y trouver son compte en fonction de son niveau, et non obligatoires. Il est remarquable qu'il soit toujours possible pour un enfant de ne pas participer à une activité, de ne pas se joindre au groupe ou de s'en échapper. Toutefois cette latitude n'est pas confondue avec le fait de rester à l'écart. Les enfants isolés sont ainsi doucement ramenés vers l'activité proposée et les plus en retrait sont sollicités lorsque les « meneurs » sont invités à laisser parler leurs camarades. Les éducatrices rencontrées expliquent également qu'au fil des mois de la grande section, les enfants sont de plus en plus incités à faire ce qu'on leur propose.

Pour autant, la crèche ne présuppose pas que les enfants réalisent tous l'ensemble des activités proposées ; en cela la grande section de crèche se distinguerait des ateliers organisés dès la petite section de maternelle auxquels tous les enfants du groupe doivent, au cours d'une période donnée, avoir participé, les activités de ces ateliers pouvant en effet servir de support à une évaluation.

Le discours commun aux professionnels rencontrés insiste sur le fait que la crèche propose, stimule, accompagne... mais n'est pas dans une démarche d'apprentissage au sens scolaire du terme. Il n'est pas de résultat attendu au sens où il y aurait réussite ou échec. Ce positionnement fait que leur discours encourage et félicite l'enfant plutôt qu'il ne sanctionne.

Quelle que soit l'agilité ou l'habileté acquise par l'enfant à sa sortie de crèche, il aura été familiarisé avec des situations qu'il retrouvera en petite section de maternelle. Il sera incité de la même manière à s'exprimer, à travers chansons, comptines, jeux d'identification, le « bain de langage » que l'on retrouve dans le programme de l'école maternelle. La principale différence réside dans l'objectif de résultats fixé aux activités proposées.

Cette différence essentielle ouvre sur deux dernières caractéristiques fortes de la crèche sur lesquelles le passage à l'école va considérablement jouer : la prise en charge singulière des enfants d'une part, le rôle des professionnels auprès des parents d'autre part. Sur ces deux points, c'est la place accordée à l'expression du point de vue des parents dans la manière dont est pris en charge leur enfant qui est en jeu.

Des professionnels à l'écoute des parents et des besoins de chaque enfant

Les professionnels rencontrés développent spontanément un discours commun sur l'attention portée à la continuité dans la prise en charge de l'enfant, qu'il s'agisse de l'importance du lien entretenu avec les parents ou de la cohérence assurée tout au long du parcours en crèche. Ce discours s'appuie sur les notions de prise en charge individualisée de l'enfant, de respect de ses rythmes propres, de prise en compte de sa singularité et de ses capacités à l'instant t, grâce à un travail attentif d'observation des enfants.

Assurer le lien avec l'univers familial

Tisser et garantir le lien avec ce qui se fait ou se passe à la maison est essentiel, tant pour l'enfant que pour ses parents. Une partie du travail visible et des tâches précisément définies des professionnels visent cet objectif.

Concernant l'enfant accueilli lui-même, il s'agit d'assurer sa sécurité affective en faisant en sorte qu'il soit rassuré d'être là ; cela repose d'abord sur l'accueil maternel des intervenants. Le recours au fameux objet transitionnel apporté de la maison est également précieux. Les enfants de grande section apprennent progressivement à s'en défaire dans la perspective de l'école. L'entrée en petite section de maternelle distend nécessairement cette proximité réconfortante, du simple fait que l'enseignant doit partager son attention auprès d'un plus grand nombre d'enfants, du fait aussi d'une posture professionnelle ancrée dans la transmission des savoirs et non dans le soin. C'est alors à l'ATSEM que revient cette fonction d'accueil et de soins, notamment dans les temps interstitiels de la journée. Cette distinction des rôles entre l'éducateur du jeune enfant et une auxiliaire de puériculture n'est pas aussi nette en crèche.

Les parents ont aussi besoin d'être en confiance, rassurés de laisser leur enfant surtout lorsqu'il est bébé. En crèche, un temps essentiel consacré à la transmission permet un échange mutuel sur ce qui s'est passé au domicile durant la nuit, le week-end, et ce qui s'est passé à la crèche durant la journée. L'entrée à l'école maternelle tend à réduire ce temps de transmission et d'écoute individualisé, même si l'ATSEM ou l'enseignant peut le cas échéant le matin ou en fin de journée être informée par les parents d'une difficulté particulière de l'enfant, ou au contraire faire état d'une interrogation ou d'un incident survenu dans la journée. Les temps d'échanges avec les parents sont à la fois plus rares et davantage formalisés. Des professionnels rencontrés en EAJE ont témoigné de préoccupations des parents quant aux possibilités d'échanges à l'école, avec une moindre visibilité sur ce qui se fait dans la journée – d'autant que les jeunes enfants racontent peu ce qu'ils font.

Respecter le choix des parents et conseiller

Les transmissions qui assurent le lien entre ce qui se passe à la maison et en structure d'accueil sont aussi l'occasion pour les parents de « négocier » la manière dont leur enfant est pris en charge. Non seulement leurs exigences peuvent être entendues, mais leur avis est également attendu sur certaines décisions ayant trait au développement de l'enfant – diversification de l'alimentation, démarrage de l'apprentissage de la propreté surtout. Les parents sont aussi parfois en demande de conseils à l'endroit des professionnels de la petite enfance.

À l'école maternelle, la situation des parents à l'égard de l'institution et de l'enseignant sera nécessairement modifiée, la nature de la relation – en tant que parent d'élève – sera nécessairement différente. Si les commentaires entourant le

programme de l'école maternelle soulignent l'importance de la participation des parents¹², celle-ci ne saurait interférer avec les questions pédagogiques. Le rôle des représentants de parents d'élève est cantonné à la vie scolaire et périscolaire ; dans les échanges individuels avec les parents, sur le cas d'un enfant en particulier, le dialogue doit être fondé sur « une reconnaissance mutuelle des compétences et des missions des uns et des autres (le professionnalisme des enseignants dans le cadre de leurs fonctions, les responsabilités éducatives des parents) », ce qui laisse à entendre que les parents n'ont pas à intervenir sur des sujets pédagogiques, ni sur l'enseignement proprement dit des professeurs des écoles¹³.

Ainsi les cadres du dialogue semblent-ils en maternelle plus clairement définis : le « domaine réservé » constitué par le champ pédagogique, les cadres d'activité clairement définis par le programme, les jalons posés par les évaluations récurrentes de l'enfant, s'ils ne sont pas nécessairement approuvés par les parents, semblent moins susceptibles qu'à la crèche de donner lieu à discussion sur ce qui est attendu de ou pour l'enfant. Les règles de l'école s'imposent à tous les enfants, le rythme des acquisitions est donné par le programme, ce qui limite les conflits de représentation plus courants en crèche.

De l'observation et de l'examen des pratiques observées en crèche, deux tendances *a priori* contradictoires se dégagent.

La première est celle d'une préparation progressive, de fait, à l'école maternelle, fondée sur l'acquisition d'une expérience du vivre ensemble. La crèche outille ainsi les enfants des comportements de socialisation qui leur seront utiles, sans pour autant être indispensables à l'entrée à l'école. Les témoignages indirects sur les effets de la socialisation en crèche, du point de vue des enseignants, seraient en effet plutôt positifs. La crèche aurait explicitement cette fonction de préparation, non seulement dans l'esprit de certains parents, mais également chez des enseignants. On ne peut enfin que noter la proximité apparente des activités proposées aux enfants de 2-3 ans dans l'un et l'autre type d'établissement, tout en sachant que l'esprit et les conditions de mise en œuvre diffèrent.

Les travaux d'Agnès Florin ont ainsi mis en évidence certaines similitudes entre crèche et école maternelle, notamment dans la gestion des temps, les activités proposées, dans la priorité donnée à la maîtrise de la langue. Ils soulignent dans le même temps les facteurs essentiels que sont, pour le développement de l'enfant, l'attention qui lui est portée par les adultes, l'adéquation à ses besoins individuels, la stabilité enfin du personnel qui le prend en charge¹⁴.

Or sur certains de ces points, l'entrée à l'école semble opérer une rupture et constituer un véritable seuil, y compris pour les enfants venant de crèche.

La deuxième tendance perceptible depuis la crèche est aussi celle d'une rupture liée à une moindre individualisation de l'accompagnement, à une accélération des rythmes, à une attente de résultats.

Toutefois, comme l'a montré l'analyse des projets, le souci de la transition d'un type de structure à l'autre est, sauf exception, peu explicité au niveau des textes, et quand il l'est, c'est généralement depuis la crèche. Ainsi, l'entrée à l'école maternelle en tant que moment charnière n'est-il au fond qu'un passage obligé, symbolisé par la nécessaire acquisition de la propreté, mais qui n'est généralement pas investi en tant que tel.

Pour une meilleure continuité crèche-école : quelques enseignements des situations observées

Cinq des établissements visités dans le cadre de l'étude témoignent plus spécifiquement par leurs pratiques de la manière dont peuvent se construire des formes de continuité autour de l'année charnière avant l'entrée à l'école (encadré 1). Par-delà les particularités propres aux établissements, trois axes forts d'intervention ont été remarqués.

¹² « La participation des parents au projet d'école et plus largement à la vie de l'école est recherchée », BO, hors série n° 3 du 19 juin 2008.

¹³ Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006.

¹⁴ On citera par exemple « Quelles relations d'attachement pour l'enfant à la crèche et à l'école maternelle », (compte rendu de séminaire de Solène Macé et Agnès Florin) ; *Modes d'accueil pour la petite enfance. Qu'en dit la recherche internationale ?*, 2007.

Approcher l'institution scolaire : un travail conduit auprès des parents

Le premier axe a trait à la relation développée avec les parents pour favoriser l'appropriation du modèle scolaire, dans des situations où l'expérience du collectif est à construire.

Hors le cas très atypique du jardin d'enfants, les configurations étudiées ici ont pour point commun d'accueillir uniquement des enfants tardivement socialisés, dans des situations le plus souvent où l'un des parents au moins ne travaille pas. L'accueil de l'enfant s'inscrit alors dans un projet social plus large, fortement tourné vers les parents. Il s'agit d'amener tout autant les parents que leurs enfants vers l'institution scolaire, par des formes de soutien à la parentalité qui participent d'une appropriation plus générale du système scolaire dans un but de prévention.

Il s'agit tout à la fois d'accompagner la séparation parents-enfants, en laissant notamment aux parents le temps de partir en confiance après avoir séjourné dans les lieux, d'intéresser les parents aux activités de leur enfant dans la structure en les associant aux ateliers par exemple, enfin de les impliquer dans la scolarisation future de leur enfant en donnant en premier lieu très concrètement du sens au respect du rythme scolaire.

Cette accoutumance à la fois à la séparation d'avec l'enfant et aux règles du collectif dans une perspective de préparation à l'école maternelle est d'autant facilitée, pour les parents comme pour les enfants, que la structure se trouve au sein ou à proximité de l'école que l'enfant sera amené à fréquenter.

Proximité des lieux et porosité des pratiques professionnelles

Les situations de proximité géographique entre structures accueillant les tout-petits et écoles maternelles permettent passerelles et échanges effectifs.

Dans 4 des 5 situations observées, la circulation des enfants d'un espace à l'autre semble quasi naturelle. La préparation à l'école serait finalement facilitée par un effet de proximité : par l'intégration dans les lieux, on fait tomber nombre de barrières symboliques, on crée une sécurité liée à la familiarité avec les lieux, une partie du personnel, les autres enfants.

Ces situations favorisent aussi l'échange de pratiques et de points de vue entre professionnels de la petite enfance et enseignants. Se construisent alors, dans les pratiques, des formes de continuité à la confluence de deux types d'approche de l'enfant. De nouvelles postures professionnelles, enrichies au contact de l'autre, se constituent alors. Les entretiens ont ainsi mis en évidence la manière dont la confrontation des pratiques avait fait bouger celles-ci, ainsi que les postures, dans le sens d'un lissage, d'un continuum.

Cette porosité semble avoir pour principal effet un assouplissement des pratiques scolaires – prolongation de l'idée de respect des rythmes de l'enfant, tant pour le sommeil que pour les apprentissages, abandon de l'exigence de propreté, plus grande ouverture aux parents –, qui se rapprochent de celles de grande section de crèche. Ni tout à fait grande section de crèche, ni tout à fait petite section d'école maternelle, ces configurations proposent bien un entre-deux, des formes de passerelles expérimentées depuis les années 1990.

L'importance des coordinations réalisées au niveau local

Quoique cet aspect n'ait pas été investigué en tant que tel, il paraît important de souligner pour conclure que les projets singuliers évoqués ici résultent – hors jardin d'éveil et jardin d'enfant – d'un diagnostic mené au niveau du territoire et porté par la collectivité territoriale. Ceci ayant pour effet premier de transcender la division petite enfance/éducation. Ils émergent également dans des contextes sociaux plutôt défavorables. Enfin, dans ces lieux particuliers, et plus qu'ailleurs semble-t-il, l'insertion de la structure dans le territoire se traduit par de nombreux partenariats avec des organismes environnants ou les services de la ville. Les projets mettent ainsi l'accent sur l'ouverture de l'établissement sur le quartier, qui s'entend pour les enfants mais aussi leurs parents. Il s'agit bien d'une démarche globale visant à inscrire l'offre de garde dans la perspective d'une transition vers l'école, mais également d'une action éducative et culturelle plus large.

Une préoccupation commune de prévention dans la prise en charge de l'enfant

Il ressort de cette étude, de manière générale, que la question de la continuité de la prise en charge de l'enfant reste pensée dans chacun des cadres d'intervention, et donc pour chacune des périodes de 0 à 3 ans et de 3 ans à 6 ans.

À l'école, la continuité est pensée sur l'ensemble des cycles scolaires et est portée par les évolutions prévues au sein des programmes. En crèche, la continuité est une préoccupation qui concerne tant la continuité avec la vie familiale que l'accompagnement de l'enfant tout au long de son séjour dans la structure. La question de la transition vers l'école maternelle est parfois abordée, dans les projets comme en pratique, mais sous une forme généralement limitée. Les professionnels rencontrés parlent plutôt d'une méconnaissance de ce qui se passe après et considèrent que cela ne conditionne pas leur action.

Car il existe bien une rupture dans les intentions : la crèche, contrairement à l'école, propose aux enfants des activités d'éveil, mais sans intention propédeutique ; l'école maternelle, quant à elle, fixe clairement des objectifs à chacune des actions engagées par l'enseignant. Alors que l'éducateur accompagne le développement de l'enfant, l'enseignant transmet un savoir formalisé. Cette différence fondamentale joue notamment pour les enfants de 2-3 ans, susceptibles d'être accueillis en crèche aussi bien qu'à l'école maternelle.

Pour autant, il semble à travers l'observation des pratiques que la crèche prépare bien en quelque sorte à l'entrée à l'école : l'apprentissage du collectif, de la discipline imposée par la vie en groupe ; l'autonomie dans les gestes de la vie quotidienne ; la familiarisation avec certains jeux ; les activités autour du langage oral (comptines, vocabulaire courant, règles de politesse) sont le gage possible des apprentissages futurs. Sans que l'on puisse dire si ces apprentissages modifient les conditions d'entrée à l'école par rapport à un enfant gardé individuellement, ils peuvent néanmoins constituer une aide. Les témoignages des enseignants recueillis dans l'étude iraient d'ailleurs dans ce sens.

La rupture à l'entrée en maternelle viendrait moins de ce que l'on propose aux enfants de 2-3 ans, que de la manière dont ils sont accueillis. Il en va des conditions matérielles de l'accueil – horaires stricts, classes nombreuses, nombre d'adultes limité –, et des postures professionnelles différentes dans l'un et l'autre type d'établissement.

Alors que l'enseignant prescrit des activités à l'ensemble du « groupe classe » avec l'objectif de transmettre un savoir à chacun et d'obtenir des résultats, l'intervenant de crèche offre *a contrario* à l'enfant la possibilité de faire ou pas, de faire à son rythme, avec une forme de gratuité apparente des activités proposées. Alors que le cadre scolaire est contraint par un emploi du temps auquel l'enfant doit s'adapter, la crèche semble davantage suivre le rythme de l'enfant.

Certaines des pratiques étudiées mettent bien en évidence ce que pourrait être la passation entre les deux mondes professionnels avec une transition plus douce de la crèche vers l'école. Par-delà les visites parfois envisagées, elle pourrait reposer sur un assouplissement des pratiques scolaires adoptées en petite section de maternelle. Ceci est déjà le fait des dispositifs passerelles, par exemple, qui conjuguent les compétences professionnelles des uns et des autres et assouplissent les conditions d'accueil.

Sans chercher à changer les cadres existants, on peut faire l'hypothèse qu'une formation complémentaire des enseignants exerçant en petite section, inspirée notamment des pratiques d'observation développées par les éducateurs de jeunes enfants, pourrait être fructueuse, ne serait-ce que pour une meilleure connaissance mutuelle des métiers ; de la même manière, une ouverture des professionnels de la petite enfance aux manières de voir l'enfant de 3 ans des professeurs des écoles pourrait sans doute aider à construire davantage de cohérence dans la prise en charge des enfants.

Il semble en définitive qu'une notion, un souci commun, réunit les uns et les autres de manière explicite : celui de la prévention, de veille au bon développement de l'enfant.

Les professionnels des crèches ont ce souci de veille et d'alerte prudente sur tout ce qui touche à l'épanouissement de l'enfant en général. Leur prudence est liée d'une part à ce qu'ils savent de la grande variété des rythmes d'évolution des

enfants et qu'il peut être prématuré, voire inutile, d'alerter les parents sur un apparent « retard », d'autre part – et c'est aussi là de la prévention – à ce qu'ils pressentent des envies, de désir des parents qui guettent, scrutent et comparent les progrès de leur progéniture. Ce qui semble caractériser cette approche de l'enfant, c'est au fond qu'il n'y a pas d'urgence... Même dans le cas particulier d'une année d'accueil de l'enfant conçue comme une année de transition vers l'école maternelle, il ne s'agit pas de « gagner une année », de « sauter une classe » en quelque sorte. Et le temps que se donnent ces professionnels, qu'ils donnent aux enfants et demandent aux parents de respecter, les enseignants qui ont pour mission l'acquisition des apprentissages scolaires l'auraient moins...

Cette approche différente du temps influence directement l'exercice de prévention. Celle-ci prend une autre figure dès lors que sont posés des jalons, matérialisés des résultats, évalués les enfants. La prévention s'appuie sur des dispositifs d'alertes, des diagnostics, une vigilance quant au retard dans les acquisitions. Et c'est bien pour prévenir tout risque d'un tel retard que des actions de préparation, de transition explicite vers l'école sont menées sur certains territoires. La transition est alors pensée comme mode de prévention.

Interroger pleinement la question de la continuité entre crèche et école maternelle, questionner les effets du passage en crèche pour les enfants accédant un matin au statut d'élève demanderait probablement un complément d'investigation, auprès d'enseignants de petite section de maternelle par exemple, à même de poser un regard différencié sur les types de rupture et de continuité observables chez les enfants selon leur parcours antérieur.

DOSSIERS SOLIDARITÉ ET SANTÉ

Directeur de la publication : Franck von Lenep

ISSN : 1958-587X
