La journée de l'enfant de deux ans et demi à l'école : la continuité en jeu. Enquête pluridisciplinaire en écoles maternelles bruxelloises.

Céline Bouchat

▶ **To cite this version:**

Céline Bouchat. La journée de l'enfant de deux ans et demi à l'école : la continuité en jeu. Enquête pluridisciplinaire en écoles maternelles bruxelloises. . Colloque Petite enfance : socialisation et transitions, Nov 2015, Paris, France. hal-01364924

HAL Id: hal-01364924

https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01364924

Submitted on 31 Oct 2016

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

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

La journée de l'enfant de deux ans et demi à l'école : la continuité en jeu. Enquête pluridisciplinaire en écoles maternelles bruxelloises.

Céline Bouchat

Formatrice et chercheuse

Fraje - Bruxelles

Une recherche sur l'accueil des plus jeunes au sein de l'école

L'Observatoire de l'Enfant de la Commission communautaire française (Cocof) de Belgique[1], qui a subventionné cette étude du FRAJE (centre de Formation et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune enfant, Bruxelles) s'intéresse depuis un certain temps à l'évolution de l'accueil des enfants dans l'enseignement maternel en Région de Bruxelles-Capitale (RBC), notamment dans le contexte de forte croissance démographique caractérisant cette région. Jusqu'ici, les investigations ont été réalisées à deux niveaux. D'abord, une enquête quantitative a permis de clarifier la situation et de mettre en évidence le manque d'informations et/ou de statistiques fiables permettant d'appréhender correctement le phénomène et les problèmes rencontrés par les pouvoirs publics. Ensuite, selon une perspective qualitative, une série d'entretiens menés principalement avec des responsables communaux ont permis une meilleure compréhension des effets de la croissance démographique sur la capacité d'accueil des écoles maternelles particulièrement dans certaines communes. Ces entretiens ont été complétés par une courte enquête sur les réglementations des inscriptions scolaires mises en place par bon nombre de communes (Humblet, 2011). Des résultats assez inquiétants quant à la capacité du système à accueillir tous les enfants ressortent de ces études. L'ensemble de ces travaux réalisés par l'Observatoire sont synthétisés dans un article paru dans le *BADJE Info* (Aujean et Humblet, 2012).

Par la suite, cette thématique de l'accueil des jeunes enfants à l'école en RBC a été encore approfondie par le biais d'une recherche financée par l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof et réalisée par une équipe de l'Institut de Gestion de l'Environnement et d'Aménagement du Territoire (IGEAT) qui s'est attachée à mieux comprendre les logiques géographiques de scolarisation en maternelle (Marissal et al., 2013).

Reste la question de la qualité de l'accueil des enfants sur le terrain, dans ce contexte de pénurie de places si prégnant à l'heure actuelle. La recherche[2] dont il est question ici tente ainsi d'apporter un éclairage complémentaire aux analyses dégagées dans les enquêtes précitées, grâce à une approche qualitative microsociale et pluridisciplinaire. Elle s'intéresse aux conséquences de la saturation des écoles bruxelloises du point de vue du bien-être des

---

[1] La Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale ou *COCOF* est, dans le système fédéral belge, l'organe compétent pour les institutions mono-communautaires francophones de la Région de Bruxelles-Capitale, celle-ci étant dotée d'un statut bilingue (français et néerlandais).

[2] Une version complète et imprimée de cette recherche peut être obtenue sur demande au Fraje : http://www.fraje.be/focus-ii-la-journee-dun-enfant-en-classe-daccueil-2/
Une version électronique est également disponible en ligne sur le site de l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof : http://www.grandirabruxelles.be/Publications/rapports/RapportFRAJECA.pdf

enfants, en particulier des plus jeunes : les enfants des « classes d'accueil »[3]. L'intégration des petits de deux ans et demi au sein des institutions scolaires soulève en effet un certain nombre de questions dans la mesure où ces enfants sont également encore en âge de fréquenter un milieu d'accueil préscolaire, de type crèche ou prégardiennat. Or on sait que les critères d'encadrement des tout-petits de zéro à trois ans en milieu d'accueil, édictés et contrôlés par l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance) et Kind en Gezin[4], sont beaucoup plus circonstanciés, clairs et rigoureux. Cette question interpelle le FRAJE qui, dans le cadre de ses formations continues dispensées tant aux accueillants 0-3 ans qu'aux professionnels de l'accueil extrascolaire (3-12 ans), fait le constat d'un manque de continuité consternant entre ces institutions et les établissements scolaires.

Objectifs et méthodes de recherche

Cette recherche a donc pour objectif de stimuler une réflexion sur l'accueil des enfants de deux ans et demi à l'école maternelle bruxelloise auprès de tous les acteurs intervenant dans l'accueil des jeunes enfants : les politiques, bien entendu, mais également les responsables des diverses institutions et les professionnels de première ligne au sein des trois secteurs concernés (préscolaire, extrascolaire et scolaire). Il s'agit néanmoins d'une étude de petite envergure, qui ne nourrit donc pas l'ambition d'une quelconque exhaustivité mais propose des résultats "en cours" afin de stimuler le débat. Suite à cette recherche, des outils pédagogiques ont été construits par l'équipe du FRAJE afin de travailler cette question du passage de la crèche ou de la maison à l'école, entre deux ans et demi et trois ans, avec les équipes sur le terrain. De même, nous organisons chaque année une formation intersectorielle, réunissant des professionnels des mondes scolaire, préscolaire et extrascolaire autour de cette même question.

Concrètement, depuis nos formations spécifiques de psychologue, d'architecte et d'anthropologue, nous avons enquêté sur trois dimensions : le respect des rythmes et des besoins de l'enfant envisagé à travers le déroulement d'une journée en classe d'accueil, l'adéquation des espaces occupés et la communication entre les différents professionnels qui gravitent autour de l'enfant. Nous avons mené des entretiens et des observations dans cinq écoles bruxelloises qui ont été choisies, par un comité scientifique d'accompagnement, selon les critères suivants : toutes les écoles devaient se situer dans une commune à forte densité de population et être confrontées à la saturation d'inscriptions. En outre, certaines devaient appartenir au réseau libre[5], d'autres au réseau communal. Des critères spécifiques concernant les attributs du bâti ont également été pris en compte. Certaines réalités ont été mises de côté, non par manque d'intérêt, mais pour nous aider à affiner nos choix. Ainsi, l'échantillon ne comprend aucune école correspondant aux critères suivants : écoles à pédagogie active, écoles mélangeant les enfants de classe d'accueil et de première maternelle, écoles maternelles autonomes (non liées à l'enseignement primaire) ou encore, écoles n'organisant pas de classe d'accueil.

---

[3] La classe d'accueil correspond à la première année de l'enseignement maternel en Belgique francophone. Les enfants peuvent y accéder au lendemain de la date d'anniversaire de leurs deux ans et demi. Ainsi, la classe d'accueil a cette particularité que les rentrées s'y déroulent, en général, tout au long de l'année.

[4] L'Office de la Naissance et de l'Enfance (O.N.E.) est un organisme de référence pour tout ce qui relève de l'enfance et de la petite enfance en communauté française de Belgique. Kind en Gezin est son équivalent du côté néerlandophone.

[5] Ecoles dont le pouvoir organisateur est privé, confessionnel ou non-confessionnel. Dans le cadre de cette recherche, nous avons intégré deux écoles libres confessionnelles à l'échantillon de l'enquête.

Nos différentes données ont été régulièrement croisées. Enfin, nos résultats ont été discutés, selon la méthode *MAG*[6] lors d'une table-ronde réunissant une quarantaine de professionnels travaillant dans le domaine de l'enfance, de l'accueil et de l'enseignement, à différentes échelles.

Pour appréhender la dimension sensible du bien-être des plus jeunes à l'école, nous nous sommes basés sur les valeurs promues et les critères d'accueil recommandés dans le secteur de la petite enfance (ONE). Egalement, à partir d'une synthèse des repères développementaux relatifs à l'enfant de deux ans et demi, nous avons mis en évidence un certain nombre de besoins, propres aux enfants de cet âge, dont le respect conditionne, selon nous, la qualité d'un accueil en collectivité.

Déficit de continuité

Bien entendu, il est impossible de détailler l'ensemble des observations réalisées selon les trois angles de recherche. Mais un élément mérite d'être mis en évidence et illustré car il apparait de manière récurrente dans les trois approches: c'est le manque de continuité inhérent aux dispositifs d'accueil des jeunes enfants dans les écoles.

La notion de continuité est centrale : le sentiment de sécurité affective, qui va notamment rendre l'enfant disponible aux apprentissages (puisque tel est le but de l'école), lui est donné par la stabilité de son environnement et la permanence de ses liens d'attachement. Qu'elle soit temporelle, relationnelle ou spatiale, la continuité est une condition primordiale pour l'accueil des plus jeunes au sein des collectivités. Or nous avons fait le constat de lacunes importantes à ce niveau. Je voudrais illustrer mon propos, en le déclinant selon des exemples tirés des trois dimensions de notre recherche.

Du point de vue de la journée de l'enfant

Ma collègue psychologue, Marie Masson, s'est intéressée au respect des rythmes et des besoins de l'enfant en prenant le déroulement d'une journée comme fil conducteur. Une observation minutieuse des cinq groupes d'enfants a été réalisée depuis l'ouverture de l'établissement jusqu'à sa fermeture.

Entre autres données, ses observations ont montré à quel point la journée d'un enfant de classe d'accueil est constituée d'une somme d'espaces-temps morcelés.

Elle a rencontré une grande diversité de personnes en charge de l'encadrement des enfants de classe d'accueil, tout au long de la journée. En effet, il n'y a pas que le temps proprement scolaire (c'est-à-dire sous la responsabilité d'un instituteur[7]) dans les journées passées à l'école : les temps de garderie du matin et du soir, les temps de récréation, les temps de repas

---

[6] La MAG ou Méthode de l'Analyse en Groupe est un outil d'analyse, d'intervention et de formation réunissant les différents protagonistes concernés par une même problématique, se basant sur l'analyse de situations concrètes vécues par les participants et respectant des règles procédurales d'organisation des échanges. Elle est mise en œuvre dans une perspective concrète de recherche-action, de prise de décision et de formulation de recommandations basées sur l'expérience pratique des acteurs (in http://www.reseaumag.be/La-methode-d-analyse-en-groupe (consulté le 07/01/14). Page d'accueil du site : http://www.reseaumag.be

[7] Le métier d'instituteur est l'équivalent en Belgique du métier de professeur des écoles en France.

et de siestes, les temps de change, certains temps de transitions d'un lieu vers un autre (de la classe au local de psychomotricité, par exemple) et ainsi de suite. Ces temps sont souvent pris en charge par d'autres professionnels. Mais encore, même au cœur des temps proprement scolaires, d'autres professionnels peuvent assister ou se substituer à l'instituteur. Selon notre échantillon, dans deux écoles sur cinq, l'instituteur a sa classe en charge moins de la moitié du temps passé à l'école par l'enfant. Et même si l'on ne comptabilise pas les temps de garderie du matin et du soir (avant 8h30 – après 15h30), dans deux écoles sur cinq, un tiers du temps passé à l'école par l'enfant de classe d'accueil est pris en charge par des accueillants extrascolaires ou d'autres types de professionnels.

On observe donc une grande diversité d'intervenants au sein des établissements scolaires : diversité dans la manière de dénommer ces intervenants (accueillant, surveillant, éducateur…), diversité dans les fonctions occupées et diversité au niveau de leurs statuts, dont beaucoup sont extrêmement précaires (statuts relevant de programmes d'insertion professionnelle et d'aides à l'emploi). En outre, bon nombre des personnes rencontrées travaillent à temps partiel, selon des horaires parfois très découpés, effectuent des tâches changeantes au sein de l'école ou ne bénéficient pas d'un contrat de travail stable. Bref, au cours d'une même journée, une multiplicité d'adultes intervient pour encadrer un même groupe d'enfants. Ainsi, de notre point de vue, la continuité relationnelle au sein de l'encadrement est fortement mise à l'épreuve tout au long de la journée passée à l'école. Ce constat se vérifie sur le plus long terme également puisque des contrats temporaires et des incertitudes liées à l'apport de subsides ne permettent pas de prévoir si les professionnels seront présents d'une année à l'autre auprès des enfants. La précarité de l'emploi dans le secteur scolaire et extrascolaire génère un très grand turn-over chez les professionnels, là où précisément, l'institution aurait résolument besoin de stabilité afin de pouvoir à son tour garantir cette stabilité aux enfants.

L'intervention de tous ces adultes auprès des enfants est donc expliquée, au moins partiellement, par la saturation des inscriptions au sein des classes et par les carences humaines et matérielles qui lui est corollaire. L'insuffisance de l'offre de scolarisation par rapport à une demande toujours croissante oblige les établissements scolaires à saturer leurs inscriptions et à augmenter le nombre de professionnels nécessaires pour encadrer les enfants. Cependant, le manque de ressources conduit très souvent les directions à multiplier les contrats à temps partiel de professionnels aux statuts précaires plutôt qu'à renforcer durablement les équipes. Donc, les taux d'encadrement sont souvent insuffisants et, même lorsqu'ils paraissent corrects, ils sont en réalité souvent inappropriés pour l'encadrement de très jeunes enfants pour qui l'individualisation des liens d'attachement et la familiarisation sont primordiales.

Au cours de la journée d'observation, les enfants des cinq classes d'accueil ont rencontré de sept à neuf professionnels différents, intervenant seul ou à plusieurs selon les situations, et ont vécu entre cinq et douze transitions d'adultes. En outre, ils ont occupé de cinq à neuf espaces différents et ont changé de lieu de dix à quinze reprises. Ces chiffres démontrent la multiplicité de transitions spatio-temporelles et relationnelles que l'enfant de deux ans et demi doit vivre au cours d'une journée à l'école.

Cette question des transitions vécues par les enfants a concentré tout notre intérêt car ce sont clairement les moments les plus difficiles à vivre pour les enfants de classe d'accueil. Lorsque ceux-ci étaient en classe, dans quatre écoles sur cinq, on peut dire qu'ils étaient, le plus souvent, contenus et sereins, dans des espaces que les enfants se sont relativement appropriés, bénéficiant de certains points de repères etc. Au contraire, lors des temps de transition, on

observe que les enfants sont très affectés : ce sont les besoins à la fois du groupe, d'être contenu, et de chacun des petits, d'être en lien avec un adulte de référence, qui sont bouleversés. La difficulté tient tant dans le changement lui-même que dans les mécanismes de réadaptation à un nouveau cadre. Cette discontinuité relationnelle, temporelle et, souvent, spatiale, demande un effort permanent d'adaptation aux enfants tout au long de la journée et risque de fragiliser encore davantage ceux qui, parmi ces tout-petits, éprouvent des difficultés plus importantes d'acclimatation à l'école.

A contrario, nous avons observé que les transitions soignées par les adultes sont vécues beaucoup plus sereinement: c'est-à-dire lorsque la transition est annoncée et explicitée aux enfants et lorsqu'un relais clair est établi entre les professionnels qui se succèdent. Selon les observations réalisées par ma collègue Marie Masson et les témoignages recueillis par mes soins auprès des professionnels, il apparait clairement que les enfants les plus sereins (moins de pleurs, d'agitation, de conflits, de comportements agressifs…) sont ceux qui vivent une journée moins morcelée : soit parce que l'école et l'équipe éducative travaillent à « fabriquer de la continuité » en dépit du morcellement engendré par les carences humaines et matérielles (accrues ces dernières années par les effets de la croissance démographique dans ces établissements), soit parce que les enfants en question ne fréquentent que les temps proprement scolaires (pas de garderie du matin et du soir, repas pris à la maison etc.)

Enfin, lors des journées d'observation, notre attention a également été attirée par le manque ou l'insuffisance de certains points d'appui essentiels à l'adaptation du jeune enfant à l'école : accès à l'objet transitionnel, rituels pour marquer l'accueil et les transitions pendant de la journée, processus de familiarisation prévu par l'institution, présence de signes singularisant la place de l'enfant au sein du groupe tels que l'emplacement fixe du lit ou le porte-manteau personnel. Tous ces points de repère constituent pourtant un solide support pour traverser les multiples changements et transitions dans de bonnes conditions.

<u>Du point de vue de la communication entre les professionnels de la classe d'accueil</u>

Cette recherche comprend également un volet relatif à la communication entre les professionnels attachés à la classe d'accueil. De ce point de vue également, on observe que la circulation des informations au sujet des tout-petits ne se fait pas de manière fluide et cette discontinuité dans la circulation des informations renforce le sentiment de morcellement de la journée des enfants.

En effet, il n'existe, dans aucune des cinq écoles de l'échantillon, de dispositifs de communication institutionnalisés, incluant l'ensemble des acteurs qui s'occupent des enfants de la classe d'accueil et abordant les « sujets qui comptent » lorsqu'on travaille avec de si jeunes enfants. Ce constat nécessite d'être découpé et, ses différentes parties, explicitées.

Des dispositifs de communication portés par l'institution (concertations[8], fardes d'avis[9], tableau dans la salle des professeurs etc.) existent dans toutes les écoles mais l'enquête ne relève aucune réunion réunissant la totalité des adultes qui interviennent auprès des enfants de deux ans et demi. Notamment les professionnels des mondes scolaire et extrascolaire : chaque

[8] Nom donné aux réunions régulières rassemblant le corps professoral au sein d'un établissement scolaire.

[9] Farde consacrée individuellement à chaque enfant, contenant les avis, remarques, conseils… de tous les professeurs ayant eu cet enfant en charge. Elle ne circule qu'au sein des équipes pédagogiques et n'est pas destinée aux parents.

secteur s'organise « dans son coin ». Il existe également toute une série de professionnels qui ne participent jamais à aucune réunion, puisqu'ils n'appartiennent officiellement à aucun de ces deux secteurs : ce sont toutes les personnes bénéficiant d'un programme d'insertion professionnelle, pourtant omniprésentes dans les écoles, notamment auprès des plus jeunes. Or, l'enfant ne distingue pas ses référents selon leurs statuts, leurs secteurs d'activité ou leurs salaires ! Ses besoins transcendent les découpages politiques de l'enfance, ils demeurent les mêmes tout au long de la journée, que le petit soit pris en charge par une institutrice ou un surveillant. Il est donc clair, pour nous, que ces personnes ont des questions à partager, des informations à s'échanger, des décisions à prendre…

Dès lors, pour faire circuler une information entre eux, les professionnels encadrant la classe d'accueil utilisent le canal de la communication spontanée et informelle. Une large part de leur travail repose sur celui-ci (organisation, expression des émotions, transmettre les urgences etc.) et la communication informelle est en effet amplement présente sur le terrain : système de post-it collés habillement à divers endroits, parler « entre deux portes », manger ensemble sur le temps de midi, envoi de texto, appel en absence (notamment pour réclamer l'aide d'une puéricultrice ou d'une assistante maternelle) et beaucoup d'autres exemples encore.

De toute manière, me confient les personnes interrogées, les moyens de communication portés par l'institution ne permettent pas (ou mal) de parler des sujets qui, selon eux, comptent pour l'encadrement des petits. Ces sujets sont ceux qui réclament de l'immédiateté, à propos desquels on ne peut retarder la discussion. Principalement, il s'agit de l'organisation pratique de la classe au quotidien mais aussi des informations concernant le vécu de chaque petit dans sa singularité.

La prise en charge d'enfants si jeunes suppose en effet que les dimensions affective, émotionnelle, physiologique, motrice et sociale qui constituent chacun d'eux aient autant d'assise au sein de la communication que les dimensions cognitive ou langagière, c'est-à-dire celles qui sont liées aux apprentissages. C'est la dimension du soin ou du *CARE*, qui est en jeu ici.

Besoin de réconfort avec mon doudou, le manque de papa et maman, la virulente question des pipis, le besoin de temps d'arrêt (repos, flânerie…) pour assimiler une réalité trop compliquée, le besoin de bouger et, donc, par exemple, le besoin de quitter la table avant que « les copains aient terminé »… Il semble, selon notre enquête, qu'il n'y ait pas ou insuffisamment de place pour les informations de cette nature, relatives à l'enfant, au sein des dispositifs de communication formels.

Bien entendu, ce genre de sujets se discute néanmoins entre les professionnels encadrant les enfants de la classe d'accueil. Malheureusement, ces informations circulent également mal par le biais des moyens de communication informels car ceux-ci fonctionnent selon un principe d'immédiateté à l'intérieur d'un « entre-nous ». Donc, non seulement, « ce qui se communique » relève principalement d'urgences et, souvent, ce qui est urgent est « ce qui pose problème » ; mais en outre, les dispositifs informels ne comprennent pas systématiquement tous les professionnels concernés par un sujet.

Dès lors, les situations qui impliquent la dimension du soin aux tout-petits sont souvent gérées par autoréférence : puisque ces sujets ne sont pas discutés à l'échelle de l'institution, chaque adulte décide selon son cadre de référence personnel. Cela concerne un ensemble de sujets liés à la petite enfance et connectés, dans les représentations, à la sphère domestique, à un « avant l'école ». On fait dès lors le constat de nombreuses incohérences entre les pratiques et

les représentations des professionnels qui interviennent auprès des enfants de la classe d'accueil : à 15h30, un instituteur donne son doudou à un petit qui est insécurisé ; à 15h45, l'accueillante extrascolaire le lui enlève : « Pas de doudou à la garderie, on le range dans le sac ». Ces sujets semblent parfois être perçus comme n'ayant pas leur place à l'école maternelle, voire comme étant anecdotiques. Ils n'ont dès lors pas de place au sein des dispositifs de communication portés par l'institution.

> Dans une école, le directeur nous parle clairement de sa volonté de ne pas intervenir dans certaines matières : « *Ils* [les enfants de la classe d'accueil] *peuvent avoir un doudou et une grande couverture pour les moments de sieste. Ils peuvent se rassurer, mais la tutute ? Non, écoutez, je n'ai jamais été appelé pour gérer un problème de tutute (rires). Elles gèrent cela elles-mêmes. Et connaissant R.* [institutrice]*, elle n'est pas du genre à brimer l'enfant. Elle doit sans doute dire : "*Allez maintenant c'est bon, tu es grand, on va donner ta tutute à Saint-Nicolas" *ou… Enfin, bon, comme on fait à la maison. Elle gère en bonne mère de famille. Je leur fais confiance* ».

Pour répondre aux besoins et demandes des enfants, les professionnels vont alors puiser dans leurs croyances, valeurs et expériences domestiques individuelles. Cela ne favorise pas le sentiment de continuité chez l'enfant : le cadre change lorsque le professionnel change. Cette situation, renforce inévitablement le sentiment de morcellement de la journée des enfants puisque ceux-ci traversent des cadres successifs qui peuvent être très incohérents les uns par rapport aux autres.

Du point de vue architectural

En ce qui concerne le volet architectural de notre recherche, la question du manque de continuité se joue sans surprise dans le morcellement de l'espace alloué aux activités des petits au sein de l'école. Pour le dire vite, les différents lieux occupés par les enfants sont souvent nombreux et éparpillés dans l'enceinte scolaire, rarement en continuité directe, obligeant les petits à de fréquents déplacements tout au long de la journée. Les mesures effectuées révèlent que ces déplacements peuvent être impressionnants en termes de distances parcourues. Dans ces transitions, l'enfant est amené à expérimenter des interruptions en tout genre: mettre et enlever son manteau pour traverser une cour menant à la cantine, traverser un couloir encombré par des grands enfants etc. Ces variations de dynamique demandent un effort constant d'adaptation aux enfants, ce qui, inévitablement, fragilise les plus insécurisés parmi eux.

Eléments d'interprétation et conclusions

Ainsi, les journées des enfants de deux ans et demi en classe d'accueil sont morcelées par une succession d'activités ou de temps de natures différentes. Ces temps sont sous la responsabilité de professionnels distincts, dont les attentes à l'égard des enfants sont parfois inégales et les réponses différentes à leurs besoins. Ces activités ou temps se déroulent dans des cadres différents : le plus souvent, ils impliquent des changements d'espaces, de dynamiques de groupe et parfois, de règles. Ces transitions sont souvent rapides et insuffisamment soignées, notamment à cause d'un manque de communication entre les professionnels, et impliquent des cheminements parfois labyrinthiques au sein de l'implantation scolaire.

Ces lacunes dans l'accueil des tout-petits à l'école, que j'ai ramené synthétiquement à un problème de manque de continuité dans les pratiques et les dispositifs scolaires, trouvent évidemment leurs sources dans une imbrication de facteurs qui se déploient à diverses échelles et s'influencent.

Avant tout, l'inadéquation et l'insuffisance de l'offre scolaire par rapport à la demande (sur les plans quantitatif et qualitatif), de même que, plus largement, des facteurs d'ordre économique et politique, influencent la qualité de l'accueil des enfants : le manque de postes de puériculture pour les classes d'accueil, la précarité de l'emploi et le manque de personnel dans le secteur extrascolaire, etc.

Dans cette optique, les faiblesses de l'accueil relèvent d'une responsabilité politique et, à cet égard, les marges de manœuvre des institutions et des professionnels sont parfois étroites. Les directions et leurs équipes agissent néanmoins en bricolant des solutions et des stratégies dans le but de remédier à des incohérences que le système scolaire tout entier ne prend pas en charge : en improvisant des points de repère, en modifiant leur emploi du temps, en modifiant des espaces de repas, en aménageant de nouveaux horaires et ainsi de suite.

Mais on ne peut toutefois pas imputer toutes les failles constatées à ces facteurs macroscopiques. Nous constatons également une absence de réflexion, une résistance, un déni… concernant la spécificité que revête la prise en charge des tout-petits en collectivité. L'accueil en classe d'accueil, tel qu'il est pensé et proposé actuellement, repose fondamentalement sur la capacité d'adaptation des enfants à un ensemble de conditions et de pratiques, plus ou moins préjudiciables, qui ne correspondent ni à leurs besoins ni à leurs capacités (être propre, autonome, se repérer rapidement, comprendre les différents cadres, se reconnaitre dans un nom de groupe tel que "la classe de Madame Isabelle", exprimer ses émotions sans faire de « tapage »…). Cette politique d'accueil est appliquée dans les écoles, soit parce qu'on ne peut pas faire autrement, nous venons de le dire, en l'absence de moyens matériels et humains suffisants, mais aussi parce qu'on pense ne pas pouvoir faire autrement ou qu'on est mal à l'aise de faire autrement.

A maints égards, il nous a semblé que certaines carences pouvaient être imputées à des traditions propres à la « culture scolaire », des habitudes difficiles à identifier et à bousculer, qui ne sont clairement pas appropriées à l'accueil des jeunes enfants.

C'est, notamment, tout la question fondamentale de la place du *CARE* au sein de l'école. Selon nos observations, dès la classe d'accueil, l'enfant est trop vite considéré davantage comme un écolier que comme un enfant avec des besoins spécifiques et un rythme propre. Autonomie, indépendance, débrouillardise, apprentissage sont des valeurs hautement significatives au sein de l'école et les activités vont dans le sens de ces valeurs, même si de nombreux professionnels pressentent que ce « programme » n'est pas toujours adéquat. La tendance est de vouloir « préparer à l'avenir » en assimilant des connaissances, plutôt que de vivre au présent, en fonction du rythme des enfants.

Bien entendu, la présence systématique d'une puéricultrice, dans tous les temps que l'enfant passe à l'école, améliorerait considérablement la place consacrée à ces dimensions. Mais nous avons vu, dans les écoles qui bénéficient d'une puéricultrice, que cela ne solutionne pas tout. La résistance scolaire au *CARE* dépasse cette seule dimension : tant que les écoles ne constitueront pas un projet d'accueil tout à fait spécifique à la tranche d'âge deux ans et demi-trois ans, tenant compte du développement, des capacités et des limites de l'enfant de cet âge, le soin à l'enfant sera assimilé à de la perte de temps ; tant que les questions de doudou, de « pipi », de « manque de papa et maman »… seront considérées comme anecdotiques et

évacuées des processus de communication institutionnels, les besoins spécifiques de l'enfant de deux ans et demi ne seront pas rencontrés. Indéniablement, l'école doit faire une place au *CARE*.

Il est souhaitable que l'école maternelle dans son ensemble, et la classe d'accueil *a fortiori*, s'inspirent davantage des pratiques et des conceptions des collectivités 0-3 ans. Souhaitable aussi que la classe d'accueil soit repensée comme étape, douce et sereine, vers l'école maternelle. Une année toute entière de familiarisation à l'Ecole elle-même : ses rythmes, ses espaces, ses règles… Il est temps de réfléchir et de valoriser une pédagogie et un accueil spécifiques aux classes d'accueil, qui combinent certaines valeurs et pratiques scolaires à celles du secteur d'accueil 0-3 ans.

Bibliographie

Aujean S. et Humblet P. 2012. "Quel accès à l'école maternelle en région bruxelloise ?" in *Badje info*, n°5o : pp.20-22. (www.badje.be/pdf/bi/badje_info_50.pdf)

Humblet P. 2011. "Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle" in *Brussels studies*, n°51, septembre 2011: 1-12

Marissal P., Wayens B., Serhadlioglu E. et Delvaux B. 2013. "Inégalités socio-économiques entre implantations scolaires : déjà en maternelle?"in *Grandir à Bruxelles*, n°28 : pp.3-7. (www.grandirabruxelles.be)