

# LES JARDINS D'ÉVEIL

*Hubert Montagner, Psychophysiologiste dans le domaine du développement de l'enfant, Professeur des Universités en retraite, ancien Directeur de Recherche à l'INSERM, ancien directeur de l'Unité « Enfance inadaptée » de l'INSERM.*

Avec la création des jardins d'éveil, l'objectif du gouvernement de la France est officiellement de pallier la faiblesse de l'offre de « garde » pour les enfants de moins de trois ans. Le pays compte en effet à peine un million de places pour 2,4 millions d'enfants concernés. C'est pour répondre à cette insuffisance que Nadine Morano, secrétaire d'État chargée de la Famille et de la Solidarité, a promis l'ouverture de 8000 places dans ces nouvelles structures d'ici 2012. En s'abritant derrière l'intérêt de l'enfant (voir plus loin), elle affirme que la création des jardins d'éveil « *permet une nouvelle approche en matière de politique d'accueil de la petite enfance dans notre pays* ». En créant ces structures, la secrétaire d'État reprend la proposition de la députée Michèle Tabarot dans un rapport remis en 2008 au Premier ministre, et repris par les sénateurs Monique Papon et Pierre Martin, également en 2008. Deux arguments majeurs sont avancés :

## LES ARGUMENTS DES PARLEMENTAIRES

**1. « *L'enjeu de ce développement de l'offre d'accueil est d'apporter une véritable liberté de choix aux femmes qui souhaitent travailler : aujourd'hui, la pénurie est telle que beaucoup de mères sont contraintes de prendre un congé parental contre leur gré* » (rapport des sénateurs Monique Papon et Pierre Martin).**

Tous les observateurs sont d'accord pour reconnaître l'insuffisance de l'offre d'accueil des jeunes enfants, à la fois pour des raisons familiales, sociales, professionnelles et sociétales, mais aussi pour mieux répondre aux besoins et particularités des enfants. J'ai moi-même souligné cette insuffisance (voir les articles et livres de H. Montagner). Mais, dans le rapport (très discutable) des deux sénateurs, on voit poindre l'idée que le congé parental n'est pas une nécessité puisque « *beaucoup de mères sont contraintes de prendre un congé parental contre leur gré* ». Il pourrait donc être supprimé dès lors que les mères auraient la possibilité de confier leur enfant à un jardin d'éveil, ou alors sa durée serait diminuée. La durée du congé parental passerait de trois ans possibles à un an au maximum. C'est en tout cas ce que suggère explicitement le rapport des sénateurs. Autrement dit, à travers cette suggestion, on voit déjà se dévoiler l'une des motivations sous-jacentes à la création des jardins d'éveil : ne reposant pas a priori sur l'intérêt des enfants (voir plus loin), elle apparaît principalement d'ordre comptable... Or, dans les familles en souffrance qui cumulent les difficultés, ou en cas d'adoption, une année de congé parental n'est pas forcément suffisante pour que des liens d'attachement « sécurisés » se nouent entre l'enfant et sa mère (et son père). Le gouvernement voudrait-il faire des économies au

détriment de l'enfant, de sa mère, de sa famille... et donc de la société de demain en s'abritant derrière « *la liberté de choix* » des « *femmes qui souhaitent travailler* ».

**2. Selon la députée Michèle Tabarot, « *l'éveil préscolaire est une nécessité. Le jardin d'éveil aura pour mission principale de préparer la préscolarisation à l'école maternelle* ».**

**« *L'éveil préscolaire est une nécessité* »**

Michèle Tabarot décrète que « *l'éveil préscolaire est une nécessité* », sans préciser ce qu'il faut entendre par éveil comme si la signification et le sens de ce terme étaient évidents. Pour ceux qui se penchent sur le rythme veille-sommeil, l'éveil est l'action de se réveiller et de rester éveillé par opposition à l'endormissement, au sommeil et à la somnolence. Cependant, si on suit l'une des définitions du dictionnaire *Le Petit Robert*, l'éveil est « *l'action de se révéler, de se manifester (facultés, sentiments)* » ? Mais alors, s'agissant de l'enfant âgé de deux à trois ans, quelles facultés et quels sentiments devraient être révélés, et comment se manifesteraient-ils ? Est-ce qu'on entend par éveil « l'émergence » ou l'activation de telle ou telle potentialité, particularité, possibilité ou capacité sensorielle, motrice, comportementale, affective, relationnelle, sociale, cognitive, langagière... ? S'agit-il de « *l'éveil de l'intelligence* », de « *l'éveil de l'imagination* » (*Le Petit Robert*) ? Quelle que soit la définition, il est légitime de demander aux promoteurs des jardins d'éveil ce qui doit être « révélé », « manifesté »... puisqu'ils doivent préparer à la préscolarisation (« *l'éveil préscolaire est une nécessité* »). « *L'éveil préscolaire* » à quoi et à qui, pour quoi et pour qui, pour faire quoi et pour quels potentialités, possibilités, capacités, « sentiments », « facultés »... préscolaires. En d'autres termes, l'éveil désignerait-il de nouvelles émergences et de nouveaux développements du corps, de la motricité, de la sensorialité, de la vie émotionnelle et affective, des systèmes de communication, y compris le langage oral, des relations sociales et de la socialisation, des processus cognitifs, des constructions intellectuelles, de l'imaginaire, de la créativité... ? « *Éveil préscolaire* » reste un terme flou, sans contenu.

Cette première ambiguïté pour justifier le jardin d'éveil annonce les affirmations gratuites, contrevérités, idées fausses ou floues, erreurs, ignorances ou méconnaissances qui émaillent le rapport des sénateurs. On a du mal à trouver une cohérence dans leur argumentation.

**« *préparer la préscolarisation à l'école maternelle* »**

Selon la députée et les sénateurs, « *le jardin d'éveil aura pour mission principale de préparer la préscolarisation à l'école maternelle [...] Il s'agit de créer une nouvelle structure ambitieuse en termes d'accueil éducatif qui s'inscrive dans une forme de transition éducative qui permet de préparer chaque enfant à l'entrée en école maternelle* ». Les sénateurs répondent ainsi au souhait de la commission des affaires culturelles du Sénat de dresser un état des lieux de la scolarisation des jeunes enfants. Mais, au nom de qui et de quoi devrait-on formater les enfants de deux à trois ans pour qu'ils soient préparés à la préscolarisation ? Les enfants seraient-ils génétiquement ou culturellement programmés pour une telle finalité ? Se pose-t-on ces questions dans les pays où il n'y a pas d'école maternelle ?

Un enfant est d'abord une personne qui se développe à son rythme sans autre finalité que grandir, qui se réalise dans ses différentes dimensions et facettes, quelles que soient ses potentialités, possibilités et particularités, et non pas « simplement » un « pré-élève » qui se prépare à devenir élève, et qui acquiert au fil du temps des savoirs et connaissances de tout ordre... non enfermés dans un déterminisme. Chacun se développe en fonction des influences combinées des gènes et des facteurs d'environnement, « nourri » de ses expériences individuelles, de ses constructions et acquisitions successives, et de son vécu. Qui pourrait reconnaître entre deux et trois ans les mécanismes, processus, acquisitions « naturelles » ou culturelles, et apprentissages spécifiques qui préparent à la préscolarisation, c'est-à-dire à l'école maternelle ?

Selon les parlementaires, la création d'une nouvelle structure pour accueillir de façon spécifique des enfants âgés de deux à trois ans, se justifie parce que cette « *tranche d'âges* » serait différente des autres. On doit donc se demander en quoi les comparaisons avec la classe d'âge précédente (un à deux ans) et la classe d'âge suivante (trois à quatre ans) les rendraient différents.

## **QUI SONT LES ENFANTS ÂGÉS DE 2 À 3 ANS ? SONT-ILS FONDAMENTALEMENT DIFFÉRENTS DES ENFANTS DE 1 À 2 ANS ET DE 3 À 4 ANS ?**

Il est clair que la députée Michèle Tabarot et les sénateurs Monique Papon et Pierre Martin ont des difficultés à définir des particularités ou « spécificités » qui caractériseraient les enfants âgés de deux à trois ans... comme s'ils ne croyaient pas eux-mêmes à la « spécificité » de cette classe âges.

Les raisons explicitées du choix de cette « *tranche d'âges* » sont en effet à géométrie variable comme si les « promoteurs du jardin d'éveil » cherchaient des justifications à tout prix.

### **Une caution intellectuelle**

En guise de préambule, les sénateurs s'abritent derrière l'opinion de Françoise Dolto qui écrit dans *La cause des enfants* : « *Quand on dit 2 ans et 3 ans, c'est comme si on disait 12 ans et 25 ans. À deux ans, de trois mois en trois mois, les enfants évoluent énormément ; leurs intérêts, leur mode de langage au sens large du terme sont en continue mutation* ». Avec tout le respect que l'on doit à l'éminente psychanalyste, cela n'a aucun sens d'établir un parallèle entre d'une part les différences qui existeraient entre les enfants de deux ans et les enfants de trois ans, et d'autre part les différences évidemment aveuglantes entre les jeunes adultes de vingt-cinq ans et les enfants de douze ans. Françoise Dolto n'aurait pas écrit une telle énormité si elle avait pu tenir compte des données des recherches modernes sur le développement de l'enfant. En outre, n'importe qui aurait pu lui dire que « *les enfants évoluent énormément* » entre un et deux ans, entre trois et quatre ans... et pas seulement entre

deux et trois ans. On ne voit pas en quoi les différences d'évolution seraient plus fondamentales, « énormes », soudainement transformées (« *mutantes* »)... entre deux et trois ans qu'entre un an et deux ans, et entre trois et quatre ans, même si le langage oral devient alors de mieux en mieux maîtrisé et de plus en plus élaboré (voir plus loin). Le développement ne se confond pas avec la maîtrise du langage oral, même si celui-ci fait d'*Homo sapiens sapiens* une espèce très particulière.

## Une argumentation à géométrie variable

### « *Les deux-trois ans forment une tranche d'âge charnière* »

L'embarras de la députée Michèle Tabarot pour justifier les particularités des enfants de deux ans par rapport à ceux de trois ans tient dans une phrase : 1. « *Les deux-trois ans forment une tranche d'âge charnière qui relève d'une grande diversité sur le plan de la maturité psychique et physique. Ces jeunes enfants sont à la fois un peu grands pour fréquenter la crèche, qui est une structure plutôt conçue autour des tout-petits même si les rythmes de l'enfant font l'objet d'une attention particulière, et un peu petits pour une école plus enclin à les placer en situation d'apprentissage.*

Selon le rapport des sénateurs Monique Papon et Pierre Martin, l'enfant de deux ans « *doit passer du stade de "grand bébé" à celui de "petit écolier" alors que ses besoins physiologiques nécessitent une grande proximité et une forte intervention de l'adulte* ». Il est aussi affirmé que « *L'enfant de deux ans, ce n'est pas l'enfant de trois ans, et que l'enfant de deux ans a ses propres rythmes et besoins physiologiques qu'il est important de respecter. Rythmes de sommeil, besoins d'isolement ou de mouvement, tels sont les éléments qui doivent être pris en considération.* »

Autrement dit, les rythmes et les besoins de l'enfant de deux ans seraient fondamentalement différents de ceux de l'enfant de trois ans. Les éléments à prendre « *en considération* » seraient les « *besoins physiologiques* », les « *rythmes de sommeil* », les « *besoins d'isolement ou de mouvement* ». C'est évidemment simpliste et réducteur (voir plus loin) ? En outre, l'enfant de un à deux ans et celui de trois à quatre ans ont aussi des « *besoins physiologiques* », des « *rythmes de sommeil* » et des « *besoins d'isolement ou de mouvement* » qui, également, « *doivent être pris en considération* ».

L'affirmation que « *Les deux-trois ans forment une tranche d'âge charnière* », ne repose donc pas sur des différences clairement objectivées, explicitées et argumentées entre les enfants de deux ans et les enfants de trois ans. En revanche, le constat que tout le monde peut faire est que, à deux ans, à trois ans... à tout âge, les enfants diffèrent entre eux dans leurs particularités, qu'il s'agisse du développement corporel, de la motricité, des systèmes perceptifs, des comportements, des rythmes, des modes d'occupation de l'espace, des systèmes de communication (et pas seulement le langage oral), les stratégies cognitives... C'est d'ailleurs ce que le rapport admet en faisant état pour les enfants de deux à trois ans « *d'une grande diversité sur le plan de la maturité psychique et physique* ». C'est vrai à tous les âges. Mais alors, pourquoi considérer la troisième année comme « *une tranche d'âge charnière* » ?

## **La classe d'âges de deux à trois ans serait l'âge charnière « d'acquisition d'une première autonomie »**

Dans l'appel à candidature de la caisse nationale des allocations familiales, chargée de mettre en œuvre la création des jardins d'éveil, on lit que deux ans est un « *âge charnière dans l'acquisition d'une première autonomie* ». La CNAF reprend ainsi des éléments du rapport des deux sénateurs : « *Qu'est-ce qu'un enfant de deux ans ? L'enfant de cet âge a ses propres rythmes de vie, il apparaît autonome...* ». On se demande si ces personnes savent « de quoi elles parlent ». Il n'y a pas en effet un « *âge charnière dans l'acquisition d'une première autonomie* ». L'autonomie étant définie comme « *un droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet* » (*Le Petit Robert*), elle est « plurielle » et multiforme selon les aspects du développement individuel et les acquisitions que l'on considère. Pour donner un exemple trivial, les enfants acquièrent le plus souvent l'autonomie locomotrice entre sept et quinze mois dès lors qu'ils peuvent se mouvoir librement par reptation, quadrupédie, debout en prenant des appuis... L'autonomie pour escalader une superstructure « *sur les jambes* » (escalier, plan incliné, etc.) et, ainsi, pour conquérir debout la troisième dimension de l'espace, est observée entre treize et seize mois, en tout cas lorsque les enfants peuvent évoluer en activité libre avec des pairs dans un lieu sécurisé devenu familier. Dans ces conditions, l'autonomie dans les interactions sociales, les différents modes de communication et les échanges, se développe avant la fin de la première année et au début de la deuxième année.

L'autonomie dans les interactions complexes qui nourrissent les processus de socialisation (coopération, anticipation du comportement du partenaire, entraide...) n'est pas rare au cours de la deuxième année. L'autonomie dans les habiletés manuelles qui permettent d'emboîter, d'encastrier, d'assembler... les objets est déjà « en place » avant la fin de la première année ou au début de la deuxième année, etc. On ne peut donc pas affirmer que l'âge de deux ans à trois ans est une charnière dans « *l'acquisition d'une première autonomie* ».

***« Le développement des moins de trois ans ne correspond pas au temps des apprentissages de type scolaire mais à celui des acquisitions sensorielles »***

Affirmer que « *le développement des moins de trois ans* » correspond au temps des « *acquisitions sensorielles* » n'a pas de sens et relève de la caricature. Si tous les systèmes sensoriels sont fonctionnels à la naissance (et déjà, pour certains, au cours de la vie intra-utérine : voir *L'arbre enfant*, Montagner, 2006), le temps des « *acquisitions sensorielles* » ne se limite pas aux trois premières années pas plus que toutes les « *acquisitions sensorielles* » se font avant trois ans. Indépendamment, de façon combinée ou en « interaction », telles ou telles acquisitions sensorielles deviennent de plus en plus affinées, complètes, nuancées et complexes à tel ou tel moment du développement selon le système sensoriel que l'on considère et selon l'enfant, et non pas forcément et totalement avant trois ans, mais parfois et plutôt entre trois et cinq ans. C'est au fil des années, notamment au-delà de trois ans, que les enfants structurent plus ou moins précocement leurs systèmes perceptifs, c'est-à-dire le sens et la signification qu'ils donnent, par exemple, à telle ou telle sollicitation ou stimulation visuelle ou telle ou telle sollicitation ou stimulation auditive, selon

qu'ils traitent les informations de façon séparée ou selon qu'ils combinent et intègrent les « entrées » visuelles et auditives en un seul message. C'est vrai pour tous les systèmes perceptifs. Il n'est pas rare qu'à l'école maternelle, il faille apprendre aux enfants âgés de plus de quatre ans, parfois cinq ans, les formes, le « spectre » des couleurs, les différentes gammes et catégories de bruits, sons, mélodies... les odeurs, les saveurs, la texture des substrats, les étirements (la proprioception)... On ne voit donc pas pourquoi il est affirmé que les acquisitions sensorielles se feraient avant trois ans. Une nouvelle fois, pourquoi faudrait-il enfermer les apprentissages entre deux et trois ans dans une finalité « *de type scolaire* » ? Comment pourrait-on identifier ceux qui seraient « *de type scolaire* » et ceux qui ne le seraient pas ?

### **« *L'enfant de deux ans serait un individualiste* »**

Quand les sénateurs écrivent que « *L'enfant de deux ans, c'est en quelque sorte un individualiste auquel il faut laisser le temps d'évoluer, de mûrir pour être en capacité un peu plus tard de devenir élève* », ils commettent un contresens total. En effet, la recherche a largement démontré que, pendant la deuxième année, les enfants multiplient « spontanément » avec leurs pairs les comportements affiliatifs que sont les offrandes, les « trocs »... Ils ont aussi toute une gamme de comportements de sollicitation manuelle, corporelle, vocale... (verbale chez ceux qui parlent), de coopération, d'anticipation du comportement des autres, d'entraide, plus généralement de conduites sociales. Je pourrais projeter de nombreuses vidéos qui montrent sans ambiguïté la réalité des conduites affiliatives bien avant l'âge de deux ans, et leur complexité croissante lorsque l'environnement s'y prête. On ne peut donc pas dire que, fondamentalement, « *l'enfant de deux ans serait un individualiste* ».

Quant au terme « *mûrir* », j'en laisse la responsabilité aux sénateurs. Les enfants ne sont pas des fruits ou des légumes qui doivent mûrir, c'est-à-dire « attendre » tel ou tel âge pour « venir à maturité », « grandir », « se développer, atteindre son plein développement », « acquérir de la maturité d'esprit, de la sagesse » (définitions *Le Petit Robert*) sous le contrôle d'un processus inéluctable, génétiquement programmé. Tous les chercheurs savent en effet que s'il y a un plan global de développement ancré dans le programme génétique de l'espèce et de l'individu, les facteurs d'environnement jouent un rôle majeur dans sa « réalisation », son orientation fonctionnelle, son façonnement et son évolution au fil de l'âge. En outre, si on affirme qu'en laissant aux enfants le temps de « *murir pour être en capacité un peu plus tard de devenir élève* », on admet, une fois de plus, que la finalité du développement, en particulier des processus cognitifs et des ressources intellectuelles, est la perspective de devenir un écolier. On retrouve toujours le même postulat, évidemment vide de sens.

Entre deux et quatre ans, et pas seulement entre deux et trois ans, le développement de l'enfant est « buissonnant ». Chacun investit ses processus cognitifs et ses ressources intellectuelles dans des savoirs et connaissances sans cesse affinés et remodelés. C'est un processus plus ou moins graduel et variable d'un enfant à l'autre. C'est à son rythme (quand il est prêt) qu'entre deux et quatre ans la plupart des enfants apprennent et comprennent les caractéristiques physiques et les propriétés fonctionnelles d'un nombre « illimité » d'objets et structurent ainsi leurs perceptions, manipulations et réalisations. Mais, également, la signification et le sens du

comportement et du langage des autres, la « gestion » des conflits, la configuration des espaces, les particularités des environnements et partenaires nouveaux. En d'autres termes, entre deux et quatre ans, les enfants se construisent et se reconstruisent à leur rythme selon les opportunités fournies par des environnements de plus en plus diversifiés, mouvants et complexes, à travers l'exploration et la découverte des espaces, des mobiliers, des objets et des partenaires... sans qu'on puisse extrapoler à ce qu'on attendra de lui entre quatre et six ans puis à l'école élémentaire. Entre deux et quatre ans, dans le cadre d'une autonomie de mieux en mieux maîtrisée et multiforme, l'enfant peut se donner les moyens de découvrir, montrer et démontrer toute la gamme de ses possibilités et capacités à ses partenaires, de conquérir le monde dans sa diversité et sa complexité... indépendamment d'une projection pour « devenir élève ».

### **Les besoins des enfants de deux à trois ans vus par les sénateurs Monique Papon et Pierre Martin**

#### ***« Le rythme éveil-sommeil » et les « rythmes de sommeil »***

Selon le rapport des deux sénateurs, le jeune enfant a besoin de dormir à deux moments de la journée : le matin et l'après-midi. Non, cela dépend de l'enfant, de l'évolution de son rythme veille-sommeil au fil du temps... Le rythme veille-sommeil étant défini comme l'alternance des épisodes de sommeil et des états de veille qui se succèdent au cours des 24 heures, certains enfants âgés de deux ans ont déjà une rythmicité d'adulte, c'est-à-dire un long épisode de sommeil nocturne ininterrompu par un réveil et un temps de veille diurne ininterrompu par une sieste, même si, comme les autres, ils ont des fluctuations dans leur vigilance comportementale au cours de la phase éclairée (H. Montagner, 2006). D'autres enfants du même âge ont deux ou trois épisodes de sommeil diurne. Par comparaison, si la plupart des enfants âgés de quatre ans développent encore régulièrement un seul épisode de sommeil diurne (la sieste), certains développent encore deux épisodes de sommeil au cours de la phase éclairée.

De telles différences interindividuelles sont également observées chez les enfants « gardés » dans le milieu familial et chez ceux qui sont accueillis dans une crèche ou à l'école maternelle (quand il y a une possibilité de sieste). Dans une même famille, un enfant de deux ans peut présenter régulièrement un rythme veille-sommeil sans épisode de sommeil diurne alors que son frère ou sa sœur développaient au même âge deux siestes en plus du long épisode de sommeil nocturne. De grandes différences entre enfants existent aussi aux âges de six mois, un an... Autrement dit, rien ne permet de considérer que l'âge de deux à trois ans se caractérise par une organisation particulière du rythme veille-sommeil, même si la majorité des enfants développent alors deux siestes.

Ce qui devrait compter, c'est le respect du rythme veille-sommeil de chaque enfant dans ses différents lieux de vie (à la maison, à la crèche, au jardin d'enfants, à l'école maternelle et ailleurs), quel que soit son âge. Et non pas un a priori selon lequel il y aurait un rythme veille-sommeil spécifique de chaque âge.

#### ***« Les besoins affectifs »***

Selon les sénateurs, « *L'intense besoin de sécurité des petits enfants ne peut se faire avec ses pairs. La qualité de ce lien est conditionnée surtout par la sécurité de l'attachement aux parents. La plupart des enfants sécurisés avec leurs parents le sont aussi avec le professionnel référent du lieu d'accueil* ».

Bien entendu, la sécurité affective et les liens d'attachement qui se nouent et se renforcent entre l'enfant et sa mère, son père (les deux parents) dans un bain d'interactions accordées, c'est-à-dire dans l'ajustement des comportements, émotions, affects et rythmes, est un besoin fondamental (voir les articles et livres de H. Montagner). La sécurité affective est le « cœur » de l'enfant et le « moteur » de son développement. Je ne reviendrai pas sur cette question... très consensuelle. Cependant, des liens sécurisants et un attachement du type sécure peuvent aussi se tisser avec des pairs. Il est étonnant que, malgré les nombreuses recherches nationales et internationales, les sénateurs ignorent ou nient l'importance des relations affectives (et autres) de l'enfant avec ses pairs, en particulier entre deux et trois ans. Contrairement à ce qu'Alain Bentolila a écrit, rien ne permet d'affirmer qu'elles génèrent « *une insécurité linguistique* ».

### **« Les Besoins d'isolement » ou les « Besoins d'isolement ou de mouvement »**

Le constat est le même pour « *les besoins d'isolement* » ou « *les besoins d'isolement ou de mouvement* ». Tout d'abord, il est simpliste de distinguer, et encore plus d'opposer, isolement et mouvement. En effet, entre deux ou trois ans à la crèche ou à l'école maternelle, mais aussi plus tôt ou plus tard, un enfant peut choisir de se tenir à l'écart des autres, mais cela ne signifie pas qu'il s'isole de ses pairs ou des éducateurs. L'observation montre en effet que s'il est sollicité par un tiers, il répond par des gestes, postures, vocalisations... et/ou paroles, selon les enfants et le contexte, et non par une attitude d'évitement ou d'isolement. Lorsqu'un enfant se met « simplement » en retrait (en « *stand-by* »), cela ne signifie pas qu'il n'est pas disponible pour des interactions et échanges avec un ou des tiers. Par comparaison, un enfant du même âge peut apparaître en mouvement pour le mouvement (il est qualifié improprement d'hyperactif), et ne pas répondre aux sollicitations de ses partenaires comme s'il était « dans sa bulle », « sur son nuage », « dans sa forteresse »... Cela ne veut pas dire qu'il ne perçoit pas la signification et le sens des messages qui lui sont adressés. En fait, il faudrait concevoir les « objets » (jouets, ustensiles...), les mobiliers, les espaces et l'environnement global, organiser les plages d'activités libres et proposer les activités structurantes et/ou éducatives de façon que chaque enfant de deux ans (et aussi de moins de deux ans), de trois ans, de quatre ans... puisse alterner de lui-même et à son rythme (quand il est prêt) les temps de retrait par rapport au groupe, les « vrais » temps d'isolement (il « se met en position de non-vigilance » et se déconnecte de l'environnement), et les temps de mouvement. Mais aussi, les temps d'interaction et de communication, que les enfants soient ou non en mouvement, qu'ils soient ou non en retrait. Il est étrange que, dans la conférence de presse donnée le 4 novembre 2008 par les deux sénateurs Monique Paponet Pierre Martin, il n'y ait pas un mot sur les réalités et capacités de l'enfant à communiquer dès lors qu'il en a

la possibilité et l'envie (dans leur rapport, le mot communication est cité une seule fois... à propos de l'histoire récente de l'école maternelle).

À deux, trois, quatre ans... tous les enfants ont des capacités de communication personnalisées, nuancées, diversifiées et complexes. Elles ne se confondent pas avec leurs capacités langagières. Même si le langage oral joue évidemment un rôle incontestable dans les échanges émotionnels, les processus de communication, les constructions cognitives, le façonnement et la mobilisation des ressources intellectuelles et, bien évidemment, l'organisation de la pensée, et réciproquement. C'est déjà ce qu'on observe entre un et deux ans, même si le langage oral n'est pas encore « clairement structuré et audible » chez la plupart des enfants. Parmi d'autres scientifiques, mes collaborateurs et moi-même avons étudié et décrit les capacités de communication des enfants de moins de deux ans, notamment avec leurs pairs. Par exemple, dans deux articles publiés en 1993 respectivement par « Pediatrics », le périodique officiel de la Société Américaine de Pédiatrie et par « Les Archives françaises de Pédiatrie ». Nous avons montré notamment que, dans un lieu qui autorise la conquête de l'espace dans toutes ses dimensions avec cinq ou six pairs, les enfants de moins de deux ans révèlent des conduites bien structurées de coopération, d'entraide et d'anticipation du comportement des pairs. Contrairement aux sénateurs, on ne peut donc affirmer qu'« *entre deux et trois ans, les enfants sont généralement en situation de juxtaposition durant leurs phases de jeux* » et que « *Les séquences de collaboration entre eux sont peu fréquentes et courtes* ».

Plus généralement, en créant à la crèche des conditions d'accueil sécurisant de l'enfant et sa famille, en aménageant l'espace et le temps, en multipliant les stratégies relationnelles... afin que « tout soit à priori possible », on observe que tous les enfants de moins de deux ans révèlent un registre large, inattendu et complexe de potentialités, possibilités et compétences « cachées », et en acquièrent de nouvelles. Y compris les autocentrés qui paraissaient repliés sur eux-mêmes, ceux qui se caractérisaient par des conduites d'évitement et de fuite, par une « hyperactivité » débordante et/ou par une agressivité hors de propos (sans raison apparente). « L'émergence » et le développement des capacités à communiquer et à s'approprier les espaces dans toutes leurs dimensions, ne sont donc pas fondamentalement ou seulement liés à l'âge. Elles dépendent aussi ou plutôt des conditions d'environnement, notamment quand les interactions avec les pairs stimulent et facilitent les interactions sociales. En d'autres termes, tout dépend de l'enfant et du contexte. Pas simplement de l'âge, ou pas du tout.

### **« Les besoins moteurs et cognitifs »**

Selon le rapport des sénateurs, l'enfant âgé de deux ans « *a besoin de se déplacer, de se mouvoir, d'expérimenter sur le plan de la motricité. Il est également très curieux, mais sa capacité de concentration est très fragile.* » Au cours de la deuxième année, et déjà au cours de la première année, on observe effectivement chez les enfants un « *besoin de se déplacer, de se mouvoir, d'expérimenter sur le plan de la motricité* ». Mais, à aucun moment, la députée Michèle Tabarot, les deux sénateurs Monique Papon et Pierre Martin, sans compter la secrétaire d'État à la Famille, ne font allusion à la nécessité d'aménager les espaces, les mobiliers et l'environnement pour que chaque enfant puisse révéler et développer ses possibilités et capacités réelles, et en

acquérir de nouvelles (les sénateurs se contentent d'évoquer la « *motricité spatiale* »... sans la définir). Quand les enfants de moins de deux ans peuvent libérer leurs conduites d'exploration dans un groupe de pairs, ils se montrent capables de s'approprier la troisième dimension de l'espace, par exemple l'escalade d'un escalier et d'une rampe, la conquête d'une mezzanine ou d'une plate-forme, la traversée d'un « tunnel »... (pour plus de précisions, voir les articles et livres de H. Montagner). En outre, ils peuvent ainsi satisfaire non seulement leur « *besoin de se déplacer, de se mouvoir, d'expérimenter sur le plan de la motricité* », mais aussi construire leur schéma corporel, c'est-à-dire la représentation ou l'idée qu'ils ont de leurs corps dans toutes les dimensions de l'espace. Ainsi, des concepts spatiaux peuvent « naturellement » se développer bien avant l'âge de deux ans (au-dessus, au-dessous, en haut, en bas, à gauche, à droite...).

Qui peut définir *la capacité de concentration*? En revanche, on sait identifier et mesurer la vigilance comportementale et les capacités d'attention. Si la vigilance et les capacités d'attention des enfants non sécures ou insécures) sont effectivement « *fragiles* » (réduites et « fugitives »), elles sont en revanche soutenues et durables chez les enfants sécures dès la deuxième année, en particulier lorsqu'ils observent des pairs à la conquête de l'espace. Tout dépend des enfants, de la composition du groupe de pairs, du jour, du moment, du contexte et des expériences vécues.

### **« Les apprentissages langagiers et le destin linguistique »**

« *Les spécialistes de la petite enfance insistent sur l'importance des apprentissages de la langue comme élément essentiel d'accès à la lecture. La maîtrise des mots à l'oral préfigure la capacité à apprendre à lire. En ce sens, faciliter l'augmentation d'un capital de mots est primordial* » (rapport de Michèle Tabarot). Oui, bien entendu. Mais cela ne signifie pas qu'il faille formater les jeunes enfants dans des apprentissages formels et explicites de la langue. Étroitement imbriqués, le langage, les savoirs et les connaissances de tout ordre qui façonnent le fonctionnement du cerveau et organisent l'intelligence, peuvent être acquis, maîtrisés et consolidés au moyen de démarches, situations, méthodes et techniques différentes de celles qui nourrissent le dogme des apprentissages en situation d'apprentissage formel et explicite. Et souvent plus efficacement et beaucoup mieux, surtout chez les enfants qui ont des difficultés à comprendre et apprendre. Il y a « trente-six » façons d'apprendre et un nombre infini de situations qui permettent aux enfants de comprendre et d'apprendre, notamment lorsque les différents modes d'expression sont libérés.

On ne peut pas affirmer que « *la période deux-trois ans est l'âge fondamental de l'acquisition du langage* ». En effet, il est clair que certains enfants développent déjà peu ou prou le « langage oral » au cours de la deuxième année. Cependant, si on se fonde sur les données des recherches longitudinales après la naissance et tout au long des premières années, ainsi que sur les observations et le vécu des éducateurs de jeunes enfants, « l'émergence » et le développement du langage oral dans ses dimensions émotionnelle, affective, relationnelle, sociale (communiquer), linguistique (« parler »), cognitive et intellectuelle (« penser », « comprendre », « apprendre »), apparaissent indissociables des combinaisons plurisensorielles et comportementales qui enveloppent et englobent la parole. En d'autres termes, le

langage oral est un joyau qui ne peut briller en dehors de l'écrin constitué par le regard, les postures, attitudes et contacts corporels, les expressions faciales, les mouvements des mains, les gestes, les vocalisations et autres bruits oraux, plus généralement les « manifestations » qui précèdent, accompagnent et suivent les productions langagières, sans oublier les odeurs et les « saveurs » des partenaires et de l'environnement. C'est grâce à sa capacité de diversifier et symboliser les combinaisons « œil à œil », motrices, vocales, langagières et autres que l'enfant structure et organise son langage oral.

Que propose le rapport des sénateurs pour prendre ces données en considération ? Rien, alors qu'ils se préoccupent de la préparation à « la préscolarisation à l'école maternelle » et qu'ils critiquent l'école maternelle.

## **Les critiques formulées à l'égard de l'école maternelle**

Voulant justifier la création des jardins d'éveil pour les enfants de deux à trois ans, les sénateurs Monique Papon et Pierre Martin essaient de disqualifier l'école maternelle, structure concurrente qui accueille aussi des enfants de cette classe d'âges, plus souvent ceux qui sont âgés de deux ans et demi à trois ans. Leurs critiques sont ainsi formulées : « *des locaux parfois peu adaptés, des effectifs nombreux, un manque de souplesse des horaires, des activités imposées, peu de jeux libres, de nombreux temps d'attente* ». « Curieusement », les sénateurs épargnent les crèches dont la grande section reçoit également des enfants de deux à trois ans.

Examinons ces critiques avant de considérer ce que les jardins d'éveil proposent, ou seraient en mesure de proposer, et le « non-dit » (non écrit) qui en fait des coquilles vides.

« *Des locaux parfois peu adaptés aux jeunes enfants* ». Il est clair que les locaux dans lesquels les enfants sont accueillis à l'école maternelle sont souvent exigus, non aménagés, mal conçus, mal aménagés pour que les différents enfants, en particulier ceux qui sont porteurs d'un handicap, puissent se réaliser dans leurs potentialités, possibilités et capacités. Par exemple, faute d'un budget suffisant, il y a rarement un vrai lieu d'accueil spécifique qui permette aux enfants de vivre leur sécurité affective en continuité avec le milieu familial, ou de la restaurer si elle s'est dégradée (la situation n'est pas tellement meilleure dans les crèches... à cause, également, de problèmes budgétaires). Il n'y a pas souvent un lieu réservé au sommeil (il n'y en a pas toujours dans les crèches). Les lieux d'hygiène et les toilettes sont souvent insuffisants ou mal conçus, parfois mal entretenus, surtout pour les plus petits (c'est habituellement mieux dans les crèches). Plus globalement, la surface utile est le plus souvent insuffisante pour un effectif d'enfants trop élevé (parfois plus de trente « élèves » dans la petite section). Ce qui, en plus des convictions éducatives et pédagogiques de nombreux enseignants, conduit à la sectorisation de l'espace en « coins d'activités » au détriment des activités libres, des conduites exploratoires, de la découverte et de la conquête de l'espace dans toutes ses dimensions, et en toute sécurité. Pourtant, les enseignants, les parents, les associations, les chercheurs... dénoncent depuis des lustres le manque d'espace et la non fonctionnalité des locaux,

tout en soulignant les bénéfices que les enfants retirent ou peuvent retirer du temps passé en petite section... malgré tout. En outre, pourquoi a-t-on démantelé les superstructures sécurisées qui avaient été installées dans les écoles maternelles (et les crèches) au cours des années 1980 et 1990 (mezzanines, plates-formes, « parois d'escalade »...) ? Pourquoi certaines petites sections n'ont pas un lieu spécifique qui permette de respecter le rythme veille-sommeil de chaque enfant ?

Il faut améliorer à l'école maternelle les lieux et conditions d'accueil, de sommeil, d'hygiène (surtout dans les toilettes), d'activités libres, d'activités éducatives et/ou pédagogiques, tout en réduisant les effectifs. Et non pas remplacer les petites sections par des jardins d'éveil. Ces structures ne sont en effet que coquilles vides, en tout cas si on se fonde sur les rapports de Michèle Tabarot, Monique Papon et Pierre Martin, ainsi que le silence et l'insuffisance de la secrétaire d'État à la Famille.

C'est ce que j'ai souligné dans ma contribution à l'ouvrage collectif « L'école à deux ans : est-ce bon pour les enfants ? » et, indépendamment, dans mon livre *L'arbre enfant*.

### **« des effectifs nombreux »**

Là, les sénateurs ont raison. Nombreux sont ceux qui ont dénoncé le nombre trop élevé d'enfants par adulte à l'école maternelle, en particulier dans la petite section. Ceux qui sont en difficulté ne peuvent pas tirer leur épingle du jeu, faute de pouvoir s'installer dans une sécurité affective minimale (enfants repliés sur eux-mêmes, timides, craintifs, mutiques, agités, « hyperactifs », agressifs, agresseurs...), les enseignants fussent-ils les meilleurs du monde. Le ratio nombre d'adultes par enfant doit impérativement être réduit dans les classes de l'école maternelle.

### **« L'école maternelle a une fonction de première socialisation qui se fonde sur des savoirs »**

Comment peut-on affirmer que l'école maternelle a une fonction de première socialisation ? En effet, accueillis à la crèche, chez une assistante maternelle, dans une halte-garderie... les enfants de moins de deux ans s'engagent déjà avec leurs pairs dans des interactions et communications élaborées et diversifiées qui fondent les relations sociales (voir précédemment). Ils découvrent alors les différences des uns et des autres, apprennent à les reconnaître, à faire reconnaître leurs propres particularités et à s'accorder à autrui, c'est-à-dire à s'installer dans une vie de groupe apaisée, au moins à certains moments, et ainsi à se socialiser. Il est donc faux d'affirmer que « l'école maternelle a une fonction de première socialisation ».

En outre, pourquoi et comment cette « fonction se fonde sur des savoirs ». De quels savoirs s'agit-il ? Les interactions sociales ne seraient-elles pas possibles si elles ne reposaient pas sur des processus cognitifs ? Les échanges émotionnels et affectifs n'auraient-ils pas une fonction de socialisation ?

*« Le cadre relativement rigide et contraignant de la journée scolaire alternant activités individuelles ou collectives, temps d'apprentissage »*

*et phase d'attente, n'est pas sans poser des difficultés d'adaptation à nombre de jeunes enfants qui ne disposent pas encore de la maturité nécessaire pour faire face à toutes ses exigences ». Il y a à l'école maternelle « des activités imposées, peu de jeux libres, de nombreux temps d'attente ».*

Si « *les enseignants sont, logiquement, orientés vers l'apprentissage et l'acquisition de connaissances* », on ne peut pas leur reprocher de mettre en œuvre toutes sortes d'activité qui canalisent le mouvement pour le mouvement (« l'hyperactivité ») et l'agressivité des enfants, surtout ceux qui expriment leur insécurité affective par une turbulence jugée excessive et/ou par des agressions « sans raison apparente ». Et aussi, des activités qui sortent les enfants de leurs conduites autocentrées, d'évitement ou de fuite. Tout en créant des situations susceptibles de développer les systèmes perceptifs, la motricité organisée, le schéma corporel, les interactions et les systèmes de communication, les processus cognitifs et les ressources intellectuelles (en lien ou sans lien avec les apprentissages scolaires). Il est effectivement souhaitable que les enfants puissent évoluer plus souvent et longtemps en activité libre pour qu'ils puissent explorer, découvrir et conquérir des espaces et des mobiliers à leur rythme, en interaction ou non avec les pairs, et puissent ainsi se construire dans la troisième dimension (hauteur et profondeur), et pas seulement sur des surfaces, c'est-à-dire des toboggans, escaliers, mezzanines, plates-formes, passerelles de déambulation, tunnels...). Il est également souhaitable que les enfants passent moins de temps à attendre. Mais, c'est un pari difficile avec un effectif qui, selon les écoles, les lieux, les communes... dépasse parfois ou souvent trente enfants, couramment vingt-cinq, alors qu'il n'y a que deux personnes pour « gérer » le groupe tout au long du temps scolaire, et avec une surface insuffisante et non aménagée pour répondre aux besoins des différents enfants. C'est d'autant plus difficile que les enfants ne sont plus aussi « dociles », calmes et à l'écoute que dans les années 1970 et 1980, ou même 1990. Quand le gouvernement sera-t-il assez lucide, responsable et intelligent pour prendre conscience que la société n'est pas figée, mais évolue en permanence, que de plus en plus de familles cumulent de plus en plus de difficultés matérielles, affectives, relationnelles, professionnelles, sociales... et souffrent ? Quand va-t-il prendre conscience que cette vie quotidienne et « répétitive » est génératrice ou amplificatrice de stress, de mal-être, de maltraitance, d'anxiété, d'angoisses... qui se retrouvent non seulement chez les parents, mais aussi dans leurs équilibres affectifs, mentaux... de leurs enfants ? Quand va-t-il prendre conscience que l'insécurité affective qui en résulte empêche les uns et les autres de libérer leurs émotions et leur langage oral, de les partager, et donc de nouer entre eux un attachement sûr, y compris à l'école ? Quand va-t-il prendre conscience que la classe et l'école elles-mêmes peuvent également générer ou amplifier l'insécurité affective des enfants qui ont le sentiment de ne pas être écoutés, aimés, reconnus... qui se sentent abandonnés, délaissés, rejetés, niés. Pourquoi le gouvernement ne donne-t-il pas à l'école maternelle les personnels et moyens suffisants pour que chaque enfant puisse tirer son épingle du jeu... malgré tout ? Pourquoi Michèle Tabarot, Monique Papon et Pierre Martin « oublient » d'évoquer cette question alors qu'ils se permettent de critiquer l'école maternelle.

### **La qualité des modes d'accueil**

Selon le rapport des sénateurs, « *la qualité des modes d'accueil garantit, voire favorise le développement cognitif et social des enfants* ».

Pour que les enfants accueillis à la crèche, à l'école maternelle et dans toute autre structure pour la petite enfance, puissent libérer leurs relations sociales, organiser leurs processus cognitifs et mobiliser leurs ressources intellectuelles, tout en s'appropriant des savoirs nouveaux et de nouvelles connaissances, il faut au préalable qu'ils puissent s'installer et se conforter dans la sécurité affective, quels que soient leurs précocités ou « retards apparents ». C'est alors que le langage oral et les émotions peuvent être pleinement libérés, et que l'enfant peut rendre lisibles et fonctionnelles les compétences-socles indispensables au développement des systèmes de communication, à la socialisation, à la libération des processus cognitifs et à l'épanouissement des ressources cérébrales, ferments de la réussite personnelle, scolaire et sociale.

Toutes les structures d'accueil de la petite enfance, et pas seulement les écoles maternelles, devraient effectivement être conçues pour que les imbrications fonctionnelles soient possibles dès l'arrivée de l'enfant avec son ou ses accompagnateurs. Elles doivent impérativement s'organiser pour que les enfants non sécurisés ou insécurisés puissent s'installer dans une sécurité affective minimale, ou la restaurer si elle a été altérée ou détruite. Un accueil rassurant dans une « sphère d'accueil » bien aménagée, des interactions accordées et des possibilités d'attachement sécurisées avec au moins une personne apaisante (qui ne se confond pas avec la personne d'attachement initial) sont des leviers majeurs pour qu'un enfant non sécurisé ou insécurisé puisse « s'imprégner » d'une sécurité affective qu'il ne trouve pas dans le milieu familial. Il peut ainsi développer une confiance minimale en soi et dans autrui, mais également nourrir l'estime de soi (H. Montagner, 2006). Mais, nous avons vu que, faute de moyens, l'école maternelle ne peut disposer d'une sphère d'accueil. Peut-on lui en attribuer la responsabilité ?

**Les critiques formulées à l'encontre des petites sections des écoles maternelles sont donc fallacieuses. Il faudrait en améliorer le fonctionnement en leur apportant plus de considération, et en leur donnant plus de moyens humains et matériels.**

## **QUE PROPOSENT LES JARDINS D'ACCUEIL ?**

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà souligné, on se demande si les sénateurs Monique Papon et Pierre Martin savent réellement ce qu'ils veulent en préconisant les jardins d'éveil. En effet, à un moment, ils souhaitent « *des locaux adaptés* » qui « *doivent permettre le besoin d'isolement mais aussi d'échanges et de motricité spatiale* », et à un autre moment « *un aménagement fonctionnel des locaux pour répondre à leurs besoins de mouvements, de jeux, de repos* » ? S'ils avaient une conception réellement claire du développement et des besoins des enfants âgés de deux à trois ans, et de l'aménagement des locaux dans les jardins d'éveil, pourquoi ne

proposent-ils pas une formulation unique et claire qui rassemble les besoins précédemment énumérés... et les autres ?

### **« Des locaux adaptés aux jeunes enfants » ?**

Les sénateurs proposent que les jardins d'éveil puissent être ouverts dans les locaux attenants à une crèche ou une école maternelle, ou au sein de celle-ci, ou alors à une distance raisonnable (que faut-il entendre par là : 20 mètres, 100 mètres, 500 mètres ?). Les conséquences sont évidentes : ils envisagent implicitement de réduire l'espace disponible à l'intérieur et/ou à l'extérieur des structures existantes alors que l'une des critiques formulées à l'encontre des écoles maternelles est le manque de surface utile, en particulier pour l'accueil des enfants et de leur(s) accompagnateur(s). « On déshabille Pierre pour habiller Paul » ? Veut-on aggraver les équilibres de vie des enfants en réduisant les surfaces disponibles dans les crèches et les écoles maternelles... pour faire de la place aux jardins d'éveil ? ? Les sénateurs évoquent aussi la possibilité d'implanter les jardins d'éveil dans des locaux appartenant aux collectivités territoriales. C'est-à-dire des hangars, des remises, des bâtiments désaffectés, des locaux anciens de la Poste comme à Ville-en-Tardenois (51) ? Combien de mètres carrés seront réservés au lieu de sommeil, aux toilettes et sanitaires ? De combien de mètres carrés les enfants disposeront-ils pour évoluer en activité libre et pour être accompagnés dans des activités éducatives et/ou pédagogiques ? En conséquence de surfaces étriquées et non aménagées ou aménageables, les enfants seraient-ils placés « à la consigne » comme des « sardines en boîte ». En outre, quelle serait la proximité avec une crèche ou une école maternelle ? Si des locaux municipaux ou autres sont « convertis » en jardins d'éveil, qui financera en dehors de la Mairie et de la CNAF ? L'État ? En effet, le budget attribué pour l'investissement, l'équipement et le fonctionnement des jardins d'éveil n'est que de 25 millions d'euros jusqu'en 2012 ? Or, il faudra construire des sanitaires et des toilettes adaptés aux enfants de deux à trois ans, au moins un lieu de sommeil, une possibilité de préparer ou réchauffer le(s) repas, des lieux équipés de mobiliers appropriés et des espaces qui autorisent les jeux, les activités libres, les activités à finalité éducative ou pédagogique... qui permettent aux différents enfants de révéler et structurer leurs potentialités, particularités, possibilités et capacités, tout en acquérant de nouvelles. On nous cite en exemple la contribution financière du conseil général de l'Essonne à la construction d'un établissement multi-accueil et d'une maison de la petite enfance. Tant mieux, mais comment feront les conseils généraux des départements aux ressources beaucoup plus modestes ? Les jardins d'éveil entraîneront de facto une nouvelle discrimination et sélection par l'argent.

Il eût été plus intelligent et responsable de concevoir et développer des espaces aménagés, des mobiliers appropriés et un environnement à la fois sécurisant et stimulant dans les grandes sections existantes des crèches et dans les petites sections d'école maternelle, structures que la France a inventées au XIX<sup>ème</sup> siècle. Ou alors, dans des structures innovantes qui permettent aux enfants de révéler, vivre et renforcer leurs possibilités et capacités sans rupture temporelle, temporelle et spatiale en passant de la crèche entre deux et trois ans, ou avant selon les enfants, à une petite section d'école maternelle (voir les « crèches-écoles enfantines » que nous avons conçues et proposées pour les enfants âgés deux à quatre ans).

## ***Un encadrement suffisant ?***

Le rapport des sénateurs nous annonce que, dans un jardin d'éveil, il y aurait un adulte pour douze enfants, ce qui, au plan comptable des moyennes, serait intermédiaire entre les crèches (un pour huit dans le corps le rapport, en réalité cinq comme cela est indiqué dans une autre partie du texte) et les écoles maternelles (un pour quinze, en réalité "aucune norme" comme cela est indiqué dans la présentation des jardins d'éveil). Une contradiction apparaît dans les suggestions des rapporteurs puisque, dans une partie du rapport, la norme d'encadrement serait d'un adulte pour quinze enfants.

On "oublie" de nous dire que le mode de fonctionnement des jardins d'éveil ne pourra pas avoir la même adaptabilité, la même flexibilité et la même efficacité que dans une structure traditionnelle. En effet, dans une crèche qui accueille au total vingt ou quarante enfants, parfois davantage, l'organisation et le fonctionnement sont assurés par une équipe composée de professionnels compétents et complémentaires qui peuvent se remplacer, s'entraider et se répartir les tâches selon les besoins et particularités des enfants, selon les événements et selon les jours, selon les absences de l'un ou l'autre, même s'il y a une référente pour chaque enfant et même si les missions de chaque catégorie (auxiliaire de puériculture, éducateur de jeunes enfants...) sont clairement définies. À l'école maternelle, il y a dans toutes les classes un partage des tâches entre le (la) professeur(e) des écoles qui organise les différents temps, activités et apprentissages, et l'assistante maternelle (ATSEM) qui les prépare sans oublier qu'elle accompagne les enfants aux toilettes, assure les soins hygiéniques lorsque cela est nécessaire, accompagne et aide l'enseignant(e) dans ses temps et « tâches »... Par comparaison, dans un jardin d'éveil qui accueillerait 24 enfants (deux unités de douze), comment l'un(e) ou l'autre des deux adultes feraient-ils (elles) pour assurer tout cela sans aide maternelle ou personne équivalente, en interaction ou non, même un éducateur de jeunes enfants est prévu dès lors que l'effectif est de 24 (autrement dit, il n'y en aurait pas si l'effectif était de 18, 20 ou 23 enfants) ? L'une de ces personnes, ou toutes, auraient-elles des fonctions et compétences équivalentes à celles des professeurs des écoles... sans en avoir la formation ? Une autre devrait-elle se consacrer à des tâches habituellement dévolues aux aides maternelles ? Ou alors, les deux personnes (ou trois si on compte l'éducateur de jeunes enfants) seraient-elles interchangeables ? Comment pourraient-elles assurer un accueil sécurisant à vingt-quatre enfants, alors que le rapport des sénateurs insiste sur l'importance de l'accueil ? En outre, qui va assurer le nettoyage et l'entretien des locaux ? Pour pallier le nombre insuffisant de professionnels, Michèle Tabarot propose « *de constituer au sein de chaque relais d'accueil familial un réseau de "seniors à la retraite" qui pourraient "être mobilisés à certaines périodes de la journée" »*. On croit rêver. C'est vraiment se moquer des enfants, de leur famille... et des professionnels. Quelles seraient en effet les compétences de ces seniors ? Il ne suffit pas d'être grand-mère ou grand-père (à la retraite) pour être compétent dans l'accueil des enfants et leur accompagnement dans telle ou telle activité, à tel ou tel moment. La proposition de Michèle Tabarot est une hérésie. Une vraie solution de parvenir à un accueil amélioré des jeunes enfants est d'agir sur trois leviers : augmenter et aménager les surfaces utiles, augmenter le nombre des professionnels dans chaque structure de façon à réduire le nombre d'enfants par adulte, et compléter la formation de chaque catégorie de personnes.

Le jardin d'éveil pourra-t-il être « *une structure adaptée aux moins de trois ans ? Y aura-t-il un aménagement fonctionnel des locaux pour répondre à leurs besoins de mouvements, de jeux, de repos... ? L'espace sera-t-il conçu à leur échelle* ».

Tels que les jardins d'éveil sont présentés, on peut faire l'hypothèse forte qu'ils entraîneront encore plus d'activités imposées, plus de situations d'attente, moins de « jeux libres », c'est-à-dire ce que les sénateurs reprochent à l'école maternelle. En effet, non aidé par une aide maternelle, le professionnel devra gérer encore plus étroitement le temps et les activités de « ses » 12 enfants dans un lieu non aménagé pour autoriser les activités libres dans toutes les dimensions de l'espace.

Il ne suffit pas de souhaiter un « *aménagement fonctionnel des locaux* ». Encore faut-il préciser comment les locaux seront aménagés, et pour quoi faire.

Mais que peut-on attendre d'une secrétaire d'État à la Famille qui déclare que « *la fessée est structurante* » ?

**AU TOTAL RIEN NE JUSTIFIE LA CRÉATION DE JARDINS D'ÉVEIL. IL FAUT AMÉLIORER LES DEUX STRUCTURES QUE LA FRANCE A INVENTÉES AU XIX<sup>ème</sup> SIÈCLE :**

**LA CRÈCHE ET L'ÉCOLE MATERNELLE.**

**IL FAUT AUSSI CRÉER DE NOUVELLES ENTITÉS QUI SOIENT INTERMÉDIAIRES ET PASSERELLES.**

**UN EXEMPLE DE STRUCTURE INTERMÉDIAIRE ET PASSERELLE : LES CRÈCHES-ÉCOLES ENFANTINES**

Il est souhaitable d'assurer entre deux et quatre ans une continuité dans la satisfaction des besoins « basiques » et universels qui perdurent (protection, sécurité, alimentation, hydratation, propreté et soins corporels, sommeil...) et dans le « façonnement » des constructions, acquisitions et apprentissages au rythme de chacun, que celles-ci soient liées au développement ou tributaires de l'environnement. On parle encore trop souvent de retard ou de déficit dans telle ou telle façon d'être, façon de faire, capacité, conduite... pour souligner celles qui ne sont pas encore observées chez certains enfants alors qu'elles sont évidentes chez la plupart des pairs du même âge ou plus jeunes. Le plus souvent, il suffit d'attendre quelques semaines ou quelques mois pour que les enfants « en retard » ou « déficitaires » soient comparables aux autres, en tout cas peu différents, voire « en avance » pour d'autres aspects. « Tout » devient possible si on crée des structures au fonctionnement flexible et adapté qui reçoivent dans les mêmes lieux les enfants de deux à trois ans et ceux de trois à quatre ans. Elles sont conçues pour permettre aux différents enfants de passer à tout moment et à leur rythme d'un petit groupe à un

plus grand groupe, et inversement, et d'une classe d'âges à une autre, tout en restant dans des limites qui évitent de trop grands écarts de compétences liées au développement (par exemple, le passage d'un ou de plusieurs enfants d'un groupe de deux ans et demi à un groupe de trois ans et demi, et inversement), mais aussi de passer sans appréhension, stress ou détresse d'une activité à une autre. C'est l'objectif des crèches-écoles enfantines présentées dans le numéro de juin-juillet 2009 du *Journal des Éducateurs de Jeunes Enfants*, les crèches-écoles enfantines seraient des structures passerelles et intermédiaires entre la crèche et la moyenne section de l'école maternelle. Elles seraient gratuites et ouvertes à tous les enfants de tous les milieux sociaux et ethniques dès l'âge de deux ans jusqu'à quatre ans, en interaction avec les moyennes et grandes sections de l'école maternelle. L'équipe de professionnels serait « pluridisciplinaire » (auxiliaires de puériculture, éducateurs de jeunes enfants, professeurs des écoles...). Les crèches-écoles enfantines assureraient une continuité sans rupture entre le milieu familial, la crèche et l'école maternelle. (Pour plus de détails, voir le numéro de juin-juillet de *EJE Journal*).

#### **Éléments de bibliographie en langue française**

H. MONTAGNER (1988), *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, Odile Jacob (édité en livre de poche, dernière édition 2006).

H. MONTAGNER (1995), *L'enfant acteur de son développement*, Paris, Stock.

H. MONTAGNER (2002), *L'enfant, la vraie question de l'école*, Paris, Odile Jacob.

H. MONTAGNER (2002), *L'enfant et l'animal*, Paris, Odile Jacob.

H. MONTAGNER (2006), *L'arbre enfant. Une nouvelle approche du développement de l'enfant*, Paris, Odile Jacob.