

*L'enfant de 2 ans
est-il un élève ?*

Déjà parus dans la rubrique « Bébés au quotidien »
de la collection « Mille et un bébés »

Samantha Bassilana
Profession : nounou

Pierre Denis
Jeux de bébés

Sous la direction de Denis Mellier, avec Vincent Bompard, Nathalie Colas,
Patrick Mauvais, Joëlle Rochette, Jocelyne Roux-Levrat, Annick Simon
Observer un bébé : un soin

Sous la direction de Pierre Delion, avec Myriam David, Bernard Golse,
Denis Mellier, Sylvain Missonnier, Julianna Vamos
Le bébé et ses institutions

Myriam David, Sylviane Giampino, Danielle Rapoport, Élisabeth Rigaux,
Geneviève Spiesser
Accueillir

Anne Aubert-Godard, Patrick Ben Soussan, Claude Didierjean-Jouveau,
Léocadie Ekoué, Nathalie Roques, Marie Thirion
Allaiter

Gastronomes en couches
Recettes de grands chefs
réunies par Patrick Ben Soussan

Joël Clerget, Hélène Dutertre-Le Poncin, Chantal Fleury,
Alberto Konicheckis, Hubert Montagner, Gyslaine Montanaro
L'accueil des tout-petits

Simone Rubin
Apprivoiser les maladies de bébé

L'enfant de 2 ans est-il un élève ?

Sous la direction de Catherine-Juliet Delpy

avec

Alain Bentolila
Claudie Cheboldaëff
Frédéric Dajez
Claude Dilain
Agnès Florin
Martine Landron
Martine Le Strat
Quitterie de la Noë

Mille et un bébés

BÉBÉS AU QUOTIDIEN

Cet ouvrage est issu du colloque
intitulé « L'enfant de 2 ans est-il un élève ? »
organisé par la ville de Clichy-sous-Bois, le 16 mai 2001.

Nous remercions toute l'équipe municipale,
ses différents services
et particulièrement René Dias
sans qui ce colloque n'aurait pu voir le jour.

Version PDF © Éditions érès 2012

ME - ISBNPDF : 978-2-7492-2736-8

Première édition © Éditions érès 2002

33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse

www.editions-eres.com

Table des matières

Claude Dilain

L'enfant de 2 ans est-il un élève ? 7

Martine Le Strat

Tout petits et pas bien grands...

Laissons-leur le temps de grandir 13

Quitterie de la Noë

Femme au foyer, femme active :

le choix impossible..... 23

Claudie Cheboldaeff

La halte-accueil 29

Frédéric Dajez

La scolarisation précoce :

une perspective historique 35

<i>Agnès Florin</i>	
Pour un accueil réussi des tout-petits à l'école maternelle	55
<i>Martine Landron</i>	
Mon expérience dans une classe de 2 ans	71
<i>Catherine-Juliet Delpy</i>	
Entre 2 et 3 ans : « l'adolescence de la petite enfance »	77
<i>Alain Bentolila</i>	
L'école à 2 ans, est-ce bien raisonnable ?	93

Claude Dilain

L'enfant de 2 ans est-il un élève ?

Parent, enseignant, éducateur ou intervenant à titre divers dans la vie de l'enfant, chacun perçoit la sorte d'incongruité à faire se rencontrer ces deux réalités : celle de l'école avec ses classes et son organisation propre et celle de l'enfant, presque un bébé, engagé dans l'aventure de devenir un être singulier, différencié et sexué. Que représente pour cet enfant l'entrée dans cette collectivité ? Que représente-t-elle aussi pour un enfant de parents non francophones en train d'acquiescer sa langue maternelle ?

Poser ces questions n'est pas remettre en cause l'école maternelle qui reste une des grandes conquêtes du système d'éducation à la française. Il n'est pourtant pas interdit d'interroger cette école, qui a su passer des « salles d'asile » du

XIX^e siècle à l'école maternelle d'aujourd'hui sur la forme d'accueil qu'elle propose à cet enfant de 2 ans.

Ce ne sont pas des questions simples. Beaucoup de familles souhaitent confier précocement leur enfant à une institution reconnue et fiable pour faciliter sa socialisation, beaucoup de femmes désireuses d'accéder à un emploi recherchent un mode de garde à la fois économique et sûr. Avec près de 45 % de la population de moins de 25 ans, Clichy est la ville la plus jeune du département. Plus de 8 % de la population est âgée de moins de 4 ans. L'accueil des enfants de moins de 3 ans est donc une de nos préoccupations. Dans le rapport Fortier, point de départ du plan de rattrapage de la Seine-Saint-Denis, il était noté que la scolarisation des enfants de moins de 3 ans était relativement faible dans ce département. D'une manière peut-être plus implicite qu'explicite, il établit une relation de cause à effet entre les mauvais résultats du système éducatif en Seine-Saint-Denis et cette donnée. Des classements sont apparus, sortes de hit-parades sur la base de chiffres bruts, en valeur absolue : selon le nombre d'enfants de moins de 3 ans scolarisés les communes ont été classées. Mais le problème est plus complexe. Il faut revoir cet aspect purement quantitatif et parler de l'effort (de ma municipalité notamment) en faveur des enfants en général, et des enfants de moins de 3 ans en particulier. Cela ne peut se juger uniquement sur cette valeur en chiffres absolus du nombre d'enfants scolarisés de moins de 3 ans.

Il faut en effet relativiser par rapport au reste de la population scolaire et je vais me livrer à un exercice difficile. Prenons deux villes de 28 000 habitants environ – c'est le cas de la ville

de Clichy-sous-Bois. Dans la première ville qui correspond aux ratios normaux, la tranche d'âge des enfants à scolariser est environ 300 par année d'âge. On va scolariser près de 2 500 enfants : cette municipalité va donc faire un effort budgétaire pour assurer le clos et le couvert – c'est dans nos missions de base – pour 2 500 enfants, de 3 ans au CM2. Si, de surcroît, elle scolarise les deux tiers de la tranche d'âge inférieure, c'est-à-dire de 2 à 3 ans, cela va être jugé comme un effort considérable. On dira que « cette ville scolarise les deux tiers de la tranche d'âge de 2 à 3 ans », et elle sera dans les premières au hit-parade. Néanmoins, 2 500 plus, disons, 200, ça ne fait que 2 700.

Prenons une autre ville de 28 000 habitants qui se trouve être la ville la plus jeune. Les chiffres ne sont plus du tout les mêmes puisque, en scolarisant les enfants de 3 ans au CM2, on obtient une population scolaire de 6 000 enfants ; imaginons que cette ville scolarise en proportion (et non pas en valeur absolue) peu d'enfants de moins de 3 ans, cette ville sera montrée du doigt en disant qu'elle ne fait pas d'effort. Pourtant, son effort est bien supérieur à celui de la première ville puisqu'elle scolarise et prend en charge dans son budget le clos et le couvert pour plus de 6 000 enfants et non plus pour 2 700 seulement.

Il ne faut donc pas négliger l'implication matérielle de la collectivité locale, quelles que soient les solutions que nous pourrions trouver et que nous trouverons. Il y aura une incidence financière. Or, les collectivités locales sont soumises actuellement à une grave inégalité territoriale en France et il ne faudrait pas que les solutions trouvées soient « également

inégalitaires » : s'il y a une incidence financière de la commune, il ne faudrait pas que les dispositifs coûteux favorisent des villes riches et que les villes pauvres les regardent passer, alors qu'elles ont déjà des difficultés à assumer la scolarité des enfants de 3 à 11 ans. Ce bref rappel quantitatif ne doit pas nous faire oublier que ce qui doit nous guider, c'est surtout l'aspect qualitatif.

Est-il donc provocateur de poser la question : « L'enfant de 2 ans est-il un élève ? » ? Peut-être, mais je n'en suis pas si sûr. La question est d'abord : « Qu'est-ce qu'un enfant de moins de 3 ans ? » En ma qualité de pédiatre, je sais qu'un enfant de 2 ans et un jour, ce n'est pas la même chose qu'un enfant de 2 ans et neuf mois. Si un enfant de 3 ans est un concept, il faut mettre une réalité derrière ce concept. Est-ce de la provocation de dire : « Quels sont les besoins de cet enfant de moins de 3 ans et comment répondre à ses besoins : sur la taille du groupe qui l'accueille ; sur les rythmes ; sur la nature des accueillants ? S'agit-il d'enseignants, seulement d'enseignants, autre chose que des enseignants, des enseignants plus autre chose ? »

Nous nous posons toutes ces questions. Et manifestement, depuis que Ségolène Royal a quitté le ministère de l'Éducation nationale pour la Délégation à la famille et à l'enfance, elle semble se poser aujourd'hui les mêmes questions. Il s'agit donc non pas d'apporter une réponse péremptoire mais plutôt de mettre l'accent sur les différentes nécessités :

– d'un travail en commun avec l'Éducation nationale et les différents partenaires du monde de la petite enfance pour adapter l'école aux particularités de celle-ci ;

- d'une volonté politique affichée pour la scolarisation des enfants de moins de 3 ans qui se traduirait par des moyens conséquents à hauteur de l'enjeu ;
- de la rédaction d'un cahier des charges précis afin d'éviter de graves préjudices dus à des erreurs d'ordre psychologique et pédagogique.

Car ces enfants, qu'ils soient ou non élèves à 2 ans, feront la société de demain et sont notre avenir.

Martine Le Strat

Tout petits et pas bien grands... Laissons-leur le temps de grandir

Les bébés sont-ils des élèves ?

L'enfant de 2 ans est-il un élève ? Cette question semble en fait en convoquer deux : comment accueillir le mieux possible les enfants de 2 ans à l'école ? Faut-il y accueillir les enfants de 2 ans ? À mon sens, répondre à la première ne pourrait se justifier que dans un second temps. La pertinence de toutes les autres dépend de la seconde question. Pourtant, il arrive qu'elle soit déniée ou qu'elle fasse l'objet d'une réponse positive suggérant une évidence aveuglante. Il s'agit pourtant d'une question fondamentale et je voudrais m'y arrêter.

Au cours d'un colloque sur le thème-titre de ce livre, un parent évoquait les « bébés » non francophones de la communauté turque au moment de leur scolarisation. Et un autre par-

ticipant demandait : « Les bébés sont-ils des élèves ? » Ce paradoxe pourrait nous faire rire, mais...

Sans vouloir mettre en doute la bonne volonté des tenants de la scolarisation précoce, je crains que nous n'oublions qu'un enfant de 2 ans est effectivement un bébé. Il y a peu de temps encore, le tout-petit pouvait être allaité jusqu'à 2 ans. C'est encore vrai dans certains pays.

Alors, bien entendu, lorsqu'on « met » un enfant à l'école entre 2 et 3 ans, il s'agit bien d'un bébé qui devient *ipso facto* un élève.

Comment expliquer que la scolarisation de tout-petits puisse paraître possible, voire bénéfique ? Que deviennent nos connaissances sur son développement, ses rythmes particuliers, son besoin d'accompagnement singularisé, ses compétences extraordinaires mais cependant limitées par son immaturité ?

Projet scolaire, inquiétudes d'adultes ?

Peut-on penser que l'inquiétude des adultes les conduise à imaginer que seule l'école à 2 ans permettrait aux enfants une scolarité ultérieure plus performante, une meilleure insertion professionnelle et sociale à l'âge adulte ? Espérons-nous, par désarroi, qu'il puisse s'agir d'une solution adaptée pour répondre aux difficultés qu'engendrent les nombreuses mutations économiques, sociales et culturelles, le changement de nos représentations familiales et la perte de repères anciens qui n'ont pas encore été remplacés par de nouveaux systèmes de valeurs, communs et partagés ?

Notre société en transformation, qui prône manifestement pour chacun une rentabilité immédiate et qui valorise la réussite sociale à l'aune des performances et des accumulations financières (tout en permettant l'exclusion du plus grand nombre), veut-elle croire possible de mieux s'adapter à sa jeunesse, de mieux répondre à ses enfants par leur accueil, une année supplémentaire, à l'école maternelle (maternelle, puisqu'il s'agit de s'y séparer de sa mère et de sa famille !)?

Subjugués par la « découverte » des capacités de l'enfant, aurions-nous peur de « gaspiller » la moindre parcelle de ses merveilleuses compétences ? Voulons-nous « exploiter sans retard » (*sic*) la moindre de ses potentialités ? Sommes-nous prêts à succomber à l'impatience, quel qu'en soit le prix ?

L'école et la famille

Il y a autant de façons d'élever et d'éduquer qu'il y a de familles et d'enfants. Le nouveau-né est porteur du passé de ses parents, c'est un contrepois aux erreurs que font ses parents. Autant que leurs réussites, elles constituent une part de son identité.

Après avoir soupçonné les parents de démissions laxistes, nous prenons conscience qu'ils ont pu être insécurisés, dévalorisés dans leur « parentalité », par la diffusion massive mais réductrice et simplificatrice des connaissances sur l'enfance, par certains aspects (parfois nécessaires, mais parfois abusifs) de la professionnalisation de l'éducation et des soins, par les injonctions éducatives paradoxales successives qu'ils ont subies.

Pourrions-nous croire, une fois de plus, qu'il faudrait qu'une institution se substitue à la famille (à certaines familles présumées trop démunies à tous égards) pour le bien des enfants, pour la prévention des incivilités et des délinquances, pour un avenir radieux ?

Se pourrait-il que nous soyons aveuglés par notre souci, notre crainte d'un avenir incertain, au point de méconnaître le temps présent des enfants ? L'espoir de leur procurer une vie meilleure que celle de leurs aînés pourrait-il nous conduire à minorer ou à mésestimer les conquêtes de l'enfance au point de leur substituer des attentes prématurées ?

Grandir et se construire

Se pourrait-il que nous oublions qu'élever un enfant, ce n'est pas seulement l'éduquer et l'instruire mais qu'il s'agit aussi de lui permettre de vivre et d'expérimenter, d'éprouver pour penser et comprendre, de percevoir et de sentir, à sa mesure ?

Se pourrait-il que nous valorisions et induisions trop précocement des acquisitions au détriment des prérequis qui constituent la base des apprentissages, en préservant la richesse et la complexité ultérieures, et en garantissent la solidité ?

Oublions-nous que les maturations physiologiques, psychiques, affectives et intellectuelles s'étayent mutuellement et que les sous-stimulations comme les surstimulations de l'un de ces champs peuvent déséquilibrer l'enfant ?

Oublions-nous que l'intégration des découvertes infantiles et la réalisation des potentialités innées sont liées à certains

délais et à des phases du développement qui constituent des « périodes sensibles » qui ne reviendront plus ?

Les défenseurs de la scolarisation précoce attribuent à la fréquentation scolaire deux vertus : proposer à l'enfant des exercices adaptés à des acquisitions jugées nécessaires – si nombreuses et complexes qu'on pourrait se demander ce qu'il lui restera à découvrir « le reste de son âge » –, et, par-dessus tout, « socialiser ». Ce sont en effet des objectifs judicieux lorsqu'il s'agit d'enfants qui ont déjà constitué l'essentiel de leur identité. Pour des enfants si jeunes, des bébés, il me semble que l'école risque d'accélérer des processus de maturation qui demandent de la lenteur et des régressions.

Quelques rappels théoriques

Au cours de sa troisième année, l'enfant commence à savoir très progressivement, de manière encore lacunaire (infantile), qui il est. Quelle est sa place dans la famille, puis dans le monde ? Entre 2 et 3 ans, la myélinisation va lui permettre de maîtriser ses sphincters anaux ¹, d'acquérir la maîtrise musculaire qu'il exerce au cours d'un temps d'explosion motrice. Il va mieux se connaître, inventer un peu plus la différence entre le moi et le « pas-moi », le dedans et le dehors, renoncer difficilement à la toute-puissance imaginaire pour découvrir peu à peu la réalité.

1. Dans les pays où il n'y a pas d'« apprentissage de la propreté », elle est acquise aux alentours de 3 ans.

Il réélabore constamment ses représentations de l'entourage, du monde et de lui-même. Il s'agit de reconnaître et de créer pour soi ce qui existe déjà, ce qui lui préexiste et à quoi il faut donner existence. Le tout-petit se prépare à reconnaître, en construisant son sentiment « d'intimité », de « continuité d'existence » (Winnicott), « de mêmeté d'être » (Dolto), ses ressemblances et ses différences avec l'autre pour pouvoir le créer, et se créer, semblable et différent.

Ce sont des prémices nécessaires dont il doit explorer tranquillement l'ensemble des occurrences. Il a besoin pour le faire de s'appuyer sur un adulte maternant, lui-même soutenu par d'autres, et par des représentations, dont les interprétations constituent la matrice de ses pensées et qui peuvent désintoxiquer la violence de ses affects.

Le tout-petit qui change sans cesse et dont le monde s'élargit constamment a besoin de stabilité et d'habitudes. Il n'a pas de « bouclier pare-excitations » (Freud). Le rôle de ce filtre, qui protège l'appareil psychique de perceptions trop intenses en qualité ou en intensité qui pourraient le déborder, est d'abord assuré par l'adulte. À cette condition, cette protection se constitue très progressivement. Avant 6 ans, elle est particulièrement fragile ; à 2 ans, elle commence à peine de se « tisser ».

Lorsque certains espaces du « bouclier » ne sont pas suffisamment élaborés, comme lorsqu'il a été détruit par un événement de la vie, le traumatisme est ce qui va faire effraction en empruntant la voie de frayage ainsi ouverte. En ce sens, l'adaptation apparente du très jeune enfant à l'école (qui n'est pas toujours l'adaptation de l'école à l'enfant) ne dit rien de sa capacité ultérieure à réagir sans souffrance accrue à des événe-

ments imprévisibles et parfois pourtant sans gravité : les échecs scolaires, le doute de soi-même peuvent en être des conséquences.

La disponibilité de l'adulte, d'abord presque absolue et immédiate, puis progressivement plus distraite mais encore extrêmement mobilisable, lui est donc indispensable.

L'enfant va reconnaître la société humaine où il vit et s'y situer peu à peu, au fur et à mesure qu'il constitue son identité. Celle-ci ne sera relativement stabilisée qu'au cours de la phase œdipienne, c'est-à-dire lorsqu'il acquiert son identité sexuelle psychique, sa place dans la suite des générations, un Surmoi qui lui permette de distinguer le bien et le mal, et lorsqu'il accède au principe de réalité.

Le chemin de la socialisation humanisante

Sans mythifier ce qu'il est convenu désormais d'appeler les interactions mère-enfant, le chemin de la socialisation se situe d'abord dans le constat étonnant de ne pas faire un avec la mère.

C'est là que, pour renoncer à cette illusion et apprendre par soi-même à accepter de se séparer, l'enfant doit avoir eu la certitude de ne pas l'être (F. Dolto). Pour apprendre à être seul sans détresse, pour savoir utiliser la solitude avec créativité, il doit d'abord pouvoir « être seul en présence de l'adulte » (D.W. Winnicott).

Il doit, avec ses premiers pas, s'éloigner de plus en plus d'une mère, dont l'immobilité lui semble absolument certaine et qu'il vient régulièrement retrouver, vers laquelle il retourne pour des temps de repos qui le restaurent.

Persuadé d'être unique pour elle, il peut devenir lui. Ce faisant, il va, sans trop de tensions, explorer le monde et rencontrer les autres. En décidant par lui-même de la quitter, il va peu à peu découvrir l'entourage familial, puis les intimes, ensuite les familiers, plus tard les amis et connaissances pour pouvoir sans inquiétudes ni angoisse rencontrer avec plaisir les étrangers.

Ce sont autant de transitions nécessaires, ménageant des pauses, des hésitations, des régressions et autorisant la prise de risque, les bonds en avant, le plaisir d'une autonomie rassurée par sa relativité reconnue et acceptée par l'entourage. Cette progressivité lui permet plus tard, quand il est suffisamment sûr que la séparation n'est ni une disparition ni un abandon, de l'accepter sans crainte et sans danger.

Inventer d'autres lieux

Ce que l'on appelle aujourd'hui « socialisation » dans le « jargon » de la petite enfance me semble viser la fin d'un processus sans en respecter les différentes étapes.

En institution, sans évoquer les affects, heureusement profondément différents de ceux qui doivent rester réservés à la famille, avec leurs ambivalences et leurs sens, il est extrêmement difficile d'accompagner ce processus de manière suffisamment individualisée et attentive. Il est certain que le nombre des enfants, l'aménagement du temps et de l'espace ne permettent pas de répondre correctement aux besoins des enfants. De même, quels que soient le soin, l'attention, le dévouement des adultes, leur nombre est insuffisant.