

Du cocon familial des premiers mois à l'entrée à l'école, peu à peu l'enfant s'ouvre au monde. La crèche, l'espace « bébé papote », l'école... introduisent l'enfant à la vie sociale. Parents et professionnels l'accompagnent dans cette transition et veillent à une continuité malgré la multiplication des lieux et des adultes de référence.

Comprendre le développement affectif, moteur, cognitif, langagier, social, physiologique de l'enfant permettra d'organiser les conditions d'accueil et d'accompagnement alliant besoins singuliers et réalités collectives.

Ce livre zoome sur cet âge charnière de 2 ans et demi à 3 ans pour penser et articuler les besoins de soins individualisés, d'interactions langagières, de motricité, de continuité relationnelle et temporelle de l'enfant aux réalités de ces lieux collectifs.

Licenciée en psychologie clinique et du développement de l'enfant, Marie Masson travaille depuis 15 ans en tant que formatrice de professionnels de l'accueil de l'enfant en Belgique, notamment au FRAJE, centre de Formation et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant. Elle est également impliquée dans la supervision d'équipes et la recherche, notamment en tant qu'experte scientifique à l'Observatoire de l'Enfant de la Commission communautaire française. Elle est l'auteur de nombreuses publications portant sur les questions liées à l'accueil de l'enfant en collectivité.

**yapaka.be**

Coordination de l'aide  
aux victimes de maltraitance  
Secrétariat général  
Fédération Wallonie-Bruxelles  
de Belgique  
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles  
yapaka@yapaka.be



INTRODUIRE L'ENFANT AU SOCIAL

MARIE MASSON

yapaka.be

85

## INTRODUIRE L'ENFANT AU SOCIAL

*Marie Masson*

LECTURES

TEMPS D'ARRÊT

yapaka.be

# **Introduire l'enfant au social**

*Marie Masson*

## Temps d'Arrêt / Lectures

*Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.*

**Directeur de collection :** Vincent Magos assisté de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont, Philippe Jadin et Claire-Anne Sevrin.

## Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'aide à la jeunesse, Direction générale de la santé et ONE), la collection « Temps d'Arrêt/Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

**Comité de pilotage :** Marc De Koker, Etienne De Maere, Stephan Durviaux, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Pascale Gustin, Françoise Hoornaert, Francine Roose et Juliette Vilet.

*Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.*

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.  
Février 2016

<b>Repères développementaux de l'enfant de deux ans et demi à trois ans.</b>	<b>5</b>
L'enfant, un être global au développement singulier	5
Du côté de la construction identitaire	6
Du côté affectif	7
Du côté moteur	8
Du côté cognitif	10
Du côté du langage	12
Du côté social	13
Du côté des rythmes	15
Du côté de la propreté.	17
<b>Besoins de l'enfant de deux ans et demi à trois ans</b>	<b>21</b>
Besoin d'être considéré de manière globale :	
la notion de « care »	21
Besoin d'être considéré comme un enfant	23
Besoin de relation individualisée.	24
Besoin de continuité spatiale, temporelle et relationnelle.	25
Besoin de repères	27
Besoins primaires	29
Besoin d'exercer sa motricité globale	32
Besoin de jeu libre	35
Pas besoin des écrans	37
Besoin d'interactions langagières de qualité	39
Besoin d'évoluer en petits groupes.	40
Besoin de reconnaissance identitaire, culturelle et familiale	41
<b>De l'enfant à l'élève : l'entrée à l'école</b>	<b>45</b>
Deux ans et demi, un âge charnière	45
Quel est l'âge idéal pour rentrer à l'école?	45
Une comparaison crèche-école	47
Les premiers pas à l'école, quel vécu?	48
Pour ou contre l'entrée à l'école avant trois ans?	50
La collectivité pour l'habituer et faciliter son entrée à l'école?	52
Que mettre en place pour aborder cette transition?	53
<b>Conclusions</b>	<b>57</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>59</b>

# Repères développementaux de l'enfant de deux ans et demi à trois ans

## **L'enfant, un être global au développement singulier**

---

Le tableau développemental de l'enfant de deux ans et demi à trois ans traverse différentes dimensions : psychique, cognitive, motrice, sociale et d'autres encore, dimensions qu'il convient bien entendu de relier entre elles. Celles-ci s'influencent mutuellement : chaque acquisition est indissociable d'une autre. Il est d'ailleurs frappant de voir combien la tendance actuelle est à « découper » l'enfant et à vouloir le faire entrer dans des cases qui, souvent, ne sont pas en lien les unes avec les autres : il y aurait « l'enfant maison », « l'enfant crèche », « l'enfant école », « l'enfant stage », « l'enfant extrascolaire ». Regarder de plus près la journée d'un enfant depuis son lever jusqu'à son coucher montre à quel point chaque entité qui l'accueille a tendance à se vivre comme indépendante des autres, engendrant chez le petit l'impression d'être chaque fois une personne différente selon le contexte dans lequel il se trouve. Ainsi, avoir une vision d'ensemble de l'enfant, avec ses rythmes et ses besoins, est essentiel pour pouvoir lui offrir les meilleures conditions d'épanouissement.

Aussi, la tranche d'âge sur laquelle nous posons notre regard aujourd'hui est très étroite. Nous pourrions sans aucun doute élargir le curseur : toutes les phases développementales abordées ici ne se déroulent pas strictement et pour tous à l'intérieur des six mois compris entre deux ans et demi et trois ans. Un enfant n'est pas l'autre. Si le développement suit des lois identiques pour tous, rien n'est plus sin-

gulier que l'évolution de chaque acquisition. Le développement est non normalisable, chaque séquence évolue selon une rapidité propre à chaque enfant. Tel dira son premier mot avant de se tenir debout tandis que tel autre fera ses premiers pas avant de commencer à parler. Rappelons-nous également que, non linéaire, le développement rencontre des périodes de progression rapide, de stagnation et de régression, dont l'occurrence apparaît de façon singulière chez chaque individu. Le propos concerne donc bien une moyenne : l'enfant ordinaire, ni le plus rapide, ni le plus lent.

## Du côté de la construction identitaire

Depuis l'aube de sa vie jusqu'à environ trois ans et l'acquisition du « je », l'enfant réalise un travail progressif de différenciation psychique, appelé aussi travail de séparation-individuation : il passe d'un état de complétude avec sa figure d'attachement principale à la prise de conscience d'une identité propre.

Nouveau-né, il vit dans un état d'indifférenciation à l'autre; dans son esprit, une confusion existe entre le Moi et le Non-Moi. Très progressivement, au cours de différentes étapes capitales pour sa construction identitaire, le bébé, puis le petit enfant, prend conscience qu'il est une personne à part entière, que son corps lui appartient et qu'il a une identité personnelle. Ces étapes sont, synthétiquement : le premier sourire volontaire, l'angoisse du huitième mois, dite aussi de l'étranger, le stade du miroir où l'enfant prend conscience que son reflet est bien le sien, la période d'opposition ou période du « Non » et, enfin, l'utilisation du « Je ».

C'est, en moyenne, vers trois ans que l'enfant assimile sa distinction par rapport à l'altérité, sa place dans la famille et dans le groupe, son appartenance à un sexe et à une génération. Dès lors, la première personne du singulier apparaît dans son langage. Il commence à connaître et nommer les différentes

parties de son corps. Il réalise les premières figures fermées, prémices du bonhomme, témoins de sa conscience identitaire.

La naissance psychique est longue, il faudra à l'enfant environ trois ans pour qu'il puisse se sentir exister comme un sujet différencié.

Le langage montre d'ailleurs cette évolution progressive. Au début, l'enfant à qui l'on demande : « Elle est où, Pauline? », se montre du doigt en disant : « Est là! ». Puis, l'enfant se nomme en parlant d'elle à la troisième personne du singulier : « Pauline veut bibi ». Plus tard, elle dit « Moi veut bibi », et enfin : « Je veux un bibi », utilisant la première personne du singulier.

## Du côté affectif

À deux ans et demi, l'enfant est à cheval sur le stade sadique-anal, où ses préoccupations sont centrées sur ses productions corporelles, et le stade phallique qui voit grandir sa curiosité sexuelle, moteur de la curiosité intellectuelle annonçant la phase des « pourquoi »? Il est aussi tiraillé entre son désir d'être autonome et son besoin d'être rassuré par ses parents. C'est l'âge paradoxal qui se caractérise par la maîtrise de mouvements opposés : donner et prendre, retenir et relâcher, courir et s'arrêter, pousser et tirer, attaquer et reculer, dire « oui » et « non ». À cela, s'ajoute ce que d'aucun appelle « l'adolescence de la petite enfance » ou encore « la petite adolescence ». Durant quelques semaines, l'enfant vit en effet une véritable crise d'obstination qui se manifeste par une agitation motrice, un surplus d'instabilité, d'irritabilité, des colères, de l'opposition et des comportements agressifs plus fréquents, parfois un repli sur soi et des angoisses corporelles. Ces manifestations d'affirmation prennent leur source dans le fait que l'enfant n'a pas encore pleinement conscience d'avoir une identité propre, stable et permanente. Il manifeste donc le besoin de l'explorer dans toutes les dimensions possibles : dans l'espace, dans ses rapports avec les

autres, dans un territoire. Tant qu'il n'est pas certain de son « Moi », il le défend et en teste les limites psychologiques et corporelles. Il attaque ceux qui pénètrent dans son territoire et cherche à posséder tous les objets dans un incessant « c'est à moi! ».

La conscience de sa subjectivité va tout doucement permettre à l'enfant de se tourner vers les autres, de jouer en petits groupes et de mieux maîtriser des rivalités liées au territoire. Aussi, ce n'est qu'à partir de trois ans que l'enfant est capable de renoncer peu à peu à son sentiment de toute-puissance infantile, dirigée par le principe de plaisir, pour découvrir le principe de réalité et commencer à accepter les frustrations sans se sentir « anéanti » : il commence alors à entendre des consignes liées au partage des objets, des espaces et des adultes de référence. Avec le très progressif déclin du principe de plaisir, – mais dans nos sociétés modernes du « tout, tout de suite », disparaît-il un jour vraiment? –, et l'avènement du principe de réalité, l'enfant à trois ans peut commencer à intégrer et respecter les limites éducatives sans trop de tourment.

Il se prépare à la conquête de la vie sociale.

## Du côté moteur

À deux ans et demi, l'enfant court, saute à pieds joints, est capable de s'habiller et de se déshabiller tout seul quand ses vêtements ne sont pas trop compliqués à enfiler. À trois ans, il pédale sur un tricycle, tient en équilibre sur un pied pendant quelques secondes, attrape un ballon les bras tendus, mange aisément à la fourchette, monte les escaliers en alternance mais les descend encore les deux pieds sur chaque marche. En pleine exubérance motrice, il a besoin d'exercer, de consolider et d'affiner chaque acquisition.

Le mouvement est le pivot du processus mental chez le jeune enfant qui manifeste à cet âge un énorme

besoin de déambuler et déménager afin de conquérir l'organisation de l'espace en trois dimensions. La coordination de ses mouvements fins avec sa vision et une meilleure perception de l'espace qui l'entoure lui donnent une plus grande dextérité pour des jeux de précision tels que les jeux de construction, les puzzles. La maîtrise de son geste graphique se consolide, il devient capable d'interrompre le geste tournant de la cycloïde (les gribouillages en rond) pour tracer ses premières figures fermées ovoïdes.

Néanmoins, sa motricité fine est aux balbutiements de son expression. En effet, la gaine de myéline, qui enveloppe les nerfs afin de les protéger de court-circuit et qui permet la maîtrise de gestes précis, est encore en pleine construction. Par exemple, concernant la main et les doigts, elle s'achèvera entre six et sept ans, âge idéal pour l'acquisition de la position correcte du crayon. L'immaturation neuromusculaire de l'enfant de trois ans ne lui permet donc pas de déployer une motricité fine suffisamment précise et déliée pour des tâches telles que découper en suivant une ligne ou tenir correctement un crayon. Il peut exercer sa motricité fine dans des jeux spontanés et pour des périodes très courtes mais pas pour des tâches qui réclament adresse, exactitude, durée et rigueur.

La motricité de l'enfant de deux ans et demi est ainsi encore très globale et expansive. Il est donc incapable de rester assis tranquillement longtemps ou de se déplacer calmement. Et ce serait une erreur de confondre cette motricité avec de l'agitation ou de l'indiscipline. Le mouvement est vital pour l'enfant de cet âge et constitue la base de ses apprentissages scolaires futurs. Le cerveau de l'enfant a besoin de pouvoir intégrer tout ce que fait et vit le corps dans les multiples dimensions, non seulement au niveau de l'espace mais également au niveau des volumes. Il pourra alors ensuite transposer les acquis de ces expériences auxquelles il donne sens dans des situations abstraites, telles que la lecture et l'écriture. Or, tant que des processus tels que la verticalité,

l'horizontalité, la latéralité ne sont pas inscrits dans le corps, ils ne peuvent être intégrés mentalement.

En guise d'exemple, pensons que pour distinguer les lettres b, d, p et q, l'être humain aura dû éprouver corporellement et comprendre à l'intérieur de lui-même la distinction entre le haut, le bas, la gauche et la droite. D'ailleurs, les enfants qui manifestent des troubles de la lecture et de l'écriture sont habituellement invités, lors de séances de psychomotricité, à réaliser une série d'exercices développant la motricité globale ; exercices réalisés spontanément par des enfants plus jeunes et qu'ils n'ont sans doute pas pu accomplir suffisamment librement.

## Du côté cognitif

Avec l'émergence de la fonction symbolique, c'est-à-dire la capacité à comprendre que des signes (mots, dessins, gestes...) peuvent représenter des choses absentes ou abstraites, le langage et le jeu symbolique progressent à grands pas pendant la période qui nous intéresse.

Ainsi, grâce au processus du « faire semblant », l'enfant peut faire prendre à un objet des significations différentes ou se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre. Entre deux ans et demi et trois ans, les jeux imaginaires sont en large progression, passant des imitations directes aux imitations différées puis aux théâtralisations et autres jeux de rôles. Ces jeux de fiction ont pour but, entre autres, de permettre à l'enfant de comprendre et d'intégrer la réalité mais aussi de se réconcilier avec le réel parfois difficile à assumer. En se mettant dans la peau de quelqu'un d'autre, il peut digérer une situation qu'il a vécue comme inconfortable, apprivoiser ses peurs, réaliser ses désirs, répondre à ses questions existentielles.

En ce qui concerne le développement intellectuel de l'enfant de deux ans et demi, les processus cognitifs revêtent des formes complexes notamment dans le

raisonnement et la résolution de problèmes. Les jeux expérimentaux spontanés sont en pleine croissance. Des études nous montrent que l'utilisation libre du matériel informel offert à l'enfant dans son monde environnant l'amène à construire une pensée logico-mathématique qui prépare les apprentissages mathématiques et physiques futurs<sup>1</sup>. Ainsi par exemple, il acquiert la notion de grandeur en encastrant différents objets les uns dans les autres et en prenant conscience qu'un petit objet rentre dans un grand mais pas l'inverse. Ou encore, il intègre la notion de conservation du poids lorsqu'il écrase une boule de pâte à modeler et comprend que la forme change mais que son poids est invariable.

Avant trois ans, la pensée est qualifiée d'égocentrée, c'est-à-dire centrée sur soi. L'enfant n'est pas encore capable de raisonner en se détachant de son propre point de vue. Dès lors, sa pensée est animiste (croyance que tout ce qui est en mouvement est vivant et conscient tels que le vent, la pierre qui roule), artificialiste (croyance que ce sont les hommes qui ont creusé le lac, allumé les étoiles) et magique (croyance que ce qu'il pense est vrai et se réalise). Il est important que l'adulte puisse respecter cette pensée en évolution et ne pas confondre les idées et croyances de l'enfant avec du mensonge.

C'est donc une période propice aux loups, fées et sorcières en tous genres. Les petits en sont d'ailleurs très friands, à travers la lecture notamment. À cet âge, la réalité et la fiction se confondent tout autant que la fiction aide progressivement l'enfant à apprivoiser la réalité. C'est aussi une période qui, pour un moment, fait parfois une place à l'ami imaginaire, plus fréquemment rencontré chez l'enfant unique, qui lui permet de réaliser des expériences défendues ou d'agir à sa place.

---

1. Piaget J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé, 1936.

## Du côté du langage

Le langage naît du besoin de créer du lien entre soi et autrui, de se faire comprendre de l'autre ; il ne peut donc émerger tant que l'enfant n'a pas franchi les premières étapes qui mènent à la prise de conscience de sa différenciation.

À partir de deux ans et demi, avec la progression de la pensée symbolique, l'enfant voit son langage exploser. Vers trois ans, il prononce des phrases plus complexes en y introduisant des propositions subordonnées. Il est capable de pouvoir s'exprimer à propos de ses besoins de base (j'ai soif, j'ai faim, je dois faire pipi, je suis fatigué...).

Grâce à un appétit insatiable de l'enfant à faire nommer les objets, à jouer avec les mots, à solliciter les contes et les histoires, le vocabulaire s'enrichit et l'organisation grammaticale se précise.

Même si la communication non verbale est encore largement dominante lors des interactions sociales, le langage enrichit tout doucement les jeux de rôles au cours desquels les enfants expriment ce qu'ils font, leur intention, leur ressenti, leur projet, de façon à se faire mieux comprendre encore de leur partenaire. Les soliloques (penser tout haut) vont progressivement disparaître au profit des interjections du type : « On disait que ... ».

Le langage ne peut se développer que si l'enfant vit une relation suffisamment proche avec les adultes qui prennent soin de lui et en qui il a confiance. Cette relation doit privilégier le dialogue, lui-même composé d'échanges réguliers, de questions-réponses, d'explications, d'interpellations, d'écoute et d'accordage. Le langage doit d'abord naître et vivre dans une relation sécurisante, rassurante, avant de pouvoir se déployer face à des personnes inconnues. Pour être capable de s'adresser oralement à une personne qui lui est étrangère, il faudra que l'enfant soit très progressivement introduit auprès d'elle par

un adulte en qui il a confiance et qui joue le rôle d'intermédiaire.

En revanche, une insécurité linguistique risque de se développer dans un contexte où l'enfant n'a l'occasion de parler majoritairement qu'avec ses pairs et trop rarement avec un adulte proche de lui. C'est une situation existant parfois dans des milieux très défavorisés où les enfants sont livrés à eux-mêmes dès le plus jeune âge, mais également souvent rencontrée au sein des groupes de plus de vingt-cinq enfants en maternelle. Dans ces conditions, il n'est pas rare qu'un enfant n'utilise que trois cents à trois cent-cinquante mots plutôt que les mille qu'il devrait maîtriser à cet âge.

## Du côté social

On parle souvent de « prématurité sociale » pour décrire l'état dans lequel l'enfant de deux ans et demi se situe, expliquant par là qu'il n'est pas encore capable de bien maîtriser ses relations à l'adulte et aux pairs. Cela paraît évident quand on sait qu'à cet âge il n'a pas encore l'assurance d'une identité bien à lui. Comment, s'il ne s'est pas encore tout à fait rencontré lui-même, pourrait-il rencontrer le groupe sans difficultés ? Il faut pouvoir être « je » avant de pouvoir conjuguer ses relations avec les « nous », « vous », « ils ». Donc, à deux ans et demi, l'enfant ne sait pas encore jouer avec trois partenaires tenant des rôles différents. Par contre, il est particulièrement doué pour l'imitation, qui constitue son mode principal de communication.

C'est quand il acquiert la conscience de son identité, qu'il est assuré de sa subjectivité, que l'enfant est capable d'un peu mieux maîtriser ses rivalités liées à la possession des objets, des adultes qui prennent soin de lui, des espaces qu'il occupe. Il peut alors mieux prendre en compte les intentions et réactions de son partenaire de jeu autour d'un même objet et ainsi, progressivement, s'y ajuster.

Ainsi, à partir de trois ans, l'enfant développe de nouvelles conduites de socialisation, il est capable de participer à des jeux plus élaborés, en petits groupes, et d'en être l'organisateur. Les jeux collectifs peuvent maintenant durer jusqu'à dix à quinze minutes sans que le contact se perde avec son (ses) partenaire(s), et les rôles restent bien différenciés tout au long du scénario, tandis que l'imitation diminue. C'est à trois ans que l'on rencontre le trois, l'altérité, la diversité, la multiplicité.

Si à deux ans et demi un enfant dit à un autre du même âge : « *Je suis la maman* », l'autre répondra : « *Moi aussi, je suis la maman* ». Tandis qu'à trois ans, l'enfant qui dit : « *Je suis la maman* » recevra en réponse de son alter ego : « *Et moi, je suis le papa* ». Nous voici aux balbutiements des jeux de rôles qui se complexifieront avec le temps pour le plus grand plaisir des enfants et de ceux qui les observent avec émerveillement. Des chercheurs ont par ailleurs mis en évidence que ce sont les jeux moteurs qui sont les plus propices aux échanges sociaux entre enfants (le jeu libre sur des modules de psychomotricité ou dans une cours de récréation, par exemple).

C'est encore vers deux ans et demi, trois ans que se développent les premières amitiés, nées des affinités qui se sont créées à partir de deux ans. La préférence pour un enfant du même sexe se marque déjà à deux ans et demi chez les filles et plutôt vers trois ans chez les garçons.

C'est aussi à partir de trois ans que se développent plus volontiers des stratégies de résolution des conflits. Ainsi, l'enfant utilise la menace, la fuite, le troc, l'évitement... Bref, il fait preuve d'une meilleure gestion de ses relations aux pairs. En outre, la croissance du langage permet à l'enfant d'exprimer son désaccord un peu plus aisément à l'aide de mots et moins grâce à ses gestes. Aussi, sa meilleure capacité à inhiber ses mouvements lui permet de freiner un peu plus ses frappes et ses morsures. Mais attention, tout cela n'empêche pas la pulsion de jaillir! Ce

n'est encore qu'un début, l'enfant va devoir s'exercer encore bien longtemps.

## Du côté des rythmes

Les chronobiologistes<sup>2</sup>, spécialistes du rythme, observent que les niveaux de vigilance les plus élevés d'un enfant réveillé vers 7h se situent, de manière générale, dans les tranches de 9h30 à 11h et de 15h à 17h. Ils représentent les moments durant lesquels l'enfant est le plus capable de réceptionner et de traiter idéalement l'information. Entre 16 et 19h, la température corporelle, le métabolisme et la force musculaire sont à leur niveau le plus élevé, tranche horaire privilégiée pour la pratique d'un sport.

Le rythme biologique de l'activité du cerveau humain adulte est d'environ nonante à cent minutes, après quoi celui-ci a besoin de décrocher cinq à dix minutes. Chez l'enfant, a fortiori chez les plus petits, ce temps de concentration est nettement réduit. L'enfant se coupe alors spontanément de ce qui l'entoure, ferme les yeux parfois et se replie sur lui-même. On dira de lui qu'il est « dans la lune », mais cette rupture avec l'activité est essentielle à son cerveau pour pouvoir fixer correctement toutes les informations qu'il vient d'emmagasiner. À défaut, il subirait une saturation dommageable à toutes les acquisitions. Les coins doux qui rencontrent un vif succès dans les lieux d'accueil et les classes sont le témoin de ces nécessaires temps de pause.

Entre deux ans et demi et trois ans, un enfant dort en moyenne entre 12 et 13h sur 24h. Le sommeil nocturne permet la récupération physiologique et psychique, la sécrétion de l'hormone de croissance mais c'est également une soupape de l'affectivité et de la sexualité. Il engendre par ailleurs la facilitation de la mémorisation et la consolidation des apprentissages. La sieste quant à elle permet une récupération de la

2. Informations tirées de Testu F. et Fontaine R., *L'Enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Paris, Éditions Calmann-Lévy, 2001.

fatigue physique et intellectuelle. Dans de bonnes conditions de repos, 90% des enfants de deux à cinq ans font la sieste. Elle s'avère nécessaire d'autant plus que la durée du sommeil nocturne n'a cessé de diminuer au cours des vingt dernières années, et ce, pour toutes les tranches d'âges d'ailleurs. Et tout le monde est d'accord pour dire que l'on n'apprend rien de bon lorsque l'on est fatigué.

Entre deux et trois ans, il y a entre 60 et 75% des jours où l'enfant fait la sieste en mi-journée. Les indicateurs de faible vigilance qui annoncent l'endormissement (bâillement, clignement des yeux, perte de concentration...) sont plus fréquents entre 11h et midi. Si rien ne perturbe l'enfant, il s'endort en général entre midi et midi trente. D'où le sens du repas organisé en collectivité entre 11h et 12h pour les enfants de cet âge.

Si rien ne l'entrave, la sieste dure de une à deux heures pour 75% des enfants de cet âge, moins d'une heure pour 15% et plus de deux heures pour 10% d'entre eux. Réveiller les enfants après une heure est un non-sens puisqu'alors on crée un stress en les privant de leur phase de sommeil paradoxal en fin de cycle. C'est précisément cette phase qui leur manque le plus s'ils n'ont pas assez dormi la nuit. Les laisser se réveiller naturellement est recommandé pour empêcher qu'ils ne soient grincheux ou vaseux le reste de l'après-midi. Néanmoins, il sera opportun d'éviter que la sieste ne dure plus de 3h ou ne se poursuive après 15h, sauf bien évidemment dans le cas où l'enfant est malade.

Empêcher l'enfant de faire la sieste sous prétexte qu'il dormira mieux la nuit est un mauvais calcul. En effet, la fatigue accumulée, en l'absence d'une sieste dont il aurait eu bien besoin, se répercute sur les conditions d'endormissement du soir, rendant l'enfant plus nerveux lors de la mise au lit, et peut perturber les cycles de sommeil nocturne. Les éducateurs, puéricultrices et enseignants se doivent donc de résister aux exigences de certains parents qui désirent que

leur enfant ne fasse pas la sieste. Quelques explications claires permettent de s'entendre à ce sujet. À terme, un mauvais sommeil persistant affecte le comportement de l'enfant, ses performances scolaires et sa croissance.

Enfin, les études montrent que le lundi est un jour plus difficile pour les enfants. C'est un jour de moins grande vigilance, où l'on observe de plus importants signes de fatigue et une plus grande instabilité dans les comportements relationnels. La raison en est simple : il y a rupture de rythmicité entre le week-end et la semaine, et ce, même en l'absence d'un programme domestique surchargé le samedi et le dimanche. Les rythmes étant inscrits au niveau biologique, il est préférable de favoriser la stabilité tout au long de la semaine, en sachant que l'enfant aura besoin de son lundi pour s'y réadapter, et ne pas imposer de changements brutaux des rythmes le week-end.

Les enfants doivent également s'adapter tout au long de l'année à des ruptures de rythmes : jours fériés, semaines de congés, deux mois de vacances d'été... Des propositions très sérieuses sont aujourd'hui en cours d'étude afin de planifier une alternance beaucoup plus régulière entre les jours d'école et les jours de congé, en meilleure adéquation avec le rythme biologique des petits.

## Du côté de la propreté

L'acquisition de la propreté est un processus naturel et individuel, dépendant d'un ensemble de facteurs qui font appel à la maturité de plusieurs niveaux de développement. Ces maturations surviennent à des périodes parfois très espacées dans le temps. Elles concernent le développement neuromusculaire (qui agit sur la maîtrise volontaire des sphincters), le développement cognitif (prise de conscience corporelle) et le développement affectif (désir/crainte de grandir, crise d'opposition). Devenir propre, c'est passer d'un

réflexe incontrôlable et inconscient à une conscientisation et à la mise en place d'une démarche socialement acceptable.

Considéré comme acteur à part entière de ce processus, l'enfant est capable de devenir propre en très peu de temps une fois que les différents niveaux développementaux sont arrivés à maturité. En aucun cas, il n'est nécessaire d'apprendre à l'enfant à être propre grâce à différents exercices et entraînements dispensés par l'adulte ou autre matériel de puériculture sophistiqué (pot musical félicitant, par exemple). Par contre, l'enfant a besoin d'être soutenu dans cette période d'acquisition par l'encouragement de l'adulte qui nomme, explique ou encore relativise un accident. Les jeux de poupées, l'observation des animaux, les jeux d'eau où on vide et on remplit, la littérature jeunesse sur le sujet, les jeux avec le pot à portée de l'enfant dans le séjour afin de l'approvoiser, les balades tout nu dehors en été... Toutes ces expériences, encouragées par l'adulte, sont soutenantes pour l'enfant engagé dans ces processus. Au contraire, chantage, entraînements à heures fixes, récompenses, réprimandes sont largement à proscrire.

Personne ne peut rendre l'enfant propre. Or, cette croyance est encore largement répandue dans la pensée collective et ne tient pas compte du fait que ce travail est celui de l'enfant qui doit le réaliser au rythme des maturations sur lesquelles il n'a aucun contrôle.

Le processus d'acquisition de la propreté comprend différentes étapes relativement identifiables. Tout d'abord, l'enfant manifestera un intérêt pour les productions dans la couche, pour ce que font les adultes dans les toilettes, pour l'objet « pot »... Ensuite, il prendra conscience que quelque chose se passe dans son bas-ventre, nous le verrons arrêter son geste lors d'une activité et figer son regard un court instant, d'abord sans mot, puis en nommant « pipi ». Peu après, une couche sèche systéma-

tiquement après la sieste, puis après la nuit nous montrera sa capacité à se retenir plusieurs heures. Enfin, l'enfant exprimera un signal verbal du besoin à satisfaire en se retenant quelques secondes avant l'exécution, puis, progressivement, dans un temps de plus en plus long permettant de faire le déplacement jusqu'au petit pot, de se déshabiller et de relâcher.

L'acquisition de la propreté n'est pas sans lien avec la conscience identitaire et corporelle. C'est, en moyenne, vers trois ans, un peu plus rapidement chez les filles que chez les garçons, que l'enfant acquiert la propreté. Lors de cette phase, les angoisses de perte d'un morceau de soi sont d'ailleurs très fréquentes.

Nous le voyons, ne fut-ce que pour cette question de la propreté – mais il existe beaucoup d'autres facteurs à prendre en compte –, deux ans et demi est un âge peu congruent avec l'entrée à l'école : la plupart des établissements ne sont pas à même d'accompagner adéquatement les enfants dans ce processus. C'est pourtant le cas de la plupart des enfants. Mais, même en tenant compte de cette réalité, rien ne peut malheureusement avancer cet âge d'acquisition, pas plus que de faire porter des chaussures à un enfant de huit mois n'avancerait l'âge de sa marche. Tout au plus, parents et instituteurs entretiendraient un climat de tension et d'opposition avec l'enfant, souffrant de se voir mis en échec pour un acte sur lequel il n'a aucune prise. Et d'ajouter un risque d'énurésie secondaire (faire à nouveau pipi dans sa culotte après avoir été propre) se manifestant à la moindre contrariété dans les années à venir.

Face à la propreté, il existe une grande diversité d'enfants. Quelques-uns, mais ils sont rares, sont propres à deux ans et demi de jour et de nuit. D'autres à trois ans de jour et à quatre ans de nuit... Un enfant peut encore connaître des épisodes de « pipi au lit » après quatre ans. Ces épisodes surviennent quand le sommeil est trop profond, quand

la vessie n'est pas encore suffisamment grande ou lors d'une trop faible sécrétion des hormones régulant la production urinaire nocturne.

L'usage des langes jetables a retardé l'âge de la propreté parce que leur extraordinaire qualité d'absorption n'aide en rien l'enfant à ressentir l'inconfort nécessaire à une prise de conscience corporelle.

## Besoins de l'enfant de deux ans et demi à trois ans

Nous voyons qu'à trois ans l'essentiel des grandes acquisitions psychomotrices sont opérationnelles ou, en tout cas, en voie de l'être. Elles sont le résultat d'une maturation organique progressive, mais aussi et surtout le fruit de l'expérience personnelle qui dépend elle-même du contexte dans lequel elle se déploie. Par contre, il est difficile pour un enfant de deux ans et demi de fréquenter un milieu collectif si celui-ci n'a pas été spécifiquement pensé selon ses besoins.

Qu'ils fréquentent la crèche, l'école, un stage, une maison verte ou grandissent tout simplement à domicile, les enfants de deux ans et demi à trois ans ont les mêmes besoins. Probablement que chaque milieu dans lequel ils évoluent trouvera, pour ceux-ci, des réponses qui lui sont propres et liées à son contexte.

En tenant compte des repères développementaux décrits, examinons ensemble les besoins de l'enfant et voyons comment y répondre de façon adéquate, que l'on soit parent, puéricultrice, éducatrice, institutrice, animateur...

### **Besoin d'être considéré de manière globale : la notion de « care »**

Le « care » est un terme encore peu utilisé et souvent mal compris puisque le concept est souvent réduit à la satisfaction des besoins physiques. Or, il désigne la dimension du soin global et individualisé, « to take care » signifiant « prendre soin » en anglais. Nous entendons donc le « care » comme le fait de prendre soin de l'enfant au sens large, de manière globale, en combinant les dimensions physiologique, motrice,

affective, psychologique, cognitive et sociale. Le « care » ne peut être pris en compte de façon adéquate que par un adulte attentif et bienveillant, qui tisse une relation de confiance soutenue et continue avec chaque enfant dans le respect de sa singularité. Entre deux ans et demi et trois ans, qu'il soit à la maison, à la crèche, à l'école, en stage... l'enfant a besoin de recevoir de l'attention, de la sollicitude, de la bienveillance et d'être considéré de manière globale, d'autant plus qu'il est en plein travail d'élaboration identitaire.

Or, des études européennes montrent que, dans beaucoup de lieux où l'on accueille de jeunes enfants, particulièrement à l'école maternelle, le « care » est estimé secondaire par rapport aux dimensions cognitive et langagière, en particulier. Le sommeil, le repas, le change, les émotions... représenteraient alors des activités de moindre valeur éducatives au regard des professionnels et des institutions.

On observe en effet que les deux dimensions, celle de l'éducation et celle du soin, sont souvent dissociées au sein des pratiques et des institutions accueillant le tout-petit, alors qu'elles sont les parties d'un tout : l'enfant. Dans de nombreux pays européens, le soin est l'apanage des lieux d'accueil 0-3 ans tandis que l'apprentissage est la priorité absolue du secteur scolaire, et ce dès deux ans et demi. Ce découpage se reflète également dans un clivage entre les métiers consacrés aux enfants, selon une perspective malheureusement hiérarchisée dans les esprits de chacun sinon officiellement (c'est le cas, notamment, entre la puéricultrice et l'instituteur de la classe d'accueil). Pourtant, l'apprentissage ne peut se faire adéquatement que sur un terrain où le soin est pris en compte. Aujourd'hui, on parle d'ailleurs volontiers de valoriser l'« educare », c'est-à-dire de rassembler les dimensions du soin et de l'éducation, en ce compris celle de l'apprentissage, au sein de pratiques communes et dans des institutions uniques accueillant le jeune enfant.

## **Besoin d'être considéré comme un enfant**

L'enfant a besoin d'être considéré comme un enfant, au sens d'une personne à part entière, et non comme un adulte miniature ni comme un élève. Nous devons penser l'enfant comme acteur de son développement, nanti de toutes ses émotions et de ses compétences, avec les rythmes qui lui sont propres et les immaturités inévitablement liées à son âge. C'est un enfant dans l'ici et maintenant que nous devons envisager, et non l'élève performant en devenir : cela requiert une focalisation sur son présent et non sur son futur. Il s'agit de le préserver des dangers de la sur-stimulation très présente dans notre culture actuelle de la performance, survalorisant l'autonomie.

Il a été démontré qu'un phénomène de « schoolification » des services d'éducation et d'accueil du jeune enfant (c'est-à-dire avant six ans) se rencontre partout en Europe<sup>3</sup>. Ce phénomène se traduit, dans les valeurs de l'accueil, par la prédominance de l'idée de préparer l'enfant à l'enseignement obligatoire. Dans ce contexte, l'accent est mis principalement sur le cognitif et l'apprentissage de la langue. Les pratiques d'accueil, visant des objectifs et des programmes prescrits et précis, requièrent davantage des savoirs que des savoir-faire ou des savoir-être de la part des professionnels.

Or, comme le dit la fable : « Tout vient à point à qui sait attendre ». Ne pas respecter les rythmes de l'enfant, c'est menacer son développement. Les acquisitions sont beaucoup plus harmonieuses et ancrées si on laisse le temps à l'enfant de les voir venir et les intégrer naturellement. Tous les amateurs de jardinage le savent : il ne sert à rien de tirer sur les feuilles pour qu'elles poussent. À s'y essayer, on les

---

3. Voir notamment Van Laere K., Peeters J. et Vandenbroeck M., « The Education and Care Divide : the role of the early childhood workforce in 15 European Countries » in *European Journal of Education*, vol.47, n°4, 2012.

déchirerait, créant par là la conséquence inverse de ce que l'on souhaitait au départ.

## **Besoin de relation individualisée**

Durant la période qui précède et entoure l'acquisition du « je », l'enfant a besoin d'une relation à un adulte qui le connaît bien et qu'il connaît bien. Cet adulte de confiance doit se montrer disponible pour le soutenir en canalisant ses angoisses, en contenant ses débordements émotionnels, en l'aidant à développer ses capacités d'intégration psychique, en nommant ses émotions vécues. Par sa fonction de pare-excitation, l'adulte offre à l'enfant un filtre, une protection face aux stimulations internes et externes trop envahissantes qui pourraient le déborder. C'est surtout vrai a fortiori dans une situation nouvelle à laquelle l'enfant doit s'adapter, telle que l'entrée à l'école, où tout, au départ, peut faire office d'étrangeté, la somme des informations à intégrer étant considérable.

Les interactions sociales de l'enfant étant encore très maladroites, la personne référente a également pour mission de les médiatiser, d'aider l'enfant à dire ses désaccords avec des mots plutôt qu'à les exprimer par gestes, de le soutenir dans le décodage des intentions d'autrui.

Du côté du langage, c'est dans une relation individualisée que l'enfant développera son vocabulaire et progressera dans ses formes grammaticales.

La mission de l'adulte auprès des enfants de deux ans et demi est de soutenir les capacités et compétences que l'enfant est occupé à développer plutôt que de lui transmettre des savoirs qu'il aura bien le temps d'acquérir plus tard dans son parcours scolaire. À l'école ou en milieu d'accueil, l'enfant doit se sentir soutenu dans l'association de sa personne, de son nom, au nouveau groupe dans lequel il évolue. La tâche de l'adulte est d'accompagner l'enfant dans la construction de son unité « corpo-psychique » en

faisant des liens pour lui entre ce qu'il vit, ce qu'il ressent et pense.

On le voit, un enfant de deux ans et demi qui grandit à la maison aura, dans la plupart des cas, la chance de développer ce type de relation singulière et de confiance avec ses parents. En revanche, s'il fréquente une collectivité, une attention toute particulière doit être accordée à la nécessité pour l'enfant d'être reconnu individuellement dans une relation singulière à un nombre restreint d'adultes qui auront tissé avec lui un lien de confiance sécurisant à l'intérieur d'un cadre stable. À la crèche, d'ailleurs, la tendance actuelle est de réduire le nombre d'adultes qui prennent soin de l'enfant en désignant des « puéricultrices de référence » dans l'idée de favoriser le sentiment de continuité d'être. C'est une pratique intéressante qui nous semble inspirante pour les milieux scolaires.

## **Besoin de continuité spatiale, temporelle et relationnelle**

Afin de pouvoir investir de façon constructive chaque nouvelle expérience qu'il vit, l'enfant a besoin de pouvoir tisser des liens de continuité entre chaque lieu qu'il fréquente, chaque temps qu'il traverse et chaque adulte qu'il rencontre. Cette continuité spatiale, temporelle et relationnelle est primordiale pour qu'il puisse donner du sens à ce qui se passe pour lui. Elle consolide le « sentiment continu d'existence » encore si fragile autour de trois ans car en pleine construction. Elle facilite l'intégration des règles et des habitudes du nouveau milieu de vie qu'il fréquente. Elle fonde la sécurité affective qui permet que se développent les enveloppes psychiques qui donneront une contenance à la pensée.

La continuité existe quand il y a répétition d'un même événement et quand on élabore du lien entre deux éléments ; ainsi on permet à l'enfant d'anticiper ce qui va se passer pour lui. Cela nécessite que l'enfant

soit envisagé de manière globale et non de manière découpée, que les différents adultes qui prennent soin de lui tissent des liens entre eux et se passent le relais, que les différents espaces qu'il occupe soient reliés, que ses temps ne soient pas trop morcelés, telles les cases d'un agenda que l'on remplit.

Multiplier le nombre de lieux de loisirs, d'activités, de stages, de personnes qui s'occupent de lui tout au long de la semaine, voire même de la journée est donc dommageable pour l'enfant, qui doit alors fournir un énorme effort d'adaptation pour recoller tous les morceaux du puzzle de sa personne tant il se sent éparpillé à travers toutes ses occurrences. Or, sous prétexte que l'enfant grandit, qu'il va devoir apprendre à se séparer de sa mère ou de son accueillante habituelle pour investir de nouveaux visages et de nouveaux lieux, on pourrait avoir tendance à le submerger d'activités scolaires et extrascolaires, à l'aube de ses trois ans.

Les conditions d'accueil des plus petits à l'école sont parfois interpellantes. Une étude récente réalisée dans cinq écoles montre qu'en classe d'accueil, les enfants de deux ans et demi vivent en moyenne dix à douze changements de lieux et éprouvent cinq à douze changements d'adultes au cours de la journée<sup>4</sup>. Pour certains d'entre eux, celle-ci est longue de plus de 10 heures. Ce nombre impressionnant de changements auxquels doivent s'adapter les petits pourrait avoir des effets moins préjudiciables si l'on prenait soin des transitions, des relais, de points de repères (doudous, rituels...) nécessaires à l'enfant pour s'y retrouver. Mais ce n'est que trop rarement le cas.

Dans chaque situation qu'il est amené à rencontrer, observons les comportements de l'enfant et demandons-nous s'il a conscience de ce qui se passe pour

lui, s'il peut s'appuyer sur des points de repères fiables, s'il peut quitter sereinement le monde du connu pour appréhender l'inconnu.

## Besoin de repères

L'imprévisibilité fait souffrir les enfants, qui occupent alors la plupart de leur temps à essayer de reconstituer des repères là où il en manque, à structurer le temps et l'espace comme ils le peuvent ; ceci, au détriment d'une ouverture au monde extérieur et aux apprentissages, et au prix de leur épanouissement personnel. Pour faire face à cette imprévisibilité, toute une série de points de repère peuvent être mis en place, les enfants ayant la possibilité de s'y appuyer en cas de changement.

Ainsi, les enfants sont très friands de rituels et routines qui ponctuent leur journée. La petite chanson du bonjour pour démarrer la journée, la musique annonçant le rangement ou la lecture du soir au coucher les rassurent et les amènent en douceur à l'activité suivante. Et si la puéricultrice change ou que c'est la baby-sitter qui couche l'enfant aujourd'hui, le maintien du rituel, toujours le même, aidera l'enfant à supporter le changement des habitudes.

D'autres repères sont nécessaires tels que le rangement des effets personnels de l'enfant toujours au même endroit, la position de son lit pour la sieste toujours dans le même sens, et ainsi de suite. Ils assurent à l'enfant qu'il sait qui il est, où il se trouve, où il ira ensuite et où il pourra retrouver ce qui lui appartient.

La cohérence des règles et des limites imposées à l'enfant entre les adultes qui prennent soin de lui constitue elle aussi un repère essentiel. Pour que l'enfant assimile rapidement le « mode d'emploi » du lieu qu'il fréquente, il est nécessaire que les adultes qui s'y relayent puissent s'être accordés sur les pratiques éducatives en vigueur dans ce lieu. Ce n'est déjà pas

4. Bouchat C., Masson M., Favresse C. *La journée d'un enfant en classe d'accueil. Recherche pluridisciplinaire*, Bruxelles, FRAJE ASBL (coll. Focus). Cette étude a été réalisée dans cinq écoles maternelles situées dans des quartiers de Bruxelles à forte densité de population.

toujours évident quand papa et maman ne sont pas d'accord sur les limites à la maison, voire s'ils sont séparés ; c'est particulièrement compliqué de s'y retrouver quand dans le lieu de stage ou à l'école les adultes appliquent chacun leurs propres règles éducatives. D'autant plus que, bien souvent, un même local peut être occupé par des adultes différents selon le moment de la journée : le local reste le même mais les règles qui s'y appliquent changent selon les différents adultes qui se succèdent auprès des enfants. Ce genre de dissonances s'observe souvent dans les écoles et autres lieux d'accueil. Toutes ces transitions (spatiales, pédagogiques, relationnelles...) ne vont pas de soi pour les jeunes enfants. Des réunions fréquentes et la réalisation d'un projet d'accueil ou pédagogique qui soit effectif sur le terrain sont nécessaires afin de pouvoir s'entendre à ce sujet.

Un point de repère essentiel sur lequel l'enfant doit pouvoir s'appuyer à tout moment de la journée est son objet transitionnel, plus communément appelé « doudou ». Beaucoup s'imaginent qu'en entrant en collectivité, l'enfant va devoir apprendre très vite à s'en passer ou, tout au plus, ne l'avoir à disposition que pour la sieste. C'est méconnaître le rôle primordial du doudou dans la construction psychique de l'enfant. Non seulement, se situant à la frontière du Moi et du Non-Moi, entre l'enfant et sa mère, il permet au petit d'effectuer son travail d'individualisation puisqu'il assure une séparation et une différenciation douce, sans heurts, entre l'enfant et sa mère. Mais c'est aussi un objet support à la mentalisation qui permet à l'enfant d'effectuer des liens à travers toutes les expériences qu'il vit. Si et seulement si le doudou peut l'accompagner partout.

Très vite, l'enfant, par l'intermédiaire de son objet transitionnel, pourra constituer des points de repère utiles à son intégration dans le milieu d'accueil. Son doudou est donc non seulement un objet consolateur mais aussi un support à la pensée. Et l'on sait combien on attend de l'enfant qu'il investisse sa pensée dès qu'il fait ses premiers pas à l'école.

Enfin, le processus de familiarisation est indispensable pour que l'enfant appréhende l'inconnu, la nouveauté en douceur. Il consiste pour l'enfant à faire connaissance avec les nouveaux visages et le milieu inconnu en présence de sa figure d'attachement pour pouvoir s'y installer sans peine une fois qu'il se sent prêt. Ainsi, c'est une démarche en vigueur dans les milieux d'accueil 0-3 ans, mais les lieux de stages et les écoles sont encore très frileux à cet égard. Nous y reviendrons plus en détail.

## **Besoins primaires**

### **Les rythmes et le repos**

Beaucoup d'enfants étant en déficit de sommeil, il serait judicieux de prévoir, pour ceux qui fréquentent tôt la garderie, la possibilité de faire une mini sieste de 15 à 30 minutes, durée du dernier cycle de sommeil, afin de commencer la journée en forme. L'état de vigilance étant faible en tout début de matinée, il est souhaitable que les enfants puissent s'isoler, se poser tranquillement sur des coussins, voire jouer à des activités calmes ou écouter de la musique relaxante. Ce temps calme pourrait aussi constituer une transition entre le monde de la maison et le monde social, passage en douceur pour accepter la séparation du cocon sécurisant et rejoindre, notamment, la sphère des apprentissages à l'école.

Certains enfants trouveront néanmoins avantage à augmenter progressivement leur niveau de vigilance et d'attention tout en canalisant leur trop plein de mouvement par la pratique d'activités graphiques ou motrices si l'on pense à proposer de grands panneaux à gribouiller et du mobilier psychomoteur. Les activités nécessitant la plus grande vigilance devraient s'organiser ensuite dans le courant de la matinée.

Comme nous l'avons vu précédemment, tous les enfants de deux ans et demi à trois ans n'ont pas

forcément besoin de faire la sieste en mi-journée. Néanmoins, nous savons qu'une journée passée à l'école, en stage ou à la crèche fatigue énormément les enfants tant elle offre de stimulations enrichissantes. La plupart des enfants fréquentant une collectivité auront donc besoin d'un temps de repos. Pour ceux qui n'arrivent pas à fermer les yeux, il faudra penser à aménager un coin tranquille où se poser calmement, en présence d'un adulte qui proposera des activités apaisantes du type lecture, histoires, relaxation... Pour ceux qui ont besoin de dormir, un dortoir plongé dans le noir avec un lit pour chacun n'est pas forcément nécessaire. Tant qu'ils peuvent se coucher sur des coussins, dans la pénombre et bénéficier de conditions propices à l'endormissement telles que le calme, un adulte bienveillant auprès d'eux, les enfants peuvent trouver le sommeil rapidement.

L'endormissement nécessite de pouvoir se laisser aller, lâcher prise, baisser la garde. C'est un processus qui demande à l'enfant de se sentir en sécurité, dans un lieu familier et en présence d'un adulte bienveillant en qui il peut avoir confiance. L'imitation de l'adulte est un excellent moteur pour l'enfant. Ainsi on ne peut qu'insister sur l'intérêt qu'ont les adultes à se coucher, se détendre et fermer les yeux auprès des enfants pour leur montrer l'exemple en créant une atmosphère propice au repos. S'activer pour terminer le dernier bricolage ou jouer sur son smartphone ne donne pas le signal à l'enfant qu'il est temps de rejoindre les bras de Morphée. Une activité transitoire telle que chants et berceuses, histoires, musique douce pendant quelques minutes peut également aider, surtout après les cris et l'excitation de la cour de récréation.

Enfin, même durant les temps de grande vigilance, l'enfant pourrait avoir besoin de trouver un coin doux aménagé pour se reposer l'esprit et le corps, déconnecter, reprendre contact avec soi, se ressourcer quelques minutes avant de repartir à la conquête de son environnement. D'où l'importance de penser à un

tel aménagement, même au sein des classes ou des locaux de garderie.

### **La qualité des repas**

Un grand travail reste à faire concernant les conditions de prise des repas. Nous pensons particulièrement aux réfectoires bondés, bruyants, où l'on se bouscule dans le stress, où les adultes crient pour se faire entendre et où l'on nous presse d'avaler ce que personne ne nous a nommé. Quelques heureuses initiatives voient malgré tout le jour dans certaines classes d'accueil où le personnel a fait le choix d'organiser un service spécifique aux plus petits, à l'écart des cohortes des plus grands ou encore directement à l'intérieur de la classe dans des conditions plus sereines. Souvent, ces repas se prennent plus tôt dans la journée et respectent dès lors davantage le rythme des plus jeunes : un repas pris trop tardivement ne profitera pas à l'enfant fatigué. Le respect du rythme de l'enfant inclut également que les professionnels soient vigilants à cette question de la temporalité de la prise des repas.

Aussi, la présence sereine de l'adulte référent qui partage ce moment en mangeant avec eux sera propice aux enfants.

### **La qualité des soins corporels**

Vu l'immaturation normale de beaucoup d'enfants concernant la propreté, il est nécessaire que les milieux d'accueil et les classes soient pourvus de table de change dans un endroit discret qui respecte l'intimité de l'enfant. Aussi un accès le plus direct possible aux toilettes est primordial pour favoriser l'acquisition de la propreté. Malheureusement, dans beaucoup d'écoles, le trajet pour rejoindre les WC ressemble à un labyrinthe. Tant la localisation la plus proche qu'un matériel adéquat (papier à disposition, lave-main à hauteur d'enfant, cuvettes régulièrement nettoyées et en nombre suffisant...) semble faire défaut dans beaucoup d'établissements scolaires

qui se plaignent par ailleurs de l'âge de plus en plus tardif d'acquisition de la propreté. Quoiqu'il en soit, en priorité, l'enfant a besoin de la disponibilité de l'adulte pour l'accompagner dans ce processus. Disponibilité bien difficile à offrir quand l'adulte en question est seul pour plus de trente enfants, situation malheureusement souvent rencontrée dans les écoles actuellement!

En position assise dans une petite chaise ou une chaise haute, il est essentiel que l'enfant puisse prendre appui sur ses pieds ; soit ceux-ci sont posés à plat au sol, soit ils reposent sur une marche ou un échelon. Cette position permet une détente motrice, empêche les micro-tensions dans le dos et favorise la prise du repas ou l'activité à laquelle l'enfant est occupé.

Ces recommandations aux milieux d'accueil peuvent inspirer les pratiques à la maison. Quel adulte ne se plaint pas de maux de dos aujourd'hui? La position correcte du dos dès le plus jeune âge nous semble donc être une priorité. Grâce à un mobilier adéquat mais aussi par le jeu, on peut enseigner les bonnes habitudes à prendre aux plus petits.

## **Besoin d'exercer sa motricité globale**

Comme nous l'avons vu, l'enfant de deux ans et demi a une motricité globale en pleine expansion et une motricité fine encore très peu développée en raison d'une immaturité de la gaine de myéline. En toute connaissance de cause, les éducateurs ont donc intérêt à proposer de multiples situations motrices tout au long de la journée afin de permettre à l'enfant de s'approprier la troisième dimension. Dépasser la dimension de surface pour exercer son mouvement, son équilibre, ses sensations corporelles mais aussi ses craintes est essentiel pour pouvoir intégrer les notions de hauteur, de profondeur, de latéralité qui serviront à tous les apprentissages du fondamental. Le respect de sa motricité libre et des aménagements

variés permettant l'alliance du corps et de la pensée lui sont nécessaires.

Les aires de jeux extérieures sont un excellent terrain, d'ailleurs toujours très prisé par les enfants qui s'y adonnent avec plaisir des heures durant et par tous les temps, pour peu que les adultes aient prévu des vêtements en adéquation avec le climat. En stage, à la maison de quartier, à l'accueil parent-enfant mais aussi à la maison, quelques coussins de dimensions variées, un tunnel réalisé en posant un drap sur une table basse, une grosse caisse en carton, un train de chaise... suffisent amplement à stimuler les jeux moteurs des enfants.

On voit donc que l'exigence rencontrée dans certains milieux d'accueil et scolaires voulant que les enfants restent assis le plus possible pour effectuer des activités telles que puzzle, graphisme, construction... est une aberration. Contrairement à l'adulte, l'enfant n'est pas capable de stopper son mouvement ou de le maîtriser suffisamment. Devoir rester assis plus d'un quart d'heure engendre chez l'enfant une grande fatigue motrice qui le rend nerveux et, contrairement à ce qu'on attend de lui, encore plus agité. Il risque de gigoter sur sa chaise, s'asseoir à l'envers, ennuyer ses compagnons parce qu'il n'est tout simplement pas capable, vu son immaturité neuromotrice, de faire ce qu'on lui demande. Son dessin sera bâclé, son jeu sera vite expédié et peu de plaisir émanera de l'activité.

Soyons donc créatifs : installons-lui des panneaux verticaux à peindre en position debout, proposons les briques de construction sur un tapis de sol, disposons la pâte à modeler sur une table mais sans chaises autour afin que l'enfant puisse bouger son corps globalement et librement. Cette souplesse lui permettra de mieux se concentrer sur ce qu'il fait, de déployer son activité plus confortablement et donc plus longtemps, de préciser son geste rendu libre. Aussi, empêcher les enfants de courir, de ramper, de sautiller dans la classe ou la salle de stage est

mal venu. Bien sûr, il est des moments où l'on doit apprendre à se poser, vivre des déplacements calmement. Mais le temps de récréation est largement insuffisant pour satisfaire le besoin de bouger.

Il faudrait pouvoir alterner des moments de déplacement calme avec des moments de motricité libre tout au long de la journée. Progressivement, l'enfant aura moins besoin de se dépenser dans l'espace mais il est nécessaire que l'adulte soit patient à cet égard afin de garantir que s'installent petit à petit et au rythme de chacun les conditions nécessaires à l'intégration de notions spatiales extrêmement utiles pour les apprentissages futurs. Respectons l'adage qui dit qu'une tête ne fonctionne pas sans le corps qui marche en dessous!

Il est d'ailleurs malheureux que les cours de récréation, champs d'expérimentation par excellence, soient aujourd'hui dépouillées de leurs modules psychomoteurs, végétations et autres murets ou escaliers, sous le prétexte illusoire d'éviter tout accident. Rappelons-nous que le risque zéro n'existe pas et que le risque que court l'enfant de ne jamais prendre de risque est bien plus dommageable pour son épanouissement.

C'est sans doute parce que les injonctions à rester assis en silence sont trop nombreuses depuis la maternelle que les activités de Brain-gym, relaxation et autres rituels corporels fleurissent dans les classes du primaire aujourd'hui.

Lorsque l'enfant grandit à la maison, multiplions les occasions de sortir et par tous les temps. Un proverbe suédois dit très justement : « Il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que de mauvais vêtements. » Que ce soit au parc, au marché, à la boulangerie du coin, toute sortie sera l'occasion de découvertes enrichissantes pour l'enfant. Grimper et marcher en équilibre sur un muret, sauter par-dessus une flaque, compter les voitures rouges, attendre que le bonhomme devienne vert pour avancer, recevoir le sourire de la boulangère à qui l'on a osé dire « bonjour »,

ramasser des feuilles mortes et des marrons avec lesquels on pourra jouer à la maison... Chaque geste est instructif en soi pour l'enfant. Cet enfant qui chahute, chipote, salit, dérange, déménage, désordonne est occupé à réaliser un travail essentiel : il construit sa pensée.

## **Besoin de jeu libre**

Faut-il encore le rappeler ? Jouer, c'est sérieux : le jeu est essentiel au développement du tout-petit. Mais il n'est sans doute pas inutile de préciser une chose. Lorsque l'on évoque le jeu, nous parlons de l'activité autonome de l'enfant, le jeu pour le plaisir qu'il procure, gratuit et spontané, et donc sans objectif particulier ni attente de résultat.

À deux ans et demi, l'enfant a besoin qu'on soutienne son activité ludique. Dès sa naissance, à deux ans et demi très certainement, et pour de nombreuses années encore, jouer devrait être la principale activité de l'enfant. Le jeu libre est la plus belle source de plaisir... et le plaisir est la meilleure motivation aux apprentissages.

L'activité autonome est celle qui convient le mieux à tous les enfants parce qu'elle favorise l'expression de soi, la découverte et l'apprentissage par soi-même. En respectant parfaitement le rythme de l'enfant, elle se dégage de toute notion d'échec ou de sanction puisqu'elle exclut l'attente d'un résultat et le jugement d'autrui. Elle mobilise l'enfant dans sa globalité et nourrit la confiance en soi. Elle peut être visible lorsque l'enfant est actif tout autant qu'invisible lorsque l'enfant investit un coin doux. Chaque enfant y trouve son compte ; c'est pour cette raison que l'activité autonome a une place de choix dans les collectivités.

En favorisant les situations de jeux symboliques tout autant que les jeux de découverte et d'expérimentation libre, nous encourageons la « pulsion épisté-

mophilique » de l'enfant (sa curiosité sur le monde et son désir de savoir) qui donne naissance à son tour à la curiosité intellectuelle, nécessaire à l'envie d'apprendre.

L'enfant fera feu de tout bois et déploiera des trésors d'inventivité si le matériel à sa disposition est informel, non sophistiqué, non cantonné à une seule utilisation. Les objets du quotidien et de la nature sont une source intarissable d'expérimentation, tandis que les jouets vendus chers dans le commerce sont vite délaissés. Pour peu qu'on lui offre des jeux de construction et, surtout, un matériel informel suffisamment diversifié et bien pensé par l'adulte, l'enfant prend plaisir et passe un temps infini à comparer, combiner, explorer, construire, déconstruire, manipuler, apparier, trier, vérifier ses hypothèses, tirer des conclusions... Bref, à développer son intelligence.

Laissons de côté les modes d'emploi et autres méthodes à dessiner, bricoler, et stimulons l'enfant à déployer sa créativité. Valorisons chacune de ses productions même si elles n'entrent pas dans les codes des adultes. Quand les enfants évoluent en groupe, multiplions les exemplaires des objets à leur disposition pour créer des occasions de rencontres imitatives, préverbales et verbales. Émerveillons-nous de ses « chipotages », « michepopotes » et autres « patouilles ». Évitions les activités dirigées qui, trop scolaires, ont une tendance comparative, évaluative et normative. Favorisons l'être plutôt que le faire, le processus plutôt que le résultat. Évitions de vouloir lui faire faire ou de faire à sa place sous prétexte de vouloir l'aider. Lâchons prise et faisons confiance à l'enfant, à ses initiatives, laissons-nous surprendre par les fruits de son imaginaire.

Soyons moins interventionniste, moins dans le contrôle, plus observateur, à l'écoute et au service de l'enfant. N'oublions pas que tout ce que l'adulte apprend à l'enfant est une chance perdue que l'enfant ne l'acquiert par lui-même, à son rythme et donc de façon solide et durable. Et dans tous les cas,

grâce à des balises rassurantes rappelées régulièrement, soyons le garant d'un cadre clair à l'intérieur duquel l'enfant pourra trouver un espace de liberté.

## **Pas besoin des écrans**

Tous les spécialistes sont unanimes, les écrans sont nocifs pour le développement de l'enfant avant trois ans. En effet, celui-ci doit découvrir son environnement par ses actions spontanées et ludiques, développer son intelligence sensori-motrice pour conquérir les dimensions spatiales et temporelles tout en s'appuyant sur les interactions avec les adultes qui prennent soin de lui. C'est par l'utilisation de l'ensemble de son corps, de ses mains et de ses cinq sens dans toutes les expériences qu'il traverse, que l'enfant intègre les repères spatiaux. Les repères temporels, quant à eux, sont assimilés par le dialogue avec son entourage, par la lecture d'histoires, par la narration de contes qui permettent l'acquisition des notions de passé-présent-futur. Il a donc besoin de se sentir acteur de son développement et non pas d'être passif devant un écran.

Même lorsque les programmes sont sensés être adaptés aux tout-petits, de nombreux problèmes subsistent. La quantité et la vitesse des images qui défilent peuvent très vite conduire à une saturation de ce que le cerveau du tout-petit peut assimiler. Cette surstimulation d'informations le rend excitable alors qu'il paraît calme devant la télévision. Il s'agit en fait d'une excitation intérieure : lorsque la télé est éteinte, il n'est pas rare de voir l'enfant se mettre à s'agiter.

En outre, la télévision engendre une habitude : celle de ne pas être confronté à la solitude et l'ennui. Or, le tout-petit a besoin d'apprendre à vivre ces deux types d'expérience, solitude et ennui, afin de pouvoir développer sa capacité à penser ainsi que sa créativité. Il apprendra alors à combler lui-même sa frustration par une nouvelle activité.

Un autre risque encouru par l'enfant est celui de devenir un consommateur précoce de tous les produits dérivés des programmes télévisuels qu'il a l'habitude de regarder, conférant à l'objet un rôle antidépresseur qui ne parviendra pourtant jamais à combler ses frustrations.

Des études récentes démontrent que les dommages liés à la consommation télévisuelle excessive et précoce dans les premières années de la vie subsistent à l'âge de dix ans<sup>5</sup>. Ces dangers sont démontrés pour des enfants qui regardent la télévision mais également pour ceux qui ne la regardent pas mais jouent dans une pièce où elle est allumée.

L'écran fait écran entre l'adulte et l'enfant. Or, l'enfant se construit dans une relation directe à l'autre, avec qui s'établit un échange affectif et émotionnel. Les écrans (télévision, mais aussi Smartphone, PC portable, tablette...) utilisés en permanence en présence de l'enfant, parasitent la relation et détournent l'attention. Même si ce n'est pas l'intention de l'adulte, cela peut donner le sentiment à l'enfant que le désengagement dans la relation à autrui est acceptable. Il faut se rappeler que l'enfant est très sensible aux habitudes des personnes qui l'entourent et qui deviendront bien vite les siennes.

Si la télévision et les écrans occupent une place toujours plus importante dans la plupart des foyers, les lieux d'accueil prennent aujourd'hui le pas. Cette dérive d'installer ou d'allumer un écran dans les crèches ou les préguardiennats s'inscrit bien entendu dans la culture ambiante mais se fonde aussi sur une fausse croyance selon laquelle l'écran viendrait apaiser les moments difficiles tels, par exemple, les séparations lors de l'arrivée matinale. Dans les collectivités, l'usage des téléphones portables par les professionnels en présence des enfants doit être pensé en équipe. De leurs côtés, les pouvoirs publics sont encore bien frileux à l'idée d'interdire les écrans dans les lieux d'accueil.

---

5. Tisseron S., *Grandir avec les écrans – la règle 3-6-9-12*. Temps d'arrêt, Yapaka. Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013.

Selon certains témoignages, l'utilisation de la télévision dans les garderies extrascolaires serait un moyen de pallier au manque d'effectif humain face au grand groupe d'enfants. Or, en aucun cas, le recours à l'écran n'est une solution à des insuffisances d'encadrement ou de turbulence d'enfants.

Néanmoins, malgré ces lacunes du système actuel, il ne s'agit pas de capituler sur le plan de la qualité : de nombreux lieux d'accueil, également surpeuplés, parviennent à instaurer calme et sérénité avec un peu d'imagination et de belles initiatives sans devoir visser les enfants devant un écran.

Un autre dégât collatéral à la présence des écrans dans les lieux privés et d'accueil est celui du WIFI, qui pose la question des ondes électromagnétiques diffusées en permanence et de leurs dangers pour le développement cérébral d'un tout-petit. Si aucune preuve décisive n'a encore pu être démontrée, le principe de précaution semble résolument nécessaire. C'est ce qui a motivé le gouvernement français à voter, début 2015, une loi anti-WIFI dans les collectivités 0-3 ans. Certaines municipalités lui ont emboîté le pas en élargissant l'interdiction aux écoles maternelles.

Ces questions ne ressortent pas de la seule responsabilité individuelle ou familiale mais doivent faire l'objet d'un débat et d'une prise en charge institutionnelle et politique.

## **Besoin d'interactions langagières de qualité**

Nous savons que le niveau de langage est un bon prédicteur de la réussite scolaire. C'est dans une relation individualisée et de confiance que l'enfant a le plus de chance de développer son langage. Et la période sensible pour faire progresser son langage est justement celle comprise entre deux et trois ans. L'enfant a alors besoin d'un répondant adulte qui

reformule, précise, ajuste, renforce son discours et lui offre de multiples occasions de dialogue tout au long de la journée. L'enfant en collectivité, a fortiori dans les grands groupes, court le risque de ne parler qu'avec des enfants du même âge et d'apprendre ou de renforcer des erreurs linguistiques. Dans un grand groupe, l'instituteur ou l'éducateur doit mettre la priorité au fait de s'adresser le plus souvent possible à chacun individuellement en se baissant à la hauteur de l'enfant et en le prénommant.

Plonger avec l'enfant dans la littérature jeunesse mais aussi jouer de la musique, réciter des comptines et autres ritournelles aident à développer le langage, non seulement en terme d'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire mais aussi parce qu'ils facilitent l'appropriation sonore de la langue et de la lecture. Ensemble, enfant et adulte prennent plaisir à jouer avec les sons, faire claquer des rimes, inventer des mots inconnus, sentir les intonations, les respirations, les ruptures de rythme, le silence... En plus des émotions qu'ils dégagent et du plaisir qu'ils procurent, le chant, la musique et les livres facilitent l'imprégnation des règles linguistiques et des structures syntaxiques que l'on retrouve dans la lecture.

## **Besoin d'évoluer en petits groupes**

Nous avons vu qu'à deux ans et demi, un enfant ne peut communiquer qu'avec un seul partenaire à la fois. Il est donc nécessaire que les activités ludiques puissent se dérouler dans de petits groupes d'enfants, dans une ambiance calme et propice au déploiement des processus imitatifs entre pairs. De même, l'apprentissage des codes sociaux, nécessite l'exercice de toutes les façons d'entrer en relation avec autrui, est d'autant plus productif que le groupe est petit et encadré par un adulte attentif et contenant, bien connu des enfants. Les groupes trop grands ne permettent pas aux enfants de développer des conduites de coopération et d'échange optimum. D'ailleurs, nos observations nous ont montré que,

pour des enfants de deux ans et demi à trois ans, il y a davantage d'échanges entre eux dans un groupe-crèche que dans un groupe-classe, probablement en raison de la taille de ce dernier.

Certains disent encore qu'il est peu judicieux de rassembler les enfants entre deux et quatre ans au sein d'un même groupe tant leurs compétences sociales sont différentes. Pour éviter le dialogue de sourds, il vaut mieux les rassembler par âge, quitte à former des petits sous-groupes s'ils évoluent dans un groupe hétérogène.

## **Besoin de reconnaissance identitaire, culturelle et familiale**

L'individu se construit au cœur des processus de filiation et d'affiliation. La filiation est relative aux groupes d'appartenance que je ne choisis pas (ma famille, ma culture d'origine...). L'affiliation concerne tous les groupes d'appartenance que je rejoins volontairement, même si, dans le cas du jeune enfant, ce sont ses parents qui les choisissent pour lui (crèche, école, mouvements de jeunesse...)

Pour se sentir exister en tant que personne dans le social, l'individu a besoin que ces différents groupes d'appartenance reconnaissent son origine, son identité culturelle, familiale, religieuse, mais aussi ses choix de vie, ses affiliations... C'est évident lorsque les différents groupes d'appartenance partagent les mêmes idées, les mêmes valeurs. Mais il est courant que l'enfant se sente, très petit déjà, pris au piège dans un conflit de loyauté. C'est le cas par exemple quand l'école lui demande de ne pas parler sa langue maternelle sous prétexte qu'il doit développer la maîtrise de la (ou de l'une des) langue(s) nationale(s). Impossible pour l'enfant dans ce genre de situation de se couper en deux ; et pourtant, c'est ce qu'il doit faire psychiquement au préjudice de son épanouissement personnel. Tirailé entre l'un et l'autre, il n'est plus lui-même.

Malgré les divergences de points de vue, il est essentiel que chaque milieu qui a en charge l'enfant puisse reconnaître et respecter les autres milieux qu'il côtoie. Cela ne veut pas dire que l'on soit obligé de partager les mêmes points de vue mais en tous cas de ne pas les dénigrer ou les nier.

Or, la différence des cultures entre les familles et les lieux de socialisation de l'enfant est parfois telle qu'il est difficile de s'entendre. De manière générale, la famille fonctionne en privilégiant l'affectif, le personnel, le particulier et l'appréciatif, tandis que l'école favorise le cognitif, le professionnel, l'universel et l'évaluatif. Bien que complémentaires, ces deux dimensions ont des codes, des habitudes, des objectifs et des enjeux bien différents, rendant leur rencontre peu aisée. Des recherches ont montré que plus le niveau socio-économique des familles est bas, plus les valeurs et les attentes en termes d'éducation sont éloignées de celles de l'école, et plus le risque d'une rupture est à craindre<sup>6</sup>.

Afin d'éviter cette rupture, la communication entre ces familles et l'école doit d'abord se baser sur le tangible et le concret, lesquels constituent une porte d'entrée pour amorcer un dialogue. Avec une famille qui semble à l'opposé de nos propres pratiques éducatives, il est nécessaire d'effectuer un travail de décentrage et de faire jouer notre capacité d'empathie. Le professionnel doit rester à l'écoute plutôt que de refuser en bloc une pratique sous prétexte qu'elle n'est pas admise selon le règlement du lieu d'accueil.

L'application d'une merveilleuse équation, celle du  $1+1 = 3$ , aide dans bien des situations. Elle propose d'envisager le point de vue de chacun en essayant d'inventer une nouvelle façon de faire qui ne sera ni l'une ni l'autre mais bien une troisième, encore différente, contentant l'une et l'autre. Selon cette formule, chacun se sentira reconnu et personne

n'aura à renoncer à des éléments fondateurs de son identité.

Dans la collectivité que fréquente l'enfant, il est nécessaire de penser à un accueil de la diversité qui soit concrètement et quotidiennement effectif sur le terrain afin que chaque enfant se sente reconnu dans sa culture. Des dispositifs intéressants s'observent dans certains milieux d'accueil où l'on veut valoriser les richesses de la diversité : panneau de bienvenue traduit en plusieurs langues, jouets non stéréotypés, musiques du monde et bien d'autres encore.

6. Jeunejean T. et al., *Ecoles maternelles et familles en situation de précarité. Ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014.

# De l'enfant à l'élève : l'entrée à l'école

## Deux ans et demi, un âge charnière

Bon nombre d'enfants entrent à l'école au lendemain du jour de leurs deux ans et demi, voire de leurs deux ans. Les raisons liées à ce fait sont multiples. Dans le chef des familles, le coût d'un milieu d'accueil 0-3 ans pèse dans la balance, mais également l'envie que l'enfant se socialise, s'habitue à la séparation, ou encore qu'il se prépare aux apprentissages et aux codes de l'école. Du côté des milieux d'accueil 0-3 ans, la raison fréquemment évoquée est celle du besoin de places pour l'accueil des nouveaux bébés.

Il est une autre raison, rendue moins publique, liée à la pénurie de places dans les écoles maternelles (notamment dans les grandes villes) et à la concurrence qu'elle engendre entre les familles : inscrire son enfant en classe d'accueil dès deux ans et demi est la condition pour garantir une place dans la suite du cursus scolaire. Dans ce contexte, la scolarisation précoce n'est plus un choix mais une obligation. Dans une société où tout se planifie, les parents doivent souvent décider très tôt à quel âge leur enfant rejoindra l'école, sans pouvoir encore imaginer s'il sera prêt ou non. Difficile, dans un tel contexte, d'être à l'écoute du rythme propre à chaque enfant.

## Quel est l'âge idéal pour rentrer à l'école ?

S'il n'y a pas un âge idéal moyen pour entrer à l'école, il existe un âge idéal pour chaque enfant : l'âge auquel il est mûr et se sent prêt à affronter

cette nouvelle aventure pleine de bouleversements. Notons qu'il existe des petits signes plus ou moins repérables par les parents et les professionnels.

Un enfant qui parle de lui en disant « je » et réalise spontanément ses premières figures fermées (le dessin du rond) nous indique qu'il a acquis une conscience identitaire suffisamment stable pour se vivre dans une « continuité d'être » sur laquelle il pourra s'appuyer pour faire face aux changements qui s'annoncent. Il s'agit qu'il prenne conscience de sa place parmi les autres, de son groupe d'appartenance (sa famille, puis ses pairs...). Il doit également comprendre la notion de « vous » pour que, lorsque il entend : « Les enfants! Mettez votre manteau », il soit apte à comprendre qu'il fait partie de cette appellation « les enfants », autrement dit que le « je » est compris dans le « vous ».

Il faudrait encore qu'il fasse preuve d'une relative autonomie dans les gestes quotidiens. Être autonome veut dire connaître ses limites et savoir vers qui se tourner en cas de besoin. Il doit donc être capable de se faire comprendre par l'adulte, c'est-à-dire de pouvoir exprimer relativement correctement ses besoins physiologiques de base. C'est donc une conjonction de critères, liés à la maturité affective, qui témoignent de l'accès à une identité claire et du fait que l'enfant jouit d'une suffisamment bonne sécurité intérieure pour s'exprimer. Nous l'avons évoqué, c'est en moyenne vers trois ans plutôt qu'à deux ans et demi que l'enfant acquiert une maturité liée à ces différents domaines.

Le fait que la propreté soit acquise aide bien évidemment, surtout dans un contexte scolaire saturé où il est souvent impossible de s'occuper longuement de chaque enfant, mais ce n'est pas un critère en soi.

On se méprend si l'on pense que l'enfant est prêt pour entrer à l'école parce qu'il sait compter jusqu'à dix, connaît bien ses couleurs ou les jours de la semaine, est poli, tient assis longtemps pour réa-

liser calmement des puzzles. On entend souvent les professionnels dire qu'il s'ennuie à la crèche ou chez l'accueillante comme étant le signal du besoin d'aller à l'école. Ce raisonnement ne tient pas. Déménageons-nous sous prétexte qu'un enfant tournerait en rond à la maison à partir d'un certain âge?

Bien sûr, les centres d'intérêt de l'enfant changent à mesure qu'il grandit mais c'est au milieu où il évolue à s'adapter et à lui fournir les stimulations dont il a besoin. Ainsi, les milieux d'accueil du jeune enfant ont pour mission d'encadrer les enfants à partir de quelques semaines jusqu'à trois, quatre, cinq, voire six ans, l'âge limite légal variant selon les pays. C'est donc aux équipes à mettre tout en œuvre pour contenter l'appétit de découverte des plus grands. Avec un peu de créativité et d'inventivité, les professionnels peuvent continuer à investir les plus grands, même si la majorité des copains du même âge sont déjà partis vers d'autres horizons.

Une autre raison qui pousse les milieux d'accueil à avancer l'âge de l'entrée à l'école est le comportement jugé plus agressif de l'enfant qui grandit. Pense-t-on que la mission reviendrait alors à l'école de le cadrer? Il vaut mieux, au contraire, que l'enfant soit soutenu par un adulte familier qui puisse l'aider à canaliser son agressivité plutôt que d'être envoyé à l'école précisément au moment où c'est difficile pour lui, au risque d'exacerber ses comportements ou de les voir retournés contre lui-même.

## Une comparaison crèche-école

L'une des différences principales repose sur le passage d'une relation individualisée et privilégiée au sein d'un petit groupe à la crèche (sept à dix enfants par adulte) à une relation plus groupale à l'école (vingt à trente enfants par adulte si pas plus) où la priorité est plutôt accordée au collectif. Si, à la crèche, l'enfant est appelé par son prénom, l'instituteur, quant

à lui, s'adresse plus souvent au groupe, en utilisant des noms tels que « les enfants » ou « les koalas », par exemple.

Par ailleurs, des études comparent les pratiques pédagogiques autour d'enfants de même âge fréquentant l'école et la crèche<sup>7</sup>. Elles mettent en évidence que, si l'école fait explicitement plus de propositions pédagogiques aux enfants en dispensant des activités graphiques, infra-logiques, spatio-temporelles et langagières favorisant l'accès à l'écriture et aux apprentissages, concrètement, les enfants réalisent autant d'activités pédagogiques à la crèche qu'à l'école. Sans doute le jeu libre, plus présent à la crèche, a-t-il aussi de grandes vertus pédagogiques. Les temps d'attente passive ont été mesurés<sup>8</sup> et représentent 27% du temps à la crèche contre 41% à l'école. Si la maîtrise du langage est prioritaire dans les deux milieux, on retrouve plus d'activités consacrées au soin et à la sieste ainsi qu'à l'expression de la personne à la crèche.

Quoi qu'il en soit, il nous semble que ce n'est pas tant le contenu des propositions qui importe mais bien plutôt les conditions dans lesquelles les enfants sont accueillis. Le milieu dans lequel l'enfant se trouve confère-t-il une priorité à sa sécurité affective ? Prend-t-il soin à le considérer comme une personne au sein d'une relation individualisée ? Respecte-t-il ses besoins de base et la singularité de ses rythmes ?

## Les premiers pas à l'école, quel vécu ?

Envisager si l'enfant est mûr pour passer à l'école, c'est aussi tenir compte de son vécu et de ses capacités à faire face et à intégrer toutes les nouvelles informations qui viennent à lui.

7. Voir notamment Brisset C. et Golse B., *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?*, Paris, Editions Odile Jacob.

8. Voir Guerville B., *Ne mettez pas votre enfant à l'école, il est trop petit !*, Paris, FIRTS Editions, 2004.

L'entrée à l'école, quel que soit l'âge d'ailleurs, est souvent vécue par l'enfant comme une rupture d'équilibre, un moment de « solitude en commun ». Dans les premiers temps, l'enfant est confronté à la difficulté de décrypter le sens de ce qu'il perçoit, d'établir des liens entre tout ce qui sollicite son attention, alors qu'il doit parallèlement gérer une perte de repères spatiaux, temporels et relationnels.

L'enfant qui quitte la crèche ou la maison pour entrer à l'école vit toute une série de changements qui peuvent le fragiliser. Nous l'avons vu, l'entrée à l'école le projette dans le collectif : il doit apprendre à se vivre comme « un parmi d'autres ». En outre, plus le groupe est grand, moins l'adulte a la possibilité de passer du temps individualisé avec chacun. Dans la classe, l'enfant a moins l'occasion d'être pris dans les bras pour être consolé. En entrant à l'école, il passe d'un jour à l'autre du statut d'« enfant » au statut d'« élève », d'une catégorie « soin-éveil » à une catégorie « enseignement-apprentissage ». Il quitte le monde du « care » pour entrer dans le monde du savoir.

Les besoins individuels des plus petits sont notamment moins bien respectés à l'école qu'à la crèche ou à la maison de par l'inadaptation des horaires et des locaux qui ne permettent pas toujours le jeu libre, le mouvement, le sommeil et le repas de qualité. L'école représente un lieu de contrainte collective : du point de vue du tout-petit, c'est un peu comme « apprendre à faire pipi quand on n'en a pas envie » !

Dans une enceinte scolaire, l'enfant est confronté à un niveau de bruit très important et à l'immensité des espaces peu contenant et peu en lien les uns avec les autres. La cour de récréation peut ressembler à une jungle pour les plus petits qui, lors de récréations en commun avec les plus grands, se sentent agressés, bousculés et envahis.

Se séparer avant trois ans, quand on n'a pas encore acquis la conscience de soi, peut entraîner l'impres-

sion qu'en l'absence de l'autre, on se perd un peu soi-même. Prendre en compte la souffrance liée à la séparation, et en parler, permet de faire une place à la séparation symbolique. Celle-ci est alors susceptible d'être réparée, notamment grâce aux objets, rituels, mots... qui symbolisent la personne absente. C'est le gage que l'enfant ne restera pas suspendu à cette absence.

## **Pour ou contre l'entrée à l'école avant trois ans ?**

De nombreuses études à propos de cette question ont été réalisées et donnent des résultats souvent contradictoires<sup>9</sup>. Ce débat ne trouvera pas de réponse précise et univoque. Tout dépend de la maturité de l'enfant, de sa capacité à faire face à ce chamboulement, des conditions dans lesquelles il sera amené à vivre ce passage et, bien entendu, de la qualité de l'encadrement qui lui sera offert.

Toujours est-il que bon nombre de professionnels et spécialistes tirent aujourd'hui la sonnette d'alarme quant aux risques de la scolarisation précoce, – en France notamment où l'entrée en maternelle est possible le jour des deux ans de l'enfant.

Certains ont démontré que les meilleurs résultats obtenus par les enfants scolarisés précocement au niveau langagier s'estompent dans les années suivantes. D'autres pointent le risque de l'insécurité linguistique due au manque de relation individualisée entre l'adulte et chaque enfant dans des groupes surchargés, insécurité linguistique qui ne sera pas compensée dans les familles précarisées. En fait, ce n'est qu'à partir de quatre ans que des effets pénalisants d'une entrée plus tardive à l'école pourraient potentiellement influencer la suite du parcours scolaire. Par ailleurs, beaucoup de professionnels observent la détresse des plus petits qui arrivent du

jour au lendemain dans des classes surchargées. Les conditions d'accueil de très mauvaise qualité sont souvent responsables d'un mauvais départ dans la scolarité, lequel se répercute sur la suite du parcours scolaire.

En France, dans la lutte contre les inégalités sociales à l'école, la scolarisation précoce était perçue comme la solution pour des enfants issus de milieux défavorisés. En effet, entrer plus vite à l'école aurait dû leur permettre de développer le langage (à savoir la langue nationale) et d'intégrer plus vite les codes de la vie en groupe. C'était sans tenir compte de toute une série d'enfants très fragilisés par un milieu familial défaillant. Entrer plus tôt à l'école ne permet pas d'effacer certaines difficultés. Contrairement à ce que l'on prétendait, la scolarisation précoce induit un stress qui réactive des angoisses archaïques existant chez les enfants qui ont été confrontés par le passé à de graves menaces de rupture de liens au sein de la cellule familiale. Les difficultés éprouvées par les enfants vulnérables ne sont pas cicatrisées par une entrée précoce à l'école ; au contraire, elles risquent d'être aggravées.

D'autres arguments plaident encore contre la scolarisation précoce. Entrer à l'école quand on n'est pas prêt et dans des conditions inconfortables augmente le stress, lequel accroît la sécrétion de cortisol, diminuant ainsi le pouvoir du système immunitaire et amenant un risque plus élevé de tomber malade. Par ailleurs, une scolarisation précoce mal vécue par l'enfant fragile peut mener à deux tableaux comportementaux différents, régulièrement décrits dans la littérature : inhibition et retrait des activités et des échanges sociaux ou, au contraire, conduites agressives pour se faire remarquer de l'adulte parmi la multitude d'enfants. Ces conduites d'opposition accentuent encore les difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaire et peuvent donner lieu à de l'hyperactivité, de l'agressivité, une phobie scolaire, une perte de l'estime de soi et, à terme, amener potentiellement l'enfant au décrochage scolaire.

9. Voir notamment Brisset C. et Golse B., *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?*, Paris, Editions Odile Jacob.

Les bénéfices d'une scolarisation précoce, notamment pour les enfants de milieux défavorisés, sont réels si et seulement si les conditions d'accueil de ces jeunes enfants sont réfléchies et de qualité ; mais, actuellement, les observations réalisées dans les classes d'accueil montrent qu'il y a encore énormément de chemin à parcourir.

## **La collectivité pour l'habituer et faciliter son entrée à l'école ?**

On peut se demander si les enfants qui fréquentent un lieu d'accueil durant les trois premières années de sa vie n'ont pas plus de facilités lors du passage à l'école. C'est une réflexion très répandue : « Ils ont déjà l'habitude de se séparer de leurs parents, ils ont déjà intégré certaines règles de vie en groupe... ». Nous sommes convaincus qu'on ne peut généraliser un tel propos : cela dépend tellement d'un enfant à l'autre ! Beaucoup d'études ont été réalisées afin de décrire les conséquences de la fréquentation d'un mode de garde préscolaire sur le devenir de l'enfant et l'entrée dans la scolarité<sup>10</sup>. Les résultats émis sont à nuancer, notamment suite au fait, nous l'avons vu, que les bénéfices éventuellement récoltés au début de la scolarisation s'estompent progressivement au fur et à mesure de celle-ci, la dimension familiale demeurant le facteur le plus probant en matière de réussite scolaire.

Pour résumer, on peut dire que ce n'est pas tant la fréquentation d'un lieu collectif qui serait un bon prédicteur du développement cognitif, langagier ou social de l'enfant mais plutôt la qualité du mode de garde. Évidemment, la qualité est une notion compliquée à définir et encore plus à évaluer...

---

10. Voir notamment Peeters J., « Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : un outil efficace pour limiter la scolarisation précoce » in *Grandir à Bruxelles*, n°29, 2015.

## **Que mettre en place pour aborder cette transition ?**

Que l'enfant ait fréquenté ou non un milieu de garde non parentale avant l'entrée à l'école, il est nécessaire de penser cette étape en termes de transition plutôt que de rupture. Ainsi, de nombreuses initiatives fleurissent, et c'est heureux, afin de penser le passage de la maison ou du lieu d'accueil à l'école dans le respect de la continuité. Le principe est simple : permettre à l'enfant de s'attacher progressivement au nouveau lieu de vie pour pouvoir se détacher en douceur de son milieu habituel. La démarche lui permet de rester acteur de ce qui se passe, sans être pris dans la contrainte ou devoir subir sans comprendre ce qui lui arrive.

Se familiariser suppose pouvoir vivre des moments où se côtoient les éléments du connu et de l'inconnu, afin de pouvoir prendre appui sur le premier pour s'habituer au second. Concrètement, il s'agit d'expérimenter le lien entre la figure d'attachement rassurante et la figure encore étrangère. L'enfant doit donc pouvoir, en présence de son parent ou de son accueillante, rencontrer le nouveau professionnel qui prendra soin de lui, et ce, à plusieurs reprises, de manière à créer un processus d'habitation. Ainsi, le moment où il devra quitter la personne qu'il connaît bien sera plus facile parce qu'il aura pu ébaucher un nouveau lien de confiance avec un autre adulte.

Certaines écoles proposent une rencontre avec les parents et les instituteurs de classe d'accueil avant la rentrée afin de faire connaissance, d'exposer le projet pédagogique, les règles de fonctionnement de la classe. Cela permet aussi de recueillir les questions et les doutes.

Des temps de familiarisation peuvent être proposés durant les premières semaines d'école en invitant les parents à être présents en classe tous les matins durant un temps circonscrit mais institutionnalisé. S'installer à table et partager une activité avec l'en-

fant, médiatiser le lien entre lui et ses camarades, amorcer une discussion avec l'instituteur ou l'accueillant à propos des habitudes de l'enfant... sont autant de possibilités pour l'enfant de s'approprier les lieux sereinement, d'intégrer les repères spatio-temporels et de créer un lien rassurant.

On voit aussi de plus en plus des lieux d'accueil 0-3 ans organiser des partenariats avec les écoles, par exemple en proposant des activités communes entre les enfants de la classe d'accueil et les plus âgés de la crèche ou du préguardiennat. Bien d'autres idées se concrétisent sur le terrain. Le but n'est pas de reculer le moment du passage mais bien de le faire accepter progressivement. Les retours d'expériences du genre s'avèrent très satisfaisants ; ils demandent une certaine organisation mais, au final, on observe moins de pleurs, de cris ou de prostrations chez les enfants, qui s'adaptent plus facilement aux nouvelles conditions d'accueil. En outre, de telles initiatives bénéficient également aux adultes, parents ou professionnels, moins tendus et plus sereins face à ce passage.

Il est donc primordial de renforcer les liens entre le préscolaire et le scolaire mais aussi l'extrascolaire, trois secteurs largement clivés, et de créer des contextes de rencontre sur lesquels les enfants peuvent prendre appui.

Et pourquoi ne pas imaginer que la classe d'accueil constitue à elle seule la période de familiarisation de l'enfant au monde scolaire ? L'enfant aurait alors une année entière pour intégrer la culture et les codes de l'école, tout en étant accueilli dans de petits groupes, au sein de locaux spécifiquement étudiés pour les besoins liés à son âge. Cet accueil serait pris en charge par un nombre très réduit de personnes mettant la priorité sur le « care » et le respect des rythmes individuels. Une année, donc, pour construire des points de repères solides qui favoriseraient l'immersion dans le scolaire ; une année pour construire les fondations nécessaires à l'apprentis-

sage. En définitive, il s'agirait d'un investissement pour toutes les années à venir.

On pourrait aller encore plus loin dans le raisonnement en envisageant directement un cycle 0-6 ans, comme c'est le cas dans certains pays d'Europe depuis de nombreuses années. Évidemment, nous sommes encore loin de cette idée, étant donné la configuration des différentes institutions consacrées à l'enfance, mais rien ne nous empêche de poursuivre une réflexion dans ce sens et de défendre un tel projet qui correspond nettement mieux aux rythmes des enfants.

## Conclusions

Que l'enfant soit gardé à la maison, à la crèche ou à l'école de deux ans et demi à trois ans, la priorité doit être mise sur le développement du langage dont les fondements ne peuvent s'édifier que sur une sécurité affective et un lien individualisé avec l'adulte. Jeux, activités, livres, sorties, gestes quotidiens... Tout est matière à dialoguer avec l'enfant, à développer son vocabulaire, à exprimer ses ressentis et les nôtres, à jouer avec les mots. Pour encourager son ouverture vers la société, il s'agit de multiplier les occurrences de vie en groupe en l'amenant au parc, à la plaine de jeux, en lui faisant rencontrer ses copains de la halte-garderie, en passant du temps avec lui dans un lieu de rencontre parent-enfant... afin qu'il apprenne à décoder les règles et les principes du vivre ensemble. Il a résolument besoin de propositions qui titillent son appétit de découverte et son imagination, et non d'être passif devant des images télévisuelles. À cet âge, la majeure partie du temps de l'enfant doit être consacrée au jeu.

Pour que les besoins et les rythmes des jeunes enfants puissent être davantage pris en compte au sein des institutions ainsi qu'au cœur des organisations domestiques, les adultes qui prennent soin d'eux ont également besoin d'être soutenus dans leur démarche, notamment à travers la mise en place de mesures politiques et institutionnelles tenant compte de telles priorités.

Les pays d'Europe du Nord, par exemple, ont depuis longtemps amélioré leur législation concernant les congés parentaux, de même qu'ils ont augmenté les subventions pour les services aux familles. Une telle façon de penser nous paraît inspirante, principalement parce qu'elle porte un regard global sur l'enfant et sa famille : elle repose sur une vision d'ensemble

## Bibliographie

des enjeux et des questions qui se posent en amont de l'enseignement obligatoire. Une perspective non cloisonnée, de zéro à six ans, dépassant les frontières entre les familles et les institutions, ainsi qu'entre les institutions elles-mêmes, permettrait sans doute d'accorder plus de place aux intérêts directement liés aux tout-petits.

À l'aube de ses trois ans, l'enfant est encore un petit. Certes, il grandit mais il a encore tant de conquêtes à mener : s'individualiser, apprendre à se séparer, s'épanouir dans un groupe... Laissons-lui le temps dont il a besoin pour gravir ces marches. Ne nous laissons pas tenter par le discours de la société actuelle qui prône la précocité, la rentabilité et la productivité. Écoutons le rythme de l'enfant, soyons attentif à ce qui le rassure et à ce qui l'intéresse. Ne lui mettons pas la pression : trop d'attentes sur les épaules de l'enfant engendrent inévitablement, quand il grandit, une diminution de l'estime de soi qui peut avoir des conséquences importantes sur son parcours affectif et scolaire.

En ayant comme seule priorité son épanouissement, accompagnons-le en douceur vers les nouveaux défis qui l'attendent.

- Bouchat C., Masson M., Favresse C., *La journée d'un enfant en classe d'accueil. Recherche pluridisciplinaire*, Bruxelles, FRAJE ASBL (coll. Focus).
- Brisset C. et Golse B., *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Brougere G., « Le jeu protège l'enfant d'une plongée trop rapide dans la logique scolaire » in *Éducation infantine*, n°3, novembre 2008, pp. 14-15. Paris, Éditions Nathan.
- Chevalier A., Grosjean S., Jeunejean T., Teller M., *Écoles maternelles et familles en situation de précarité – ensemble pour accompagner l'enfant dans son parcours scolaire*, Fondation Roi Baudouin, 2014.
- Crepon P., Homeyer P., Racle G., Zanoni M., *Rythmes de vie et scolarité : de la naissance à l'adolescence*. Paris, Éditions Retz, 1993.
- Cyrulnik B., Golse B., Szejner M., *Les enfants d'aujourd'hui. Quoi de neuf chez les 0-7 ans ?* Paris, Éditions Bayard, 2007.
- Delpy C.-J. (dir.), *L'enfant de 2 ans est-il un élève ?* Toulouse, Éditions Erès, Coll. Mille et un bébés, 2002.
- Delpy C.-J. (coord.), « Touche pas à mon école maternelle », in *Spirale*, n°53, Toulouse, Éditions Erès, 2010.
- Florin A., *La scolarisation à 2 ans et autres modes d'accueil*, Institut National de Recherche Pédagogique INRP, 2000.
- Guerville B., *Ne mettez pas votre enfant à l'école, il est trop petit !* Paris, FIRTS Éditions, 2004.
- Guidetti M., *Les étapes du développement psychologique*, Paris, Éditions Armand Colin, 2002.
- Furet (Le). 2013, n°70. *Familles, crèches, écoles : et si on se donnait la main ?* Strasbourg. Lumbroso V. et Contini E. *Marcher, parler, jouer - L'enfant de 0 à 6 ans, les années clés du développement*. Bruxelles, Éditions de Boeck.
- Masson M., *Jouer avec trois fois rien*, Bruxelles, FRAJE ASBL, 2004.
- Masson M., *Un peu et pas trop vite ou les dangers de la surstimulation*, Bruxelles, FRAJE ASBL, 2013.
- Montagner H. (1983), *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris, Éditions Stock, 1994.
- Mouraux D., *L'école maternelle : entre peluche et tableau noir*, Bruxelles, Éditions de Boeck, 1992.
- Pinelli A. et Sanejouand C., *À quand un seul lieu d'accueil pour*

*les moins de six ans ? Crèches, jardins d'éveil, école maternelle,*  
Toulouse, Éditions Erès, Coll. Mille et un bébés.

- Testu F. et Fontaine R., *L'Enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*, Paris, Éditions Calmann-Lévy, 2001.
- Thollon-Behar M.-P. (dir.). *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans.*  
Toulouse, Éditions Erès, Coll. Mille et un bébés.
- Tisseron S., *Grandir avec les écrans – la règle 3-6-9-12*, Bruxelles,  
Fédération Wallonie-Bruxelles, Yapaka, Coll. Temps d'arrêt, 2013.

## Temps d'Arrêt / Lectures Derniers parus

### 60. Jouer pour grandir.

Sophie Marinopoulos

### 61. Prise en charge des délinquants sexuels.

André Ciavaldini

### 62. Hypersexualisation des enfants.

Jean Blairon, Carine De Buck,  
Diane Huppert, Jean-Pierre Lebrun,  
Vincent Magos, Jean-Paul Matot,  
Jérôme Petit, Laurence Watillon\*

### 63. La victime dans tous ses états.

Anne-Françoise Dahin

### 64. Grandir avec les écrans

« La règle 3-6-9-12 ».

Serge Tisseron

### 65. Soutien à la parentalité et contrôle social.

Gérard Neyrand

### 66. La paternalité et ses troubles.

Martine Lamour

### 67. La maltraitance infantile, par delà la bienpensée.

Bernard Golse

### 68. Un conjoint violent est-il un mauvais parent ?

Benoit Bastard

### 69. À la rencontre des bébés en souffrance.

Geneviève Bruwier

### 70. Développement et troubles de l'enfant.

Marie-Paule Durieux

### 71. Guide de prévention de la maltraitance.

Marc Gérard

### 72. Garde alternée : les besoins de l'enfant.

Christine Frisch-Desmarez,  
Maurice Berger

### 73. Le lien civil en crise ?

Carole Gayet-Viaud

### 74. L'enfant difficile.

Pierre Delion

### 75. Les espaces entre vérité et mensonge.

Christophe Adam, Lambros  
Couloubaritsis

### 76. Adolescence et conduites à risque.

David Le Breton

### 77. Pour une hospitalité périnatale.

Sylvain Missonnier

### 78. Travailler ensemble en institution.

Christine Vander Borgh\*

### 79. La violence envers les enfants, approche transculturelle.

Marie Rose Moro

### 80. Rites de virilité à l'adolescence.

David Le Breton

### 81. La nécessité de parler aux bébés.

Annette Watillon-Naveau

### 82. Cet art qui éduque.

Alain Kerlan et Samia Langar\*

### 83. Développement et troubles de l'enfant. 1- 4 ans

Marie-Paule Durieux

### 84. TDAH - Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Rita Sferrazza

\* Ouvrage épuisé.

*Découvrez toute la collection Temps  
d'Arrêt et retrouvez nos auteurs  
sur yapaka.be pour des entretiens  
vidéo, conférences en ligne, ...*

## Appel aux professionnels de l'enfance à rejoindre le mouvement « Écrans en veille - Enfants en éveil »



De nombreuses recherches confirment aujourd'hui les dangers de la télévision plus particulièrement pour les enfants de moins de 3 ans, essentiellement sur 5 points :

- 1. Le bébé se développe en**
  - mettant en bouche**, regardant, manipulant, jetant, courant, expérimentant, jouant en engageant ses dix doigts et l'ensemble de son corps. Hors, les écrans allumés le détournent de ces activités essentielles à son développement et accaparent toute son attention.
- 2. En se repérant dans le temps grâce aux interactions directes avec les personnes qui l'entourent**, l'enfant entre dans le langage. La télévision ne peut, en aucun cas, remplacer l'interaction émotionnelle et affective avec l'entourage.
- 3. Face à l'écran, l'enfant est passif : il n'a pas le sentiment de pouvoir agir sur le monde. Or, pour son développement, le bébé doit être acteur** et sentir très tôt sa possibilité d'agir sur ce qui l'entoure.
- 4. L'enfant doit peu à peu apprendre à faire face à l'absence, au vide, à l'ennui.** Le refuge dans la consommation des écrans, évite à l'enfant d'affronter les angoisses de séparation ou les sentiments de frustration.
- 5. Soumis aux écrans, le jeune enfant devient captif du rythme très rapide** des images, des couleurs, des sons dont l'intensité est source de surexcitation.

A tout âge, le temps passé devant les écrans détourne l'enfant du jeu, activité primordiale au développement de la créativité, des capacités intellectuelles, du langage.

**Argumentaire complet et dépliant à télécharger  
sur [yapaka.be](http://yapaka.be)**

En Belgique uniquement

# Les livres de yapaka

disponibles gratuitement au 0800/20 000 ou [infos@cfwb.be](mailto:infos@cfwb.be)



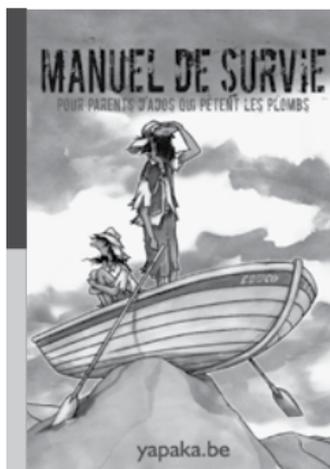
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ADOS



POUR LES ENFANTS



POUR LES ADOS DE 12 À 15 ANS