

# Les crèches-écoles enfantines

**Hubert Montagner**  
Psychophysiologiste,  
Professeur des Universités,  
ancien directeur de Recherche à l'INSERM

## *Préambule*

Il est devenu urgent d'amplifier les réalisations de structures d'accueil et d'éducation pour les jeunes enfants, mais il faut aussi les diversifier et les repenser pour mieux répondre aux besoins, potentialités et compétences des enfants, à leurs particularités, difficultés et souffrances, aux situations et attentes des familles, aux évolutions sociales, culturelles, économiques et écologiques. Et aussi, pour donner sens à la place des tout-petits dans la société.

Il faut d'abord mieux tenir compte des données issues de la recherche fondamentale, des observations cliniques, du vécu et des constats des éducateurs sur le développement corporel, moteur, sensoriel, affectif, relationnel, social et intellectuel des enfants à tous les âges, tout en veillant à leurs équilibres biologiques et psychiques et en reconnaissant leurs différences.

Dans ce cadre, les structures d'accueil doivent évidemment s'organiser pour répondre aux besoins « de base » ordinaires et nécessaires (protection, sécurité, alimentation, hydratation, sommeil, hygiène et soins corporels, soins médicaux). Mais, il faut aussi qu'elles permettent aux enfants de se construire ou se reconstruire dans toutes leurs dimensions (émotionnelles, affectives, relationnelles, sociales, cognitives ...) à partir de leurs potentialités, sensibilités, capacités et rythmes (« rythme de développement », rythmes biopsychologiques, rythmes d'activité et d'action ...), et en s'enrichissant de ceux des autres. Elles doivent être conçues pour que, quelles que soient les particularités « empêchantes » (« troubles du développement ou du comportement », handicap, trisomie, autisme ...), chacun puisse :

- « jouer pour jouer » (sans autre finalité que le jeu pour le jeu) ;
- découvrir les multiples facettes de sa sensorialité et de ses perceptions ;
- organiser ses coordinations sensori-motrices et ses habiletés motrices (assembler les objets, escalader ...) ;
- explorer, découvrir et conquérir un environnement diversifié ;
- développer l'alliance du corps, de la relation sociale et de la pensée dans toutes les dimensions de l'espace ;
- libérer ses émotions et ses affects ;
- libérer ses compétences-socles « cachées », inhibées ou insuffisamment fonctionnelles, et en acquérir de nouvelles ;
- « libérer » tous les modes d'expression et de pensée, et leur « terreau » (le langage) ;
- s'ajuster, s'accorder et s'adapter aux situations et partenaires les plus divers ;
- développer sans peur, anxiété ou angoisse les interactions et la communication ;
- s'engager dans la socialisation ;
- comprendre, apprendre, raisonner et créer ;
- s'immerger dans les signes, symboles et activités symboliques ;
- s'isoler et se laisser porter par l'imaginaire.

De tels objectifs ne peuvent être réalisés que si le fonctionnement, les équipements et les aménagements des structures d'accueil et d'éducation se nourrissent des études et recherches sur la sécurité affective, les phénomènes d'attachement, les rythmes biopsychologiques, la sensorialité, les comportements, les activités ludiques, les interactions sociales, les émotions, l'appropriation des espaces, les processus cognitifs et les ressources personnelles. Parallèlement, il faut créer les conditions qui permettent de prendre en compte les différences, difficultés et souffrances des familles, quelle que soit leur « nature ».

*Les structures d'accueil et d'éducation doivent être particulièrement bien conçues pour préparer progressivement, sans pression et sans programme rigide, les enfants de deux à quatre ans aux contraintes, règles, exigences, interactions*

*sociales, acquisitions et apprentissages de l'école maternelle, puis de l'école élémentaire, et aussi aux contraintes de l'environnement social. Mais, en respectant toujours leurs dimensions d'enfant joueur, d'enfant rêveur, d'enfant acteur, d'enfant « câlin », d'enfant affiliatif, d'enfant explorateur, d'enfant turbulent, d'enfant conflictuel ... quelles que soient les particularités de leur développement corporel, physiologique et mental, et quelles que soient les singularités de leurs façons d'être, leurs façons de faire, leurs perceptions de l'environnement et leurs modes de pensée. Tout en assurant la continuité des soins corporels, hygiéniques et sanitaires, et des autres besoins « de base », des deux premières années.*

Le fonctionnement de ces structures d'accueil doit être nécessairement ancré dans l'alliance des professionnels avec les parents et les familles, quelles que soient leurs particularités sociales, culturelles et ethniques, et aussi dans l'alliance avec les intervenants souhaités (médecin, infirmière, orthophoniste, psychomotricien, musicien, comédien, clown, illusionniste, conteur, écrivain, artisan ...). Mais, il doit aussi s'insérer dans l'environnement local (lieux de promenade, de rencontre et de convivialité ; lieux de loisirs, de spectacles et de sports ; lieux « animaliers » ; lieux multiculturels ...). *Chaque structure d'accueil devient par là même un écosystème singulier.*

### *Les insuffisances actuelles*

La situation actuelle des structures d'accueil et d'éducation pour les enfants de deux à quatre ans n'est pas satisfaisante pour les raisons suivantes :

1. *on manque actuellement de place pour répondre à la demande des familles.* Seulement 43% des enfants de moins de trois ans ont pu être accueillis en 2005 hors du domicile familial, alors que le pourcentage des naissances augmente d'une année à l'autre ou reste relativement élevé selon les régions et les villes (la France occupe le deuxième rang en Europe), et alors qu'un nombre croissant de femmes désirant aussi se réaliser dans leur vie personnelle, sociale et/ou professionnelle ne parviennent pas à trouver une structure d'accueil satisfaisante pour leur enfant (en 2005, 40% des enfants de moins de trois ans étaient gardés par leur(s) parent(s), le plus souvent la mère).

2. *on peut faire l'hypothèse forte qu'il y aura en France un accroissement des demandes des familles pour l'accueil de leurs enfants, en particulier dans la classe d'âges de deux à trois ans, et que les structures existantes ne permettront pas de les satisfaire.* Si on se fonde sur les données recueillies en 2007 (G. BAILLEAU \*, F. JESU \*\*), le nombre moyen de places d'accueil collectif (hors jardins d'enfants) en France métropolitaine est de 11 places pour 100 enfants de moins de 3 ans (3 places en crèches familiales), mais il est très variable d'un département à l'autre et d'une ville à l'autre. Pourtant, les parents préfèrent majoritairement les structures d'accueil collectif, essentiellement les crèches. En outre, il faudrait augmenter le nombre de places pour accueillir les enfants « qui ne sont pas comme les autres » (handicapés, trisomiques, avec des « troubles du développement ou du comportement » ...). Enfin, on peut prévoir que la demande d'accueil en structure collective va augmenter lorsque les familles marginalisées, issues de l'immigration ...

sauront ou prendront conscience qu'elles peuvent en bénéficier comme toute autre famille et feront alors la démarche de confier leur enfant à une crèche ou une structure comparable (pour l'accueil au domicile d'une assistante maternelle ou en halte-garderie, voir H. MONTAGNER, 2006 \*\*\*).

\* BAILLEAU, G. 2007, *L'accueil collectif et en crèche familiale des enfants de moins de 6 ans en 2005*, Etudes et Résultats, DREE, n°548.

\*\*JESU, F. 2007, *Le droit des jeunes enfants à l'accueil et à l'éducation, en préparation pour Défense Enfant International (DEI) ;*

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

3. *le taux d'accueil des enfants de deux à trois ans en petite section d'école maternelle (la « scolarisation ») continue de baisser.* A la rentrée de 2005, il était de 24,5% contre 35,3% en 2000. Cette baisse est liée en partie à la diminution du nombre de places disponibles pour ces enfants à l'école maternelle puisque, en relation avec l'augmentation de la natalité, le taux de « scolarisation » des enfants de trois à cinq ans a augmenté. Ce taux étant désormais de 100% ou proche de 100% et les possibilités d'accueil de la petite section (enfants de trois à quatre ans, de deux ans et demi à trois ans ou de deux à trois ans, selon les écoles) n'ayant pas augmenté de façon significative, la priorité est donnée à l'accueil des enfants âgés de trois à quatre ans, et non pas également des enfants âgés de deux à trois ans.

4. *l'accueil des enfants de deux à trois ans en petite section d'école maternelle est, dans ses réalités actuelles, très discuté par les cliniciens et les chercheurs (C. BRISSET et B. GOLSE, 2006 \*\*\*)* En effet, les faibles possibilités d'accueil personnalisé de l'enfant et son accompagnateur, le mode de fonctionnement, l'organisation des activités dans le temps et l'espace, et la configuration des locaux ne permettent pas à la petite section d'école maternelle de prendre en compte de façon satisfaisante les différentes particularités de la classe d'âges de deux à trois ans. En outre, elle ne peut répondre de façon pertinente et appropriée aux besoins et particularités des différents enfants qu'elle reçoit, surtout quand ils cumulent des difficultés personnelles, familiales et sociales.

\*\*\*\* (C. BRISSET et B. GOLSE, 2006, *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* Paris, Odile Jacob).

Les critiques portent en particulier sur les points suivants :

- il y a rarement un espace « spécifique » qui soit réservé à l'accueil de l'enfant et de son ou ses accompagnateurs. Les lieux et conditions d'accueil (à l'entrée de la classe ou de l'école, dans un couloir emprunté par les autres classes d'âges de l'école maternelle, et parfois de l'école élémentaire ...), ne permettent pas à la plupart des enfants « sécures » de s'installer dans la continuité de la sécurité affective développée avec les partenaires familiaux et, ainsi, d'accepter la

séparation d'avec la mère, le père ... sans inquiétude, anxiété, angoisse, stress ou détresse. En outre, les lieux ne sont pas conçus et les conditions ne sont pas réunies pour que les « non sécures » et les « insécures » puissent développer un sentiment de sécurité affective qui ne s'est pas développé à la maison, ou le restaurer lorsqu'il s'est dégradé (H.MONTAGNER, 2006). Au contraire, il n'est pas rare que les lieux et conditions d'accueil engendrent ou renforcent l'inquiétude, l'anxiété, l'angoisse, le stress et/ou la détresse des enfants « insécures », et aussi parfois des enfants « sécures » ;

- l'effectif d'enfants est trop élevé pour le nombre de professionnels disponibles. Quelles que soient leurs qualités humaines et leurs compétences, un(e) professeur des écoles et un(e) aide maternelle ne peuvent pas faire face aux besoins individuels « de base » de tous les enfants (besoin de boire et de s'alimenter ; besoin de mictions et de défécations alors que la maîtrise des sphincters n'est pas maîtrisée par tous ; besoin d'hygiène et de soins corporels ; besoin de protection et de sécurité affective, surtout quand l'enfant n'a pas noué un attachement « sécure » dans le milieu familial ; besoin de sommeil : besoin éventuel de soins médicaux). En outre, les deux personnes ne peuvent faire face aux particularités des différents enfants dans un « groupe classe » de 20 à 35 enfants, parfois davantage, en particulier lorsqu'il y a des conflits et des compétitions, relativement fréquents entre deux et trois ans, parfois très accentués et durables dans certaines zones urbaines. Par exemple, lorsque les enfants sont autocentrés, craintifs, timides, « bloqués », inhibés, dans l'évitement ou la fuite, « agités », « turbulents », « instables », « hyperactifs » ou « agresseurs », ou encore lorsqu'ils ont un comportement « étrange » ;

- la taille des groupes est trop grande, l'espace est trop limité et insuffisamment aménagé pour que tous les enfants puissent trouver leur place et leurs repères, s'installer dans le bien-être, libérer leurs potentialités, compétences et autres ressources, et en acquérir de nouvelles. Ils ne peuvent alterner à leur rythme les moments et activités solitaires, les moments d'interaction duelle avec un pair ou l'un des adultes et les moments d'interaction en groupe, avec ou sans objet ;

- il y a trop de mouvements et de déplacements, trop de bruit de fond, trop d'enfants qui crient ou parlent en même temps... pour que, à un âge où le langage se développe rapidement, la communication puisse bien se structurer dans ses dimensions gestuelles, corporelles, vocales et verbales et dans la combinatoire des signaux ou messages visuels, auditifs, tactiles ... ;

- identique à celui de l'école élémentaire, l'aménagement du temps au cours de la journée est aberrant. Il ne permet pas de respecter les « rythmes de développement » et les rythmes biopsychologiques de la classe d'âges de deux à trois ans, ni les rythmes individuels. Par exemple, le rythme veille-sommeil qui comporte encore le plus souvent un, deux et parfois trois épisodes de sieste. Les aménagements de la semaine et de l'année sont également incohérents ;

- la surface disponible est insuffisante et les locaux sont insuffisamment aménagés pour permettre aux enfants de nouer une alliance entre le corps, le

geste, la relation sociale et la pensée dans toutes les dimensions de l'espace (hauteur, profondeur). C'est ce qu'on observe par exemple lorsqu'il n'y a pas de structures d'escalade, de mezzanines, de plates-formes ou d'autres superstructures, de « tunnels » ou d'autres possibilités de « circulation » dans la profondeur ... souvent à cause des peurs et de la « crainte sécuritaire » des adultes. En conséquence, nombre d'enfants ne peuvent pas bien structurer leur schéma corporel et leurs coordinations motrices, maîtriser leurs équilibres corporels en situation de déséquilibre, découvrir les comportements de coopération, les conduites d'entraide et les activités symboliques que l'on observe au cours de la conquête de la hauteur et de la profondeur dans des lieux aménagés. Mais aussi, intégrer pleinement le sens de certains concepts de base (en haut, en contrebas, au-dessus, au-dessous, devant, derrière, au fond, à gauche, à droite ...) ;

- la formation des professeurs des écoles dans le domaine de la petite enfance est trop souvent négligée par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, par les Sciences de l'Éducation et par le Ministère de l'Éducation Nationale. On continue d'ignorer l'enfant qui « se cache » derrière chaque élève, c'est-à-dire les sensibilités, « ressorts affectifs et relationnels », compétences, constructions et équilibres qu'il faut savoir reconnaître, protéger et activer. Pourtant, la reconnaissance de l'enfant-élève dans ses singularités en classe et dans l'école est indispensable pour que chacun puisse libérer ses processus cognitifs et ses ressources intellectuelles à « son rythme » (quand il est prêt), s'ouvrir aux connaissances et savoirs, et ainsi s'approprier les mécanismes qui sous-tendent les apprentissages scolaires ... et les autres. Il est regrettable qu'on ne puisse pas, qu'on ne sache pas ou qu'on ne veuille pas créer pas à l'école les conditions qui peuvent permettre à un « enfant-élève » de dépasser ses blocages, inhibitions, désordres et souffrances, quelle que soit leur « nature ». C'est entre deux et quatre ans qu'il faut agir avec détermination, « force » et intelligence, c'est-à-dire au moment des constructions essentielles qui fondent un fonctionnement libéré du cerveau et de la pensée en alliance avec le corps et la relation sociale (MONTAGNER, 2006). En d'autres termes, il faut que chaque élève puisse se réaliser dans ses dimensions d'enfant acteur, d'enfant joueur, d'enfant rêveur, d'enfant « câlin », d'enfant affiliatif et sociable, d'enfant explorateur, d'enfant organisateur, d'enfant turbulent, d'enfant conflictuel ... Plus généralement, le rapport THELOT diffusé en 2005 montre sans équivoque que l'école maternelle est considérée de façon superficielle par les principaux acteurs et décideurs du Ministère de l'Éducation Nationale. La grande section est devenue la « propédeutique » du cours préparatoire, c'est-à-dire un « déjà cours préparatoire » qui « enseigne » les apprentissages dits fondamentaux, et la moyenne section une sorte de « pré-propédeutique » (elle organise déjà les « prérequis » ou supposés prérequis qui fondent la lecture, l'écriture, le calcul et les mathématiques). Par ailleurs, la formation des aides maternelles est encore trop aléatoire, insuffisante et parcellaire.

*5. il n'y a pas de structure vraiment intermédiaire entre la crèche et l'école maternelle, même si quelques classes passerelles ont été réalisées dans certaines villes.* Pourtant, entre deux et quatre ans, il est souhaitable d'assurer une continuité dans la satisfaction des mêmes besoins « basiques » et universels qui perdurent (protection, sécurité, alimentation, hydratation, propreté et soins corporels,

sommeil ...) et dans le « façonnement » des constructions et des acquisitions au rythme de chacun, que celles-ci soient liées au développement ou tributaires de l'environnement. On parle encore trop souvent de retard ou de déficit dans telle ou telle façon d'être, façon de faire, capacité, conduite ... pour souligner celles qui ne sont pas encore observées chez certains enfants alors qu'elles sont évidentes chez la plupart des pairs du même âge ou plus jeunes. Le plus souvent, il suffit d'attendre quelques semaines ou quelques mois pour que les enfants « en retard » ou « déficitaires » soient comparables aux autres, en tout cas peu différents, voire « en avance » pour d'autres aspects. « Tout » devient possible si on crée des structures au fonctionnement flexible et adapté qui reçoivent dans les mêmes lieux les enfants de deux à trois ans et ceux de trois à quatre ans. Elles sont conçues pour permettre aux différents enfants de passer à tout moment d'un petit groupe à un plus grand groupe, et inversement, et d'une classe d'âges à une autre, tout en restant dans des limites qui évitent de trop grands écarts de compétences liées au développement (par exemple, le passage d'un ou de plusieurs enfants d'un groupe de deux ans et demi à un groupe de trois ans et demi, et inversement), mais aussi de passer sans appréhension, stress ou détresse d'une activité à une autre.

Dans les « crèches-écoles enfantines » qui répondent à ces principes « de base », la constitution des groupes, la « nature » et l'organisation des activités, l'aménagement des espaces, l'aménagement du temps dans la journée et la façon de transmettre les savoirs et les connaissances, sont fondés sur les particularités de chaque enfant, l'évolution au fil du temps de ses rythmes, perceptions et conduites, les fluctuations de son affectivité, le modelage de ses modes de communication, la dynamique de ses processus de socialisation et la libération de ses compétences. Mais aussi, sur « l'émergence » et la consolidation du langage, des constructions cognitives et plus généralement de la pensée, creusets des acquisitions et des capacités d'apprentissage. Les vulnérabilités et souffrances des enfants sont identifiées et prises en compte sans les renvoyer aux difficultés de la famille.

*La constitution d'une seule « population » d'âges entre deux et quatre ans permet à chaque enfant d'avoir le temps de mettre en place et de consolider « à son rythme » les constructions, régulations et équilibres essentiels qui s'installent et se développent soit entre deux et trois ans, soit entre trois et quatre ans ... Et qui le préparent aux niveaux de complexité et d'exigence des moyennes et grandes sections d'école maternelle ainsi qu'aux richesses, contraintes et complexités de la vie sociale. L'interpénétration des classes d'âges de deux à quatre ans dans les « crèches-écoles enfantines » crée des opportunités pour que, dans leurs différences et quand ils sont prêts, les enfants « se nourrissent » mutuellement et sans rupture par imitation, incitation, coopération, contagion, émulation, entraide ... (entre les plus âgés et les plus jeunes, et réciproquement ; entre les « anciens » et les « nouveaux » ; entre les « expérimentés » et les « naïfs » ; entre les différentes façons d'être et de faire ; entre les enfants « ordinaires » et ceux « qui ne sont pas comme les autres » ; entre les différentes classes sociales, cultures et ethnies).*

Mais, pour que cela soit possible, il est nécessaire que la conception, l'organisation et le fonctionnement de ces structures reposent sur :

- des stratégies d'accueil rassurantes et sécurisantes de l'enfant et de sa famille ;
- des ambiances de libération et de partage des émotions ;
- des possibilités pour chaque enfants de nouer des liens affectifs avec une figure d'attachement « sécuritaire » (éducateur de jeune enfants, aide maternelle, professeur des écoles ...), quelles que soient les particularités réelles ou supposées de son ou ses attachements dans le milieu familial ;
- des aménagements du temps en phase avec les rythmes des différents enfants et avec les rythmes extérieurs ;
- des lieux d'exploration et d'affinement de la sensorialité et des perceptions ;
- des aménagements et dispositifs qui libèrent les compétences-socles et les conduites dans toutes les dimensions de l'espace, en permettant l'alliance du corps, du geste, de la relation sociale, de la communication et de la pensée ;
- des possibilités multiples de constructions intellectuelles ;
- des lieux d'interaction, de communication, de dialogue et de médiation entre les co-éducateurs ;
- des lieux de prospection, valorisation et projet (voir plus loin).

### ***Les « crèches-écoles enfantines »***

#### *Présentation globale*

Pluridisciplinaire, l'équipe est composée d'un directeur, d'un médiateur permanent et indépendant (psychologue, psychiatre d'enfants, éducateur ou enseignant d'un autre établissement, « sage »...), de personnes qui assurent le « fonctionnement pratique » (« nettoyage », préparation des repas, hygiène, rangement ...), d'éducateurs ou éducatrices de jeunes enfants (d'une puéricultrices pour les plus jeunes si cela est nécessaire), d'aides maternelles et de professeurs des écoles. Ils élaborent ensemble et renouvellent tous les ans le projet éducatif et pédagogique en fonction de l'expérience et du vécu des années précédentes, de l'évolution de leur réflexion et de leurs connaissances, des propositions des parents, du nombre et de la composition de la « population » d'enfants dans les deux classes d'âges. Par exemple, s'il y a plus d'enfants qui ont des retards, déficits ou handicaps dans tel ou tel aspect de leur développement par rapport aux pairs du même âge, ou si quelques-uns présentent des « troubles du comportement », des anomalies génétiques ou des conduites étranges, ou encore si certains doivent suivre un traitement médical. Plus communément, le projet éducatif et pédagogique doit s'ajuster à la diversité des conduites (enfants « hyperactifs », autocentrés,



solitaires, craintifs, mutiques, agresseurs ...). Il est également préparé, évidemment sans à priori et sans discrimination négative, pour tenir compte des particularités sociales, culturelles et ethniques des familles, et par rapport aux «ouvertures extérieures» dont il est possible de bénéficier (ludothèque, jardin d'enfants, escapade dans la nature, pique-nique, lieu de spectacle, lieu animalier ...). S'agissant des enfants de deux à trois ans, le taux d'encadrement des professionnels impliqués au quotidien dans les relations avec les enfants est de deux pour dix à douze enfants (deux éducatrices ou éducateurs de jeunes enfants) auxquelles il faut ajouter une puéricultrice si cela est nécessaire, mais le ratio peut être de deux pour moins de dix enfants dans les zones fragiles et vulnérables. Considérant les enfants de trois à quatre ans, le taux d'encadrement est de deux (aide maternelle et professeur des écoles) pour douze à quinze enfants. Mais, le ratio est ajusté à la composition de la « population » d'enfants. Il prend en compte le pourcentage de ceux qui sont en difficulté personnelle, familiale et sociale, et aussi les particularités des familles et du lieu d'implantation (secteur de Z.E.P., secteur de « classes moyennes », secteur rural ...). Dans tous les cas, des groupes mixtes d'enfants « ordinaires » et d'enfants « qui ne sont pas comme les autres » peuvent être constitués dans les différents lieux aménagés, selon le projet éducatif et pédagogique, et selon les activités prévues.

Il est souhaitable qu'il n'y ait pas plus de vingt enfants dans la classe d'âges de deux à trois ans, et pas plus de vingt-cinq enfants dans la classe d'âges de trois à quatre ans, c'est-à-dire un maximum de quarante-cinq dans une « crèche-école infantine » de deux « classes ». Il faut ajouter les enfants « qui ne sont pas comme les autres » dont le nombre pourrait être d'un ou de deux pour huit enfants « ordinaires », ainsi que les enfants « occasionnels » en grande difficulté des moyennes et grandes sections d'école maternelle. On peut envisager deux « écoles enfantines » dans le même ensemble architectural à condition que l'encadrement soit en nombre suffisant et que les espaces soient suffisamment grands et bien aménagés (voir plus loin). Des variantes peuvent être envisagées pour intégrer au sein des « crèches-écoles enfantines » les grandes sections des crèches actuellement gérées par des associations ou des entreprises, et aussi des enfants de deux à trois ans actuellement accueillis chez une assistante maternelle, dans une crèche familiale ou dans d'autres lieux.

Des conventions sont établies avec des intervenants extérieurs (pédiatre, infirmière, psychologue, orthophoniste, psychomotricien, musicien, conteur, comédien, clown, cascadeur, sportif, « animalier » ...), selon les nécessités et le projet éducatif ou pédagogique de l'équipe.

Les « crèches-écoles enfantines » sont supervisées par un médecin de protection maternelle et infantile et par un formateur de l'éducation nationale spécialisé dans la petite enfance. La tutelle est exercée de façon conjointe par le service approprié de la petite enfance de la ville ou de l'action sanitaire et sociale du département (ou de l'aide sociale à l'enfance) selon le cas, par le service approprié de la petite enfance de l'inspection académique (à créer), par la Caisse d'Allocations Familiales chaque fois qu'elle est concernée et par les autres contributeurs.

Les « crèches-écoles enfantines » comprennent principalement neuf secteurs :

- la « sphère d'accueil » ;
- la « sphère » qui respecte le rythme veille-sommeil de chaque enfant ;
- le lieu de restauration ;
- la « sphère » hygiénique, sanitaire et aquatique ;
- les lieux de vie et d'éducation pour les enfants de deux à trois ans ;
- les lieux de vie et d'éducation pour les enfants de trois à quatre ans ;
- les lieux mixtes qui peuvent être investis par les deux classes d'âges à un moment ou un autre soit à l'initiative des enfants, soit à l'initiative des éducateurs ou des professeurs des écoles dans le cadre de leur projet éducatif et/ou pédagogique, ou en fonction des événements. Ils peuvent aussi accueillir des enfants temporairement en difficulté dans une moyenne section ou une grande section d'école maternelle ainsi que des enfants du même âge ou plus âgés dont les particularités « empêchantes » les confinent au quotidien dans leur famille ou dans une institution spécialisée (enfants qui présentent des « troubles » du développement ou du comportement, un handicap, une trisomie ...) ;
- les lieux pour les rencontres entre les parents et les professionnels, l'élaboration de projets communs, les interactions avec « l'extérieur », les médiations et les perspectives ;
- les lieux de valorisation.

### *La « sphère d'accueil »*

L'accueil personnalisé de l'enfant et de son ou ses accompagnateurs se déroule entre 07h00 et 09h30 dans une "sphère d'accueil", c'est-à-dire un lieu intermédiaire situé entre le sas de la porte d'entrée et les lieux de vie pour la journée (on peut envisager que, dans certaines "crèches-écoles enfantines", l'accueil se fasse plus tôt en fonction des horaires professionnels et des autres contraintes des parents). Ce secteur est aménagé pour que chaque enfant ait le temps de "bien se réveiller", c'est-à-dire, de développer un niveau de vigilance suffisant pour trouver ses repères, de devenir réceptif et disponible, de mobiliser ses capacités d'attention, et ainsi de bien percevoir et « traiter » les informations de l'environnement. Il est aussi conçu pour que chaque enfant puisse accepter la séparation d'avec son ou ses parents dans une ambiance apaisante, rassurante et anxiolytique. Enfin, chacun doit avoir un temps suffisant pour gommer ou dépasser les peurs et l'insécurité affective qu'il a pu développer "en amont" (à la maison ou sur le trajet du domicile à la "crèche-école enfantine"). Par exemple, quand il s'est senti délaissé, bousculé, rejeté, agressé ou en danger, ou encore quand il a vécu l'inquiétude, l'anxiété ou l'angoisse d'une mère, d'un père ou d'une famille avec des problèmes de santé ou en difficulté affective, morale, sociale ... (pour les aménagements d'espace et les indicateurs d'insécurité affective, voir MONTAGNER, H. 2006, *L'arbre enfant*. éd. Odile Jacob).

Ainsi, les enfants peuvent vivre un "temps-sujet" dans un "lieu intermédiaire" entre le dehors (lieux extérieurs) et le dedans (lieux de vie pour la journée).

Les observations montrent que la plupart des enfants s'apaisent dans un tel lieu, y compris les plus insécurisés : les agrippements du parent, les geignements, les pleurs, les tremblements, les "roulades" sur le sol, les agitations et les spasmes du sanglot ont alors une forte probabilité de ne pas apparaître, de s'atténuer ou de s'éteindre. En présence du ou de(s) parent(s) et des professionnels de la structure d'accueil, chaque enfant dispose d'un temps personnel pour sortir de ses peurs ou inquiétudes, de son anxiété ou angoisse, de ses blocages ou inhibitions. C'est "à son rythme" (quand il est prêt) qu'il peut libérer ses émotions : il éclate de rire, joue à se faire peur ou à être en colère, fait semblant d'être triste ... notamment avec ses pairs. Cette libération émotionnelle a une forte probabilité de faciliter une séparation mutuellement consentie avec le(s) parent(s), en tout cas sans stress ni détresse.

Quand les enfants ont vécu un "temps-sujet" dans une "sphère d'accueil" aménagée, et sauf événement imprévu et insécurisant, il y a une forte probabilité qu'ils se montrent ensuite vigilants, réceptifs, disponibles et attentifs entre 09h00-09h30 et 10h30, 11h00 ou 11h30, puis entre 14h30-15h00 et 16h30-17h30, selon les enfants et selon les jours.

Commune aux deux classes d'âges, la « sphère d'accueil » comporte des dispositifs ou mobiliers de blottissement (alvéoles, niches, nids, « cocons », « bulles » ...), d'enfouissement (« piscine à balles », « matelas-nids » avec des coussins, des étoffes ...) et de « défoulement » : masques, habits et accessoires qui permettent de se déguiser en tel ou tel personnage ; « punching ball » ; « jeux de massacre » ; blocs de mousse que l'on peut projeter, percuter ... ; agrès qui canalisent « l'explosivité corporelle » (anneaux, barre fixe, échelle de cordes, « trapèze », corde à nœuds ...) ; projecteur de balles en papier ou d'autres projectiles souples et mous ; « montagnes russes » qui permettent d'escalader, de dévaler, de se laisser rouler ...). On peut installer en particulier une fosse remplie de coussins. Surélevée (on y accède par deux ou trois marches) et entourée d'une large margelle que l'on peut recouvrir de matelas, tapis de mousse ... elle peut accueillir les enfants qui choisissent de s'allonger ou de se blottir (avec leur objet transitionnel ou non) à proximité d'un ou de deux éducateurs ou professeurs des écoles installés parmi les coussins, en corps à corps pour les plus "insécures". Le ou les professionnels chantonnent, racontent une histoire, font vivre une comptine, jouent d'un instrument de musique (flûte, trompette, harmonica ...). Le ou les parents peuvent se rapprocher et s'installer aussi sur la margelle ou dans la "fosse à cousins", selon ce qui a été convenu avec l'équipe. D'autres équipements ont des effets anxiolytiques, certains ayant la particularité d'entraîner une diminution du rythme cardiaque et de la pression artérielle, par exemple des aquariums qui permettent de contempler des poissons (FRIEDMAN et al., 1983 \*, KATCHER et al., 1983 \*\*). Les dispositifs et mobiliers de blottissement, d'enfouissement ou de « défoulement », et ceux qui ont des effets anxiolytiques, ont une forte probabilité d'entraîner une extinction des pleurs et des réactions de détresse, et d'induire toute une gamme de comportements affiliatifs (sourires, rires, jubilations, enlacements, baisers, comportements apaisants, sollicitations, offrandes, coopérations ...). Parmi les autres installations qui remplissent ces fonctions, on peut citer un manège qui tourne autour d'un axe vertical, des chevaux à bascule, des « rocking chairs », des balancelles, des balançoires équipées d'une nacelle que l'on peut animer d'un lent

mouvement de bas en haut, une volière ou un jet d'eau qui retombe en cascade et ruisselle.

L'ambiance acoustique et lumineuse est conçue pour être apaisante (diffusion de certains chants d'oiseau, de bruits de la nature non anxiogènes, de symphonies musicales non agressives ... ; projection sur les murs et le plafond de spots colorés qui se déforment et se déplacent lentement ; etc.).

\* FRIEDMAN, N.E. ; KATCHER, A ; THOMAS, S.A. ; LYNCH, J. ; MESSENT, P. 1983. « Social interaction and blood pressure : Influence of animal companion », *Journal of Nervous Mental Disease*, 171, 461-485

\*\* KATCHER, A. ; FRIEDMAN, N.E. ; BECK, A. ; LYNCH, J. 1983. « Looking, talking and blood pressure : The physiological consequences on interaction with the living environment », in A. Katcher and A. Beck (eds) *New perspectives on our lives with companion animals*, Philadelphia, University of Philadelphia Press, 351-362.

Tous les jours, chaque enfant et son accompagnateur (mère, père, fratrie, grands-parents ...) sont reçus personnellement par l'un ou l'autre des professionnels de la "crèche-école enfantine". Certains de ceux-ci peuvent se grimer et se déguiser en clown ou en personnage mythique (fée Clochette, Blanche-Neige, Mickey ...), à moins qu'un intervenant extérieur ne joue ce rôle (clown, comédien, animateur, grands-parents ...). Les enfants sont également grimés et déguisés s'ils le souhaitent ou l'acceptent.

En outre, selon un agenda affiché, le ou les parents peuvent se rendre dans un bureau spécifique et rencontrer une personne-ressource (psychologue, médecin, éducateur, professeur des écoles de moyenne ou grande section d'école maternelle, assistante sociale ...) soit à leur demande, soit à la suggestion de l'équipe, selon le souhait des uns et des autres et selon la "nature" des questions posées.

### *La « sphère » qui respecte le rythme veille-sommeil de chaque enfant*

Il est nécessaire que la "crèche-école enfantine" comporte une "sphère de sommeil" qui respecte la composante ultradienne du rythme veille-sommeil de chaque enfant, c'est-à-dire le ou les épisodes de sieste qu'il développe habituellement à la maison et pendant les vacances de la famille lorsque les parents peuvent échapper aux contraintes de la vie sociale et professionnelle. La "sphère de sommeil" est conçue pour recevoir les enfants non seulement à la mi-journée, mais aussi autour de 09h00 pour les enfants de deux à trois ans qui déroulent encore deux épisodes de sieste au cours de la phase diurne (sans oublier ceux de trois à quatre ans qui ont encore ce rythme), et parfois autour de 16h.00 pour quelques-uns. Elle est aménagée pour accueillir de façon échelonnée les enfants qui développent des indicateurs de sommeil relativement tôt dans la matinée (autour de 11h00-11h.30), ceux qui ne s'endorment pas avant 12h ou 12h30 et ceux qui ne parviennent pas à "trouver le sommeil" avant 13h00 ou plus tard. Mais aussi les

longs et les courts dormeurs. La "sphère de sommeil" est aussi conçue pour que chaque enfant puisse la quitter quand il se réveille ou quand il ne parvient pas à s'endormir (elle ne doit pas être perçue comme un lieu d'enfermement ou de punition).

La "sphère de sommeil" est complétée par une annexe qui permet aux enfants non dormeurs de vivre un temps de détente corporelle et mentale aux moments où la vigilance est faible, c'est-à-dire entre 08h00 et 09h30 pour un réveil entre 06h30 et 07h30, et entre 12h00-12h30 et 14h00-14h30 (le rythme journalier veille-sommeil de ces enfants est globalement comparable à celui des adultes : l'alternance d'un épisode de veille et d'un épisode de sommeil au cours des 24 heures). Ils peuvent ainsi s'organiser pour alterner leurs moments de faible vigilance et leurs moments de forte vigilance (09h30-11h30 ; 15h00-17h00) dans un lieu de calme et de relaxation, sans perturber le sommeil des dormeurs ... et sans être contraint de faire la sieste alors qu'elle ne fait plus partie de leur rythme veille-sommeil.

Un tel aménagement qui protégé et respecte le rythme veille-sommeil de chacun, contribue à la réduction des fatigues, et aussi des désordres comportementaux et psychiques qui résultent d'un sommeil nocturne insuffisant et souvent interrompu, des perturbations associées dans les relations avec les parents et, pour le créneau de la mi-journée, des activités cumulées de la matinée. Ainsi peuvent être compensés au moins partiellement des déficits en sommeil nocturne, notamment lorsque les enfants se réveillent encore la nuit.

Des siestes tout à fait respectées permettent à chaque enfant d'être plus vigilant, réceptif, disponible et attentif au cours des temps d'éveil. En respectant la composante ultradienne du rythme veille-sommeil et en compensant les déficits de sommeil nocturne, la "crèche-école infantine" contribue à des retrouvailles apaisées des enfants avec leurs parents, surtout quand ils cumulent des difficultés personnelles, familiales et sociales. On ne saurait oublier les régulations physiologiques et les phénomènes psychiques qui jalonnent tout épisode complet de sommeil (ou cycle). On soulignera notamment le pic de sécrétion de l'hormone de croissance pendant le sommeil lent et ses effets anabolisants (elle contribue à la synthèse des protéines nécessaires au bon fonctionnement de l'organisme). Par la transgression des tabous, des interdits et des règles sociales au cours des rêves, le sommeil paradoxal apparaît quant à lui comme une véritable soupape mentale pour la "réinsertion" quotidienne de l'enfant dans ses relations familiales et sociales. Il joue aussi un rôle dans les processus de mémorisation et dans la consolidation des apprentissages.

On regrettera que, dans les conditions actuelles de fonctionnement de la petite section d'école maternelle qui accueille des enfants de deux à trois ans, plus souvent de trois à quatre ans, la "carte d'identité veille-sommeil" de chacun ne soit pas clairement reconnue et prise en compte. Il faut noter en particulier que l'organisation de la journée scolaire calquée sur celle des enfants de l'école élémentaire (deux demi-journées séparées par un temps de restauration à midi), ne permet pas à l'école et à la famille elle-même de respecter vraiment la sieste de la mi-journée, en tout cas pour la majorité des enfants (voir "L'arbre enfant",

MONTAGNER, 2006). Elle perturbe particulièrement les enfants qui manquent de sommeil nocturne et/ou qui "empilent" les insécurités affectives. On ajoutera que, dans de nombreuses petites sections, il n'y a pas de lieu "spécifique" pour le sommeil, ou alors il n'est pas aménagé de façon appropriée et ne permet pas de prendre en compte les différences interindividuelles. On en profitera pour regretter qu'on ne prévoit plus de temps de sieste dans un nombre croissant de moyennes sections d'école maternelle alors que beaucoup d'enfants de quatre à cinq ans ont encore un rythme ultradien veille-sommeil (pendant les jours fériés et les vacances, ils s'endorment "spontanément" à la mi-journée s'ils en ont la possibilité).

On doit s'interroger sur les conséquences qui peuvent résulter d'un rythme veille-sommeil régulièrement empêché ou déstabilisé, non pas seulement dans les capacités de récupération physique, physiologique et mentale de l'enfant, mais aussi dans certaines dimensions de son développement. Il est illusoire de penser qu'un après-midi scolaire "débarrassé" de la sieste libère du temps utile pour activer ou structurer les processus cognitifs, et favoriser ainsi les apprentissages précoces. Il faut d'abord que les "enfants-élèves" aient un niveau de vigilance suffisant pour qu'ils puissent être réceptifs et disponibles, développer une attention sélective qui autorise le traitement des informations, et ainsi comprendre et apprendre. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'on ne respecte pas un épisode de sieste qui fait encore partie de la "carte d'identité veille-sommeil".

Par ailleurs, lorsque la dernière sieste a disparu, l'enseignant(e) et l'aide maternelle doivent gérer les moments de faible vigilance de la "première heure" (le plus souvent, 08h30-09h30) et du début de l'après-midi en essayant de tenir compte des particularités des différents enfants (rapidement vigilants, ayant besoin de temps pour devenir vigiles, fonceurs, "attentistes-observateurs", enfants du "mouvement pour le mouvement", autocentrés, timides ... : voir MONTAGNER, 2006). Ceci, le plus souvent, dans une salle polyvalente trop petite pour 20 à 35 enfants, non aménagée ou aménageable pour répondre aux différents besoins et aux différentes constructions qui fondent le développement et les équilibres individuels. Beaucoup d'enfants se trouvent alors engagés dans des activités qu'ils n'ont pas choisies et dans lesquelles ils ne parviennent pas à s'imposer ou "simplement" à se mobiliser. Lorsque l'effectif est de vingt à trente-cinq, on ne peut orienter ou canaliser tout le temps les différents enfants, veiller à ce que chacun puisse s'approprier tel ou tel objet ou tel ou tel espace ... à un âge où les compétitions et les conflits se développent, surtout quand l'espace est exigu et inadapté.

### *Le lieu de restauration*

Il est souhaitable que le lieu de restauration ne soit pas considéré comme une cantine, mais comme un lieu non bruyant de détente et de convivialité adapté aux classes d'âges de deux à quatre ans, et comme un lieu d'éducation à l'alimentation. Il est également souhaitable qu'il y ait une cuisine autonome pour la préparation des repas au quotidien et pour la cuisson des aliments "préparés" par les enfants

(boules de pain, tartes ...), et qu'elle soit équipée d'un four spécifique pour la cuisson des poteries, émaux...

Deux groupes d'enfants sont constitués. L'un est composé de ceux qui ont déjà une autonomie suffisante pour se servir à un buffet avant de s'installer à table sans assistance (évidemment sous le regard et le contrôle des professionnels). L'autre rassemble ceux qui doivent être encore servis à table. Cependant, les groupes sont évolutifs à mesure que les enfants du second groupe développent des capacités de "self service". Il faut aussi prendre en compte les changements. Par exemple, les enfants du premier groupe qui veulent être de nouveau servis à table un jour ou l'autre, notamment quand ils sont fragilisés ou vivent des événements déstabilisants (maladie latente, nouvelle naissance, maltraitance, conflits familiaux...).

Le buffet de "self service" est conçu pour être facilement accessible à tous les enfants. Les aliments sont présentés dans des récipients fixés au "tablier" du "meuble-buffet" ou disposés au fond d'alvéoles creusés dans le meuble. Les instruments pour se servir (cuillères, fourchettes, couteaux, louches ...) doivent être faciles à manier et ajustés aux particularités morphologiques et anatomiques des enfants.

Des fontaines d'eau adaptées aux classes d'âges de deux à quatre ans sont installées à proximité du "meuble-buffet" (et aussi dans d'autres secteurs). Elles sont toujours accessibles et faciles à déclencher, y compris en dehors des temps alimentaires. On permet ainsi aux enfants de s'abreuver et de s'hydrater à tout moment (on oublie trop souvent la vulnérabilité due aux pertes d'eau cellulaire dans des locaux surchauffés et à une activité motrice "débordante", en particulier dans la "catégorie d'âges" de deux à quatre ans).

Les tables sont stables. Fixées au sol, elles peuvent subir des mouvements de translation grâce à des rainurages dans lesquels leurs pieds couissent. Elles peuvent ainsi être rapprochées, repoussées ou écartées selon que l'enfant s'installe sur son siège dans l'attente du repas, selon qu'il veut sortir de la situation de table pour se rendre au buffet ou à la fin du déjeuner. Elles ont une forme de banane (ou de croissant) avec des "concavités" : le corps d'un enfant s'ajuste mieux à une courbure concave qu'au bord rectiligne d'une table rectangulaire. Deux "tables-bananes" peuvent être disposées "dos à dos" pour que les enfants de deux tables opposées soient, eux, face à face ou de 3/4, et puissent ainsi facilement communiquer entre eux sans agression corporelle. En outre, les "tables-bananes" d'une même paire peuvent être écartées l'une de l'autre à la fin du repas, ce qui facilite la "desserte".

Le revêtement des tables est conçu pour amortir le bruit des objets qui sont déplacés ou qui tombent (il en est de même pour le revêtement du sol).

Chaque "table-banane" pouvant être occupée par trois à cinq enfants (elle comporte de trois à cinq "concavités", les "paires" de tables-bananes "dos à dos" sont disposées en arcs de cercle et entourent un podium. Leur arrangement permet à chacun de détourner la tête en direction de la personne qui occupe le podium.

Celle-ci peut ainsi capter l'attention des enfants par un chant, un mime, une histoire, une comptine... dans l'attente du repas ou à d'autres moments. Elle peut aussi montrer et nommer les aliments, parler de leur forme et de leur couleur, expliquer où on les trouve, comment on les mange ... Elle peut également valoriser les différents enfants, en particulier "ceux qui ne sont pas comme les autres".

Les "tables-bananes" peuvent aussi être utilisées en dehors des repas pour des "démonstrations", explications et activités concernant l'alimentation et les aliments :

- la façon de boire et de manger (la bonne utilisation du couteau, de la cuillère, de la fourchette ...) ;
- les "classes" d'aliments et leur "nature" (légumes, fruits, poissons, viandes ...) ;
- la façon de renouveler les légumes par des semis ou des plantations (à l'abri d'une véranda, un espace extérieur permet aux enfants de semer et de planter, puis d'observer la croissance des légumes), et aussi les fruits ;
- les manières de prendre les poissons (la pêche) et les méthodes d'élevage ;
- la préparation des repas, en impliquant les enfants chaque fois que c'est possible (par exemple, confectionner une boule de pâte avec de la farine et de l'eau pour "fabriquer" un pain qui sera cuit dans le four de la cuisine : chaque enfant aura son pain) ;
- la formation du goût et l'éducation à la santé (apprentissage des odeurs et des saveurs, maîtrise de la boulimie, contrôle de la consommation des sucres et des graisses, nécessité de diversifier les aliments ...) ;
- le brossage des dents après le repas ;
- la faim dans le monde et la solidarité pour assurer l'alimentation de tous ;
- le lien entre l'origine des aliments et la protection des espèces végétales et animales qui les constituent ; la biodiversité et la préservation de l'environnement.

Les parents et la fratrie peuvent être conviés à ces "démonstrations-explications-activités" et apporter leurs préparations culinaires. Les enfants peuvent ainsi entrer dans la diversité familiale et culturelle de l'alimentation.

Les "tables-bananes" peuvent aussi être utilisées pour inviter les enfants d'autres structures. Par exemple, les "visiteurs" des moyennes et grandes sections d'école maternelle, les enfants "qui ne sont pas comme les autres" (aveugles, sourds, trisomiques, autistes ...).

Une cafétéria adjacente permet à l'équipe de professionnels de se réunir dans une ambiance conviviale, d'inviter les parents à se désaltérer et à partager des moments d'écoute réciproque, et aussi de développer des échanges avec les différents visiteurs.

#### **NOTE**

*Il est souhaitable que les enfants accueillis dans une "crèche-école enfantine" prennent leur repas de la mi-journée dans ce lieu de restauration, et non à la maison. Il est ainsi possible de bien respecter sans rupture l'enchaînement du temps alimentaire et du temps de sommeil en respectant les particularités de chacun.*



## *La "sphère" hygiénique, sanitaire et aquatique*

### 1. le secteur hygiénique.

Le sol étant revêtu d'un matériau antidérapant, le secteur hygiénique comprend trois équipements : des toilettes dont les dimensions et la configuration sont appropriées aux deux classes d'âges, des douches et des bacs surélevés dont le fond et les parois sont recouverts d'un revêtement antidérapant. Des soins hygiéniques peuvent ainsi être assurés à tout moment et en toute sécurité selon les nécessités, en particulier aux enfants qui ne contrôlent pas encore leurs sphincters. Les professionnels accèdent facilement aux objets de toilette (savons, serviettes ...) disposés sur des rayonnages ou des supports verticaux spécialement conçus. Les enfants ont la possibilité d'utiliser des objets de toilette adaptés à leur morphologie et à leur anatomie (savon, gant de toilette, serviette, brosse à dents ...). On introduit ainsi une dimension d'éducation à l'autonomie dans les soins corporels : les enfants apprennent à se savonner, à s'essuyer, à se brosser les dents ... On peut également les rafraîchir au cours des "périodes" chaudes, et limiter les effets des "coups de chaleur" dont ils sont facilement victimes. Une penderie donne aux professionnels la possibilité de changer les vêtements mouillés, souillés, déchirés ... en attendant le retour des parents ;

### 2. le secteur sanitaire.

Le secteur sanitaire est équipé des objets, appareils et dispositifs nécessaires aux soins corporels, examens cliniques et actes médicaux, et à la détection des anomalies éventuelles (myopie, surdité ...). Il comporte également des mobiliers qui permettent au médecin ou à l'infirmière de recevoir les parents ;

### 3. le secteur aquatique.

Contigu au secteur hygiénique, le secteur aquatique est équipé d'une ou de deux pataugeoires ludiques. Leur pente est progressive : la pataugeoire est profonde de 10 cm à une extrémité et de 40 cm à l'autre extrémité. Sous le regard vigilant des professionnels, les enfants munis de brassards appropriés peuvent ainsi découvrir sans risque d'autres dimensions de leur sensibilité somesthésique (tactile, thermique ...) et proprioceptive (sensibilité musculaire, tendineuse et articulaire), de leurs équilibres corporels et de leurs habiletés motrices. C'est en même temps leur schéma corporel (l'idée ou la représentation qu'ils ont de leur corps) qui peut être complété et affiné dans un nouvel espace à trois dimensions.

En interaction avec les pairs et les professionnels, les enfants peuvent explorer les propriétés des objets en milieu aquatique, et donc découvrir que certains flottent, d'autres coulent, d'autres encore restent entre deux eaux ... Un "canal" périphérique leur donne la possibilité de faire circuler des objets flottants tout autour de la pataugeoire (bateaux, bouchons de liège ...). Des alvéoles dans la paroi fournissent des "abris" pour les recevoir. A la périphérie, un ou deux leviers peuvent être pressés pour délivrer un geyser d'eau. Des bouillonnements peuvent être déclenchés depuis le fond de la pataugeoire. D'autres aménagements peuvent être réalisés. Des moments sont réservés aux parents pour accompagner leur

enfant dans ses "évolutions" aquatiques (il y a un vestiaire avec des casiers qui peuvent être fermés et qui peuvent donc abriter les objets personnels en toute sécurité ; une cabine permet à chacun de se changer ; des serviettes sont mises à sa disposition ainsi que des sandales à semelle antidérapante ...).

4. le secteur de découverte des propriétés et "transformations" de l'eau.

Un secteur adjacent permet aux enfants de découvrir différentes propriétés et "transformations" de l'eau de l'eau. Par exemple :

- le mélange de l'eau et de la farine puis le pétrissage de la pâte à pain ainsi que le mélange de l'eau et de l'argile puis la confection de poteries, la cuisson se faisant dans le four de la cuisine ; la découverte de la pâte à papier et de son utilisation dans la vie quotidienne; etc.
- les mélanges d'eau et d'éléments solubles et colorés, et ainsi les changements de couleur selon les mélanges ; les émulsions ; etc.
- l'évaporation de l'eau et sa transformation en glace, et inversement ; etc.

Le secteur hygiénique, sanitaire et aquatique permet ainsi non seulement d'assurer les soins corporels, hygiéniques et médicaux que tout enfant doit recevoir, mais il contribue aussi à son développement sensoriel, moteur, corporel et cognitif. En outre, il apporte aux enfants des émotions, des plaisirs et des intérêts nouveaux, tout en leur faisant découvrir la magie des "transformations" naturelles et utilitaires de l'eau. Ils s'imprègnent ainsi implicitement de l'importance de l'eau dans la vie des humains, et de la nécessité de ne pas la gaspiller. Enfin, ils peuvent vaincre leur peur éventuelle de l'eau en toute sécurité physique et affective.

### *Les autres aménagements*

#### *Les principes essentiels dans l'aménagement des autres lieux de vie et d'éducation*

On résumera ainsi les principes essentiels qui favorisent "l'émergence" (la lisibilité), l'organisation et la fonctionnalité des particularités, compétences, constructions et régulations entre deux et quatre ans :

\* accueillis de façon apaisante, rassurante et non culpabilisante, les parents sont impliqués dans le fonctionnement de la "crèche-école enfantine" (voir plus loin) ;

\* le mode de fonctionnement, les aménagements d'espace, les dispositifs et les mobiliers sont conçus pour que chaque enfant puisse évoluer à tout moment dans la sécurité affective, sortir de ses blocages et inhibitions, libérer et partager ses émotions, libérer et structurer ses compétences-socles (attention visuelle soutenue, élan à l'interaction, comportements affiliatifs, capacité d'imiter et d'être imité, organisation structurée du geste), développer ses modes de communication, s'engager dans les processus de socialisation, mobiliser ses processus cognitifs, organiser ses ressources intellectuelles, imaginer et créer.

\* chaque enfant a la possibilité d'évoluer à tout moment en activité libre au sein de petits groupes de pairs dans un lieu de vie "sécurisé" qui permet l'appropriation de toutes les dimensions de l'espace, c'est-à-dire des surfaces, des hauteurs et des profondeurs. Concrètement, il peut s'agir, pour la hauteur, d'escaliers, de rampes, de parois d'escalade, de mezzanines, de passerelles, de plates-formes de déambulation "suspendues"; pour la profondeur, de parois percées d'orifices qui peuvent être traversées, de "boyaux", de "tunnels", de structures creuses en forme de chenille ou de serpent ... Bien évidemment, ces structures sont matériellement sécurisées pour éviter les blessures, chutes et autres dommages corporels. La sécurité affective est assurée par les professionnels de la "crèche-école enfantine" qui accompagnent, soutiennent et encouragent les "aventuriers de l'espace" par le regard, le geste et la parole. Des "émergences" fondamentales, des compétences nouvelles, des constructions inattendues, des remodelages, des apprentissages et des possibilités évolutives sont alors clairement observés dans les groupes composés de trois à six enfants, même chez ceux qui ne sont pas comme les autres (par exemple, les enfants aveugles, les handicapés moteurs, les I.M.C. et les artistes) ;

\* chaque enfant a la possibilité de vivre "à son rythme" des alternances de retraits ou d'isolements dans des nids, "niches", alvéoles ... d'activités "solitaires", de phases interactives avec les pairs, de sécurité affective, d'interactions accordées, d'acquisitions et d'apprentissages avec l'un ou l'autre des professionnels ;

\* chaque enfant a la possibilité de dérouler ses rythmes d'action "à son rythme" (quand il est prêt), c'est-à-dire ses actions successives (par exemple, passer de la déambulation à l'installation en position assise derrière une table pour manipuler des objets, enchaîner les emboîtements de cubes et la "lecture" d'un livre d'images, enchaîner une situation de psychomotricité et une situation de bain linguistique), sans être canalisé ou orienté à tout moment par l'un ou l'autre des professionnels.. Tout en se réalisant dans ses rythmes d'exécution (sa façon d'être et de faire dans les différentes actions) (MONTAGNER, 2006). Cela implique que les objets "ludiques", éducatifs, pédagogiques ... soient accessibles à tout moment, et qu'il n'y ait pas d'obstacle empêchant la conquête des différents espaces ;

\* avant ou après les temps d'activités libres, et aux moments de forte vigilance, les professionnels organisent en petit groupe des activités ludiques, des "exercices" de psychomotricité, des comptines, des narrations d'histoires, des bains de langage, des bains de "lecture" (situations dans lesquelles les enfants feuilletent des bandes dessinées, magazines, livres ...), des activités picturales, des engagements dans les arts plastiques, des manipulations et transformations d'objets, des apprentissages de tout ordre ... Des intervenants extérieurs apportent au cours de ces temps de vigilance leurs compétences complémentaires, en particulier pour les enfants qui présentent un retard apparent de développement, un déficit, un handicap ... (orthophoniste, psychomotricien, kinesithérapeute, musicien, conteur, peintre ...) ;

\* les groupes sont recomposés en fonction des activités ou selon les moments de la journée ou les jours de la semaine, et selon l'évolution de chaque enfant. Ils sont ouverts à un moment ou un autre à des enfants d'âge différent (les enfants de trois

à quatre ans "reçoivent" ceux de deux à trois ans, et réciproquement, et aussi ceux qui sont habituellement accueillis ailleurs (enfants de moyenne section d'école maternelle, enfants handicapés d'institutions spécialisées ...). Les rencontres avec d'autres enfants permettent à chacun de développer dans un "bruit de fond" contrôlé (le nombre d'enfants est limité, le bruit est réduit ...) de nouvelles interactions avec de nouveaux partenaires, et d'acquérir ainsi des compétences nouvelles, de façonner de nouvelles conduites et de s'engager dans de nouvelles constructions et apprentissages. En d'autres termes, le mode de fonctionnement des "crèches-écoles enfantines" et les conduites du personnel sont fondés sur le renouvellement contrôlé des activités et interactions sociales au sein de petits groupes, ainsi que sur la flexibilité ;

Les lieux extérieurs sont aussi aménagés pour compléter les activités intérieures ("potager", "piste cyclable" ...) et pour autoriser la conquête de la troisième dimension avec les pairs et les professionnels dans d'autres espaces (cabane sur pilotis, "pont de singes" ...).

## **NOTES**

*1. Les personnes qui encadrent les deux classes d'âge de deux à trois ans et de trois à quatre ans organisent ensemble les activités et alternances au cours de la journée, en se donnant la possibilité de faire passer des enfants d'une classe d'âges à l'autre selon l'évolution de chacun et selon le projet éducatif.*

*2. Les parents sont informés des nouvelles "émergences", compétences-socles, constructions, remodelages et conduites que la conquête de l'espace et les différentes activités ont révélées ou structurées chez leur enfant. En outre, les professionnels leur donnent à certains moments la possibilité d'être des "observateurs-acteurs" de l'évolution des enfants dans toutes les dimensions de l'espace, et ainsi de découvrir par eux-mêmes toute la gamme des possibilités et capacités que révèle la conquête de la hauteur et de la profondeur. Ce qui réduit les peurs, l'anxiété ou l'angoisse générées par des situations souvent considérées comme à risque. Ce qui libère la parole, la communication et la relation entre tous.*

La création de conditions appropriées pour faciliter les "émergences", compétences-socles, constructions, remodelages et conduites dans les structures d'accueil des enfants de deux à quatre ans, est d'autant plus importante que les troisième et quatrième années se caractérisent par des développements et acquisitions fondamentaux qui préparent et façonnent chacun pour les moyennes et grandes sections de l'école maternelle, et au delà. On soulignera que :

\* la fonction sémiotique du langage "explose" ;

\* avec l'acquisition de la maîtrise corporelle et gestuelle pendant la course, l'escalade, la descente ... les régulations tonico-posturales pour rétablir l'équilibre corporel dans toutes les dimensions de l'espace, la maîtrise des habiletés manuelles et du contrôle des sphincters, le schéma corporel se construit pleinement. Les humains et leur corps peuvent ainsi être représentés sans distorsion ou segmentation dans les dessins, peintures ...

\* les gestes deviennent précis et coordonnés dans la manipulation des objets (par exemple, les constructions au moyen d'éléments du type Légo), dans les

représentations picturales (les enfants sont désormais capables de représenter distinctement différents personnages, mais aussi des maisons, des fleurs, des avions ... et de les nommer), et dans "l'écriture" des signes "essentiels" (lettres, syllabes, chiffres, pictogrammes ...);

\* les systèmes projectifs se dévoilent clairement dans le discours, le graphisme, la peinture, la poterie ... (l'enfant dit ou "traduit" ses états intérieurs, perçoit chez autrui des émotions, affects et idées qu'il a lui-même);

\* les conduites sociales enrachent l'enfant dans la socialisation (des groupes se forment autour d'un ou de plusieurs leaders en même temps que les jeux de rôle redistribuent le leadership, en tout cas en petit groupe et lorsque les aménagements d'espace sont diversifiés et appropriés);

\* les acquisitions de symboles et les activités symboliques installent les enfants dans les débuts de la pensée abstraite et dans la culture;

\* les processus cognitifs revêtent des formes complexes, notamment dans "la résolution des problèmes" (puzzles, jeux de construction, induction, déduction ...).

*Exemples d'aménagements concrets des lieux de vie et d'éducation qui rendent possibles les principes essentiels*

Différents aménagements, dispositifs et mobiliers peuvent être conçus soit dans les lieux qui accueillent séparément les enfants de deux à trois ans et ceux de trois à quatre ans, soit dans les lieux mixtes qui reçoivent les deux classes d'âges à un moment ou un autre. C'est l'équipe éducative et pédagogique qui décide quels aménagements, dispositifs et mobiliers doivent être choisis pour le lieu « spécifique » qui accueille les deux-trois ans, le lieu « spécifique » des trois-quatre ans et les lieux mixtes.

**- les aménagements, dispositifs et mobiliers qui permettent l'exploration, la conquête et l'apprentissage de toutes les dimensions de l'espace.** On peut proposer : les chevauchements et les « jeux d'équilibre » sur des poutres ou d'autres objets horizontaux à différentes hauteurs ; la conquête des agrès (balançoire suspendue, barre fixe, barres parallèles, trapèze, corde à nœuds ...); les escalades et descentes d'un espalier, d'un escalier, d'une rampe, d'un toboggan, d'une paroi percée d'orifices, "d'un mur à grimper", d'une échelle de cordes ... ; les escalades, descentes et roulades sur un circuit de bosses et de creux (« montagnes russes »); la conquête de mezzanines, plates-formes, passerelles, "pont de singes" ... ; l'exploration d'un labyrinthe formé par un réseau de cloisons qui délimitent des couloirs ; la traversée de manchons, de « tunnels », de troncs d'arbre évidés ou d'espaces concentriques "en escargot" qui permettent la conquête de la profondeur ; etc.

**- les lieux de rencontre et d'interaction qui stimulent l'attention visuelle et auditive, et qui libèrent les comportements sociaux et les conduites affiliatives** (rires, offrandes, sollicitations, coopérations, entraides ...), socles des processus de socialisation. On peut proposer : un « lapinodrome », c'est-à-dire une enceinte circulaire jalonnée d'orifices et d'ouvertures en arceau qui permettent de

traverser la paroi « comme un lapin » et d'investir une superstructure intérieure (par exemple, un donjon sécurisé auquel il est possible d'accéder par un escalier intérieur) ; des « murs à grimaces » (parois percées de hublots, « meurtrières » ...) ; des igloos ouverts qui peuvent être traversés et dont les parois sont jalonnées d'orifices de formes et dimensions variées permettant la communication de part et d'autre de la paroi ; des « couloirs » ou « pistes » de poursuites ludiques avec des sinuosités et des obstacles ; un réseau de parois, de recoins et d'obstacles qui se prête au cache-cache ; des « plongeoirs » qui permettent de sauter dans une "piscine à balles" ou une « piscine à coussins » ; des lieux de construction, « déconstruction » et reconstruction collectives de tours, pyramides ... avec des cubes, boîtes, pneus ... ; un "circuit automobile" suspendu à 60 cm du sol dont les pistes sont conçues pour recevoir des autos miniatures qui peuvent être guidées, télescopées, échangées ; un manège qui tourne autour d'un axe vertical ; une piste automobile sous la forme d'un circuit sinueux et en boucle du type "24 heures du Mans", matérialisé par des tracés sur le sol et des chicanes ; une piste "cyclable" pour tricycles, camions chevauchés ... ; un lieu de grimage et de déguisement ; des aquariums ; une volière ; etc.

- **les objets et lieux de « défolement » corporel et de canalisation de l'agressivité.** Par exemple, des jeux de quilles, une aire de lancer de balles, des instruments de projection de balles de papier ou de plastique mou, une arène de bataille de plumes, de coussins et de blocs de mousse, un lieu avec des instruments de percussion (tambours, cymbales ...), des « parois musicales » qui produisent différents sons et sur lesquelles on peut porter des coups sans se faire mal, des "jeux de massacre" ...

- **le lieu de sensorialité.** Différents dispositifs permettent aux enfants de découvrir la diversité et la complexité de leur univers sensoriel et perceptif. Par exemple, la possibilité de fusionner deux couleurs pour en obtenir une troisième ou au contraire le non fusionnement des couleurs lorsque deux liquides huileux et colorés de densité différente glissent l'un au contact de l'autre sans se mélanger ; la décomposition de la lumière du jour par un prisme et la découverte de toute la gamme des couleurs de l'arc-en-ciel comme dans la nature ; la mise en évidence des rayons ultraviolets et infrarouges ; les effets stroboscopiques ; les damiers musicaux ; les différents types d'instruments de musique ; les sifflets à ultrasons avec la possibilité de les tester en compagnie d'un chien ; l'univers olfactif et gustatif ; l'exploration de la sensibilité musculaire, tendineuse et articulaire par des exercices d'étirement (« stretching ») ;

- **le lieu de "libération" du langage et de la gestualité associés (scène, podium, tribune, « chaire » ...)** qui permet de combiner les gesticulations, postures, vocalisations, paroles ... pour raconter, chanter, mimer ...

- **la mezzanine des bains linguistiques** avec des présentoirs et des étagères de magazines, de bandes dessinées et de livres que l'on peut feuilleter sur un matelas, un nid, une niche, une table ... et qui permettent de s'immerger dans les signes de la langue et l'iconographie associée. A certains moments, les enfants retrouvent l'un des professionnels qui raconte l'histoire en associant les signes écrits (mots,

phrases, pictogrammes ...) et l'iconographie, interpelle, pose des questions ... Elle peut mimer, chanter, organiser une comptine ou un jeu de rôle ... ;

- **le lieu de familiarisation avec les lettres, mots, chiffres, signes symboliques de la vie quotidienne** (panneaux de circulation) et les symboles mathématiques (égal à, supérieur à, inférieur à ...), **qui permet de manipuler les signes et symboles dans des activités individuelles ou collectives** (découpages, collages, confection de posters individuels ou collectifs, puzzles adaptés aux deux-quatre ans, « écriture » ...) ;

- **le lieu pour les jeux de rôle et les activités symboliques** ;

- **le "lieu-théâtre" de marionnettes** ;

- **le lieu d'assemblages et de créations d'objets** autour de tables spécialement conçues pour que les enfants de deux à quatre ans puissent développer leurs habiletés manuelles en manipulant et combinant divers objets par emboîtement, encastrement, enfillement ... seuls, dans une situation duelle ou plurielle avec des pairs ou dans le cadre d'une interaction avec un éducateur, un professeur des écoles ou une autre personne. Pour ne pas limiter les possibilités de création, il faut pouvoir prolonger chaque table par des plans de travail amovibles qui élargissent la surface disponible et autorisent sans obstacle les échanges et coopérations avec les pairs et les professionnels dans différentes activités (constructions avec des éléments du type Légo ou des pièces de mécanos, puzzles, compositions avec des graines, des feuilles ou des galets, dessins, peintures, graphismes, « sculptures » et « écrits ») ;

- **les panneaux muraux et autres supports verticaux** qui permettent aux enfants de libérer leurs capacités d'expression (collages, dessins, peintures, graphisme, « écrits » ...) ;

- **les « coins » symboliques** (maison, « coin-dînette », « coin-garage » ...) ;

- **le lieu des solidarités avec les autres enfants et les autres familles** (réception d'autres enfants de différents milieux ; confection d'objets à leur offrir ; organisation d'un poster, d'une lettre ... à leur envoyer par la poste ...) ;

- **le lieu d'ouverture sur le monde** (exposition permanente et évolutive d'images et de photographies, projection de films ou de vidéo-cassettes ... sur la diversité des populations et des modes de vie, des flores, faunes, minéraux, climats ...) ;

- **le lieu « d'imprégnation » et de préparation aux moyennes et grandes sections de l'école maternelle** ;

- **le lieu de présentation des activités sociales, musicales, culturelles, sportives ... du quartier, de la cité, du milieu rural ...**

- **le lieu animalier où les enfants observent et rencontrent des lapins,**

**hamsters, cobayes ...** sans risque sanitaire ou corporel (la provenance des animaux est rigoureusement contrôlée, et ils sont régulièrement examinés par un vétérinaire).

#### **NOTE**

*Bien évidemment, il ne s'agit pas de réaliser l'ensemble des aménagements et d'installer tous les dispositifs et meubles proposés, mais ceux qui permettent de concrétiser les principes qui ont été présentés. En outre, certains aménagements, dispositifs et mobiliers de la « sphère d'accueil » peuvent être utilisés à différents moments de la journée.*

#### *Le lieu des médiations croisées*

Ce lieu permet d'apaiser, de canaliser, de réduire et si possible d'éteindre les "conflits croisés" entre l'enfant, la mère, le père, la fratrie et les autres personnes du milieu familial (grands-parents, oncles et tantes ...), entre l'enfant et ses nouveaux partenaires si la famille est recomposée (beau-père, belle-mère, autres enfants), entre les familles et les professionnels de la « crèche-école enfantine ». Et aussi, entre les différentes personnes qui composent l'équipe, entre celles-ci et les intervenants extérieurs ou les organismes de tutelle. Les uns ou les autres sont accueillis dans le lieu de médiation par une personne-ressource indépendante qui les aide à comprendre, "gérer" et résoudre les divergences ou conflits en cours. Un « panel » de personnes-ressources est constitué au début de chaque année « fonctionnelle ». Les personnes-ressources sont des grands-parents, des psychologues, des pédopsychiatres, des travailleurs sociaux, des éducateurs ou enseignants d'autres structures ... ou des « sages » identifiés pour leur ouverture d'esprit et leur talent de conciliation. Un lieu de médiations croisées est devenu indispensable dans une société de plus en plus génératrice d'anxiété, d'angoisses, de stress et de détresses.

#### *Le lieu d'aide de vie au quotidien, de perspective et de prospective*

Ce lieu a pour objectif d'aider les parents, plus généralement la famille, à trouver des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne ou qu'ils imaginent pour l'avenir. Parmi les possibilités :

- la suggestion de stratégies pour créer ou reconstituer des conditions de vie familiale qui favorisent les interactions accordées et nourrissent un attachement "sécure" entre l'enfant, sa mère, son père et les autres partenaires familiaux ;
- la proposition de stratégies pour protéger et stabiliser les rythmes veille-sommeil et les rythmes d'activité désynchronisés par rapport à l'alternance du jour et de la nuit et par rapport aux rythmes sociaux, soit à cause des horaires de travail « trop » tardifs ou « trop » matinaux, du travail de nuit ou du travail posté, soit à cause de perturbations de l'environnement familial par des ambiances sonores, des intrusions ou allées et venues, soit pour d'autres raisons ;
- l'identification de personnes et structures qui puissent recevoir l'enfant en dehors des horaires d'ouverture de la « crèche-école enfantine », à l'occasion d'un événement qui rend les parents indisponibles, mais aussi pendant les vacances



(« lieux refuges », assistantes maternelles, familles d'accueil, crèches, écoles maternelles ...) et pour les années suivantes lorsque l'enfant sera accueilli à l'école maternelle ;

- les perspectives et projets des parents pour l'enfant et l'ensemble de la famille.

Un agenda est prévu pour que les parents puissent être reçus à un moment ou un autre par un médecin de P.M.I., un conseiller social et du monde du travail, un psychologue, un pédopsychiatre ou une autre personne compétente selon la demande, la « nature » des difficultés, les perspectives et les projets.

### *Le lieu d'information et de communication multiculturelles*

Une médiathèque permet aux parents et familles de rencontrer une personne-ressource qui les oriente vers la lecture ou le visionnement de documents permettant de répondre aux questions qu'ils se posent sur les besoins, la sensorialité, les rythmes, les comportements, les compétences ... des jeunes enfants, mais aussi plus généralement sur les phénomènes de vie qui les interpellent (moyens anticonceptionnels, grossesse, accouchement, vie foetale, développement et parcours scolaire de l'enfant, etc.). La personne-ressource les accompagne dans la découverte ou la recherche de l'information et, si cela est nécessaire, dans son explication. Les moyens audiovisuels sont privilégiés. La constitution d'un réseau de parents et de familles "expérimentés" et la venue occasionnelle et programmée à la « crèche-école enfantine » de sages-femmes, d'infirmières, de puéricultrices, d'éducatrices de jeunes enfants, d'orthophonistes, d'enseignants, de psychologues, d'éducateurs ... permettent aux familles de rencontrer d'autres personnes-ressources qui apportent le poids de leur compétence professionnelle et de leur vécu autour de la lecture et du visionnement des documents.

Des rencontres sont régulièrement organisées avec d'autres personnes autour de livres, films, consultations cliniques, faits divers, documents multiculturels... sur la vie prénatale, l'après-naissance, les premières années, la puberté ou l'adolescence, sur les pratiques relationnelles et éducatives dans différentes cultures et ethnies et sur tout autre sujet sollicité.

Des petits groupes de parole sont constitués autour des parents, et aussi des mères, pères et familles marginalisés, plus généralement en difficulté personnelle, familiale, sociale, culturelle ou ethnique.

### *Le lieu de valorisation du savoir être et des savoir-faire*

Ce lieu a pour objectif de mettre en scène le savoir être et les savoir-faire des enfants, des familles et des professionnels.

S'agissant des enfants, l'équipe de professionnels réalise des posters et fresques à partir de photographies qui mettent en valeur les habiletés motrices des enfants pour s'approprier les espaces, assembler, transformer et créer des objets, organiser leurs gestes dans le dessin, la peinture, « l'écriture » ... Et aussi, pour

coordonner leurs différents segments corporels dans la danse, le mime, les clowneries, les cascades, les « représentations théâtrales ». Les œuvres des enfants sont affichées (dessins, peintures, graphismes, « écrits » ...), exposées dans des vitrines ou sur des consoles (poteries, émaux, constructions au moyen d'éléments Légo ou autres, « compositions naturelles » avec des graines, feuilles, brindilles, galets ...), ou mises en scène (danse, mime, chant ...).

Considérant les familles, des spectacles ou des expositions mettent en valeur à certains moments de l'année les talents connus ou cachés des mères, pères, fratries, grands parents ... dans l'expression orale (chanson, conte, imitation de personnalités, humour ...), la création d'objets (broderie, confection de vêtements, menuiserie, invention d'outils...), les arts plastiques (ferronnerie, peintures, sculpture ...), le chant et la musique, l'écriture (poète, écrivain, journaliste ...), l'art culinaire (viennoiseries, confiserie ...), etc.

Ce lieu est également organisé pour que le savoir être et les savoirs faire « cachés » des professionnels puissent être valorisés (talents de conteur, de dessinateur, de musicien ...).

Ce lieu permet donc de valoriser le savoir être et les savoir-faire des enfants, mères, pères, familles et professionnels les uns vis-à-vis des autres et aux yeux du monde extérieur, notamment quand des « journées portes ouvertes » autorisent les visites et la médiatisation. Ainsi peuvent se trouver activées la sécurité affective, la confiance en soi, la confiance dans autrui et l'auto-estime, en particulier quand les « crèches-écoles enfantines » sont situées dans des « zones sensibles ». Ainsi peuvent être partagées des émotions. Ainsi peuvent être libérées les relations accordées, l'imaginaire et la créativité. Des films permettent d'expliquer et de faire connaître l'ensemble des activités de valorisation.

## CONCLUSION

En accueillant gratuitement et dans des conditions «sécures» les enfants âgés de deux à quatre ans, et en même temps les familles de toutes conditions et origines, comme c'est le cas dans les petites sections de l'école maternelle, mais avec une nouvelle équipe pluridisciplinaire qui réunit des compétences complémentaires, les «crèches-écoles enfantines» sont conçues pour être un maillon-clé et une charnière forte du système d'accueil et d'éducation dont notre société a besoin pour faire face à l'insécurité affective, au mal-être, aux détresses, vulnérabilités et souffrances qu'elle engendre et amplifie sans pouvoir les maîtriser. Elles sont conçues pour que chaque enfant puisse vivre en dehors du milieu familial dans la sécurité affective et le bien-être, se réaliser à son rythme (quand il est prêt) dans ses différentes dimensions, et libérer toute la gamme de ses potentialités, capacités et possibilités, tout en acquérant de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, alors que ses besoins "de base" sont satisfaits. En alternant les activités libres et les activités dirigées au sein de petits groupes de pairs dans des espaces qui permettent l'alliance du corps, du geste, de l'interaction sociale et de la pensée, les différents enfants peuvent mettre en place les fondements d'une

personne libérée, "bien dans son corps et bien dans sa tête", bien insérée dans la dynamique des interactions sociales, prête à faire face aux contraintes et exigences de l'école et de la société.

Par leur organisation et leur mode de fonctionnement, les "crèches-écoles enfantines" préparent en particulier chaque enfant à s'engager dans son parcours d'élève, d'abord à l'école maternelle, puis à l'école élémentaire, mais aussi dans son parcours d'acteur social et de citoyen, en continuité, complémentarité et interactivité avec le milieu familial, et sans rupture avec les constructions des deux premières années :

- en créant les conditions qui permettent aux enfants d'évoluer dans la sécurité affective et de la conforter, elles ouvrent la voie à la confiance en soi et dans autrui, et aussi à l'auto-estime ;
- elles libèrent et organisent les compétences-socles qui sous-tendent les interactions et la communication avec des partenaires de différentes conditions sociales et origines, et qui fondent les processus de socialisation ; elles favorisent la libération de toute la gamme des émotions et donc, au fil du temps, des interactions et du processus éducatif, l'engagement de chacun dans les accordages relationnels avec ses différents partenaires (les ajustements des comportements, émotions, affects et rythmes), et ainsi les régulations nécessaires au contrôle de la réactivité émotionnelle ; elles développent l'attention visuelle soutenue, et plus généralement l'attention globale et sélective qui combine les informations visuelles et auditives dans le traitement des informations, en particulier dans les situations éducatives et pédagogiques ;
- elles libèrent et structurent les habiletés manuelles dans la manipulation et la transformation des objets, ainsi que les habiletés corporelles au cours de la conquête de toutes les dimensions de l'espace ;
- elles activent les processus cognitifs et les ressources intellectuelles à la fois par les multiples activités ludiques que les aménagements, dispositifs et mobiliers autorisent, et par la transmission organisée des savoirs dans des situations variées qui stimulent la curiosité, l'exploration et la découverte. elles constituent un creuset d'alliages et d'alliances entre des personnes de différentes strates sociales, cultures et ethnies.