

De la crèche à l'école : appréhender le changement, articuler la transition

Par Isabelle Dupuis et Agnès Monnet, directrice d'IPE à Carouge, et Corinne Gobet-Mahler, directrice d'établissement primaire

Préambule

La vie de tout individu est composée d'une succession d'étapes, et la transition de l'une à l'autre, souvent peu évidente, se voit dans la plupart des cas abordée avec appréhension.

Ces moments de changement trouvent dans le rythme imposé par le développement actuel de la société et par nos modes de vie un créneau-temps et un créneau-attention bien souvent insuffisants, rendant la transition abrupte et provoquant un clivage peu constructif entre ces différentes étapes du développement de l'individu.

Certains de ces passages sont pourtant prévisibles, et par conséquent appréhendables. Il revient alors aux institutions concernées d'aider, non pas à l'abolition mais à l'accompagnement et l'articulation du temps de transition pour que celui-ci, reconnu comme tel dans son statut, ne corresponde plus à une période d'angoisse, mais soit le cadre à la prise de conscience de la fin d'un temps et du début d'un autre, avec ce qu'il comporte d'inchangé et de nouveau.

De plus en plus conscients actuellement de l'importance de ces tran-

sitions, ainsi que de la difficulté que représentent dans un chemin de vie l'angoisse et l'incapacité momentanée d'y faire face, nous sommes en tant que professionnels de l'éducation appelés à être attentifs à notre manière d'appréhender ces périodes. On sait également aujourd'hui l'importance des premières expériences de l'enfance dans la constitution d'une attitude personnelle face à la vie. Faire face aux transitions, aux départs et aux nouvelles arrivées, s'apprend lors de ses premières expériences.

Par ailleurs, le stress occasionné par la première « rentrée scolaire » n'est plus à démontrer. Ce moment-clé dans le parcours de l'enfant est fréquemment anxiogène, tant pour lui que pour la famille. En effet, l'inconnu est rarement confortable et peut, selon les situations et les histoires de vie, être difficile à aborder. De nombreux efforts et progrès ont donc été faits, au niveau de l'information aux familles et des premiers gestes d'accueil par les écoles, pour que l'adaptation de l'enfant se passe le mieux possible.

A l'opposé, on constate que les institutions de la petite enfance (IPE), acteurs parmi d'autres de l'articulation de cette transition pour bien des enfants, sont restées jusqu'à ▲



▲ présent par certains aspects en marge d'une préparation adéquate à ce moment de la vie de l'enfant, que le passage de ces institutions à l'école ne constitue en rien une évidence et qu'il représente en soi un thème de réflexion pour les corps de métier et les directions de ces institutions.

Ce processus de rupture est en effet nécessaire à l'apprentissage chez l'enfant. Il ne doit pas être une source de situations anxiogènes et de difficultés inutiles, mais bien une expérience conduisant l'enfant, dans un long cheminement, à la prise de conscience d'exister tant psychologiquement que physiquement. L'enfant peut ainsi intérioriser certaines continuités, créées ici par les institutions et plus tard par lui-même, comme favorables à assurer le cadre et la logique du développement par-delà la transition.

Intelligence collective

On touche alors à un point complexe de l'organisation de l'éducation et de l'encadrement de l'enfant dans la durée, car ces situations concernent non seulement une, mais bien, par leur nature même, plusieurs institutions, la transition se faisant de l'une à l'autre et impliquant, dans l'idéal, une collaboration entre les IPE et les écoles.

On constate la nécessité de continuer à penser et construire afin que cette collaboration se développe au-delà de ce qui est actuellement proposé par le cadre légal ou les institutions elles-mêmes. Lorsque l'on s'intéresse au cadre

qu'offrent actuellement nos institutions dans ces situations, on constate en effet que la collaboration reste jusqu'à présent sommaire et l'accompagnement de l'enfant peu cohérent.

Sans une certaine continuité, la connaissance fine construite à partir de chaque enfant, de ses besoins et de son histoire se perd dans la rupture d'une institution à une autre.

Or, « les coopérations de travail s'appuient sur un savoir antérieur sur lequel chacun fait fond ; c'est un puissant facteur d'économie et d'efficacité collective, dont seule l'absence révèle l'importance véritable » (Grosjean et Lacoste, 1991, p.35). Cependant, il ne suffit pas de passer des informations, mais il s'agit de construire de véritables collaborations. Pour ce faire, les interactions entre les différents acteurs institutionnels apportent une dimension autre à la mission des institutions. Ainsi, « l'interaction se combine avec ces conditions structurelles proches et lointaines pour créer un contexte de travail. Le contexte éclaire alors le cœur de l'action en montrant comment l'interaction devient le moyen par lequel le travail même est accompli. En ce sens, structure et interaction sont intimement liées » (Strauss, 1992, p.45).

Obstacles

L'absence d'une vision continue de l'éducation de l'enfant de la prime enfance à la fin de la scolarité primaire s'explique par bien des aspects. D'une

part, plusieurs points semblent constituer des entraves à une collaboration des institutions dans le projet d'éducation : cadre légal rigide sanctifiant le secret professionnel (LIPAD, loi sur l'information du public et l'accès aux données), méconnaissance des champs professionnels dans leur ensemble engendrant des enjeux de territoire, systèmes de direction distincts entre espaces de vie enfantine et écoles... D'autre part, la logique des relations entre noyau familial, enfant et institutions ne cesse d'évoluer ; âge d'entrée à l'école, pourcentage du temps de travail chez les parents, vision du rôle de l'éducateur, de l'enseignant, du parent, sont autant de paramètres en prise avec la dynamique complexe du développement de la société et rendent tout modèle trop figé rapidement inadapté.

Ainsi ces différents aspects révèlent la nécessité d'entamer une réflexion dans l'objectif d'aboutir à de nouveaux modèles de collaboration, dans un esprit d'ouverture et de valeurs communautaires. Il nous revient alors le devoir de nous interroger : quels sont aujourd'hui et dans les temps à venir les points de convergence pédagogique entre les métiers de l'éducateur et d'enseignant primaire ? Quelles pratiques professionnelles pourraient tendre à articuler de façon constructive la transition de l'enfant d'une institution à une autre ?

Car si les espaces, les fonctions, le personnel encadrant ne sont pas les mêmes, la préoccupation première

de ces institutions, assurer à la fois le bien-être et l'éducation de l'enfant, reste la même. Ainsi, les différentes institutions se doivent de trouver des espaces de dialogue, indispensables pour qu'à partir de l'échange soient redéfinis les différents projets pédagogiques, statuts du personnel encadrant, et cela de manière précise et différenciée, tout en veillant à ce que le nouveau cadre ne soit pas figé et qu'il opère à structurer et à guider sans pour autant exclure initiatives ou ré-interrogations.

Corina Wustmann Seiler et Heidi Simoni préconisent l'utilité que « les professionnels de l'enfance collaborent avec les parents, les familles de jour et le personnel enseignant des écoles (...) pour accompagner les enfants lors des transitions d'une structure à une autre (...). Il est primordial que les professionnels éducatifs reconnaissent le bien-fondé de cette approche transversale » (2012, p.19). L'ensemble des professionnels de l'enfance devrait faire le lien entre le préscolaire et le scolaire, afin de faciliter les transitions, lutter contre l'échec scolaire, permettre à l'enfant de poursuivre son parcours en appréhendant les défis qui lui sont propres, dans une perspective d'égalité des chances. Frédéric Jésus parle de défis de la nouvelle question éducative, de la coopération active et éclairée des parents, des professionnels et des autres acteurs. « Il s'agit de promouvoir l'articulation et donc de dépasser la simple coexistence, voire la confrontation, de l'ensemble des lo- ►



▲ giques, des cultures, des sentiments qui déterminent chez les adultes les espaces et les temps éducatifs destinés aux enfants » (2004, p. 1).

Projet à Carouge

La commune de Carouge (canton de Genève) a entrepris de développer, au cours de ces deux dernières années, certaines démarches allant dans le sens d'une transition mieux articulée du moment où l'enfant quitte l'espace de vie enfantine pour l'école primaire. Cette commune se caractérise depuis longtemps par un esprit d'ouverture. L'orientation politique de la commune, qui met entre autres l'accent sur des efforts dans les domaines de l'emploi, de la formation, des logements sociaux et de la petite enfance, a constitué en soi un cadre favorable pour une première mise en place de cette démarche, qui nécessiterait ensuite d'être observée, entendue et réinterprétée afin qu'un cadre institutionnel lui soit offert au niveau cantonal.

Le projet lui-même réunit les directeurs et les responsables des institutions de la petite enfance, les directeurs des écoles et le responsable des Affaires sociales, afin de créer ensemble un espace de transition entre les IPE et les écoles.

Carouge compte pour la petite enfance deux jardins d'enfants et sept espaces de vie enfantine, chapeautés par sept directrices et responsables,

et pour l'école primaire, sept écoles dirigées par quatre directeurs. Ceci représente donc un groupe de onze professionnels, qui se voient confier la tâche d'accompagner l'enfant, à travers les institutions qui accueillent son quotidien, et ceci de sa naissance à la fin de la scolarité primaire, soit de zéro à douze ans.

Plusieurs acteurs ont ainsi participé à penser, proposer, tester une série de gestes, de discussions et d'actions dans l'optique d'améliorer la prise en charge par les professionnels de cette période, difficile à vivre pour certains enfants et, dans tous les cas, vécue par l'enfant comme un modèle possible pour d'autres périodes de transition ultérieures.

Pour François Berthoud, chef du Service des affaires sociales de la ville de Carouge, « des professionnelles et des professionnels du champ éducatif s'organisent pour dépasser des logiques de territoire et d'appartenance institutionnelle pour construire ensemble des projets efficaces et simples, ce qui sous-entend qu'ils peuvent être repris par d'autres et qu'ils ne buttent par exemple sur aucune contingence financière ou d'ordre technique dont on sait qu'elles sont malheureusement rédhibitoires. A travers son service des affaires sociales qui est en lien tant avec les IPE que les écoles, la Ville de Carouge apporte son appui à ces démarches. Le parcours de vie des enfants et de leur famille doit être pensé de manière holistique.

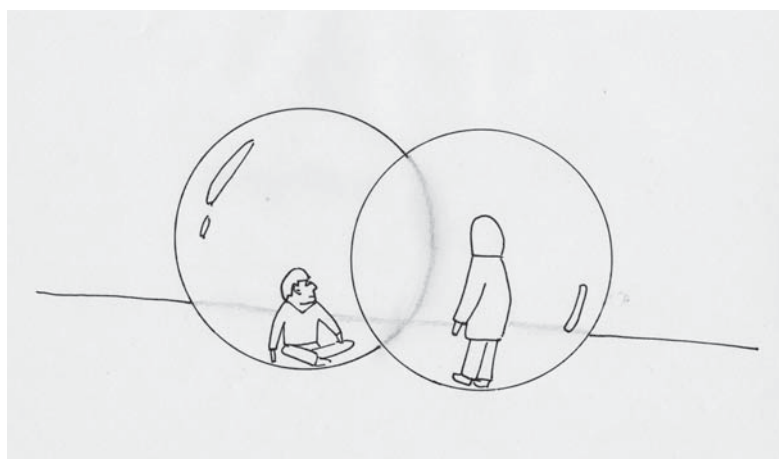
Mettre en place une politique de la petite enfance qui valorise l'éducation précoce sans apporter une attention soutenue à la question de la transition vers l'école, alors que les liens de la commune avec les différents partenaires concernés par cette question sont très étroits, cela serait une belle occasion manquée ! En tant que chef de service, je souhaite favoriser ces démarches et dire ma reconnaissance aux directions de IPE et des écoles pour leur engagement dans ces projets.»

L'implication et le soutien de la commune constituent ainsi un moyen pour atteindre les objectifs visés. « Le fonctionnement collectif suppose aussi (...) un travail de *médiation*. Alors que l'interaction se déroule sous le signe de l'immédiateté, de la simultanéité, de la coprésence, des facteurs comme la répartition

des tâches sur plusieurs équipes, leur continuité dans le temps, leur éclatement dans l'espace, la diversité de leurs informations introduisent au contraire la nécessité de médiations pour mémoriser l'information, la rendre disponible, la formaliser, la traduire en langage commun ou au contraire la re-spécifier » (Grosjean et Lacoste, 1991, p. 39).

Ces *gestes*, ou ces liens, se déclinent pour lors de manière créative et différenciée :

- les onze professionnels se rencontrent une fois par an avec le responsable du Service des affaires sociales, pour échanger sur la collaboration ;
- les enfants des IPE, accompagnés de leur éducateur, rendent visite à une école du quartier en mai ou juin et passent une demi-journée avec les



Chacun chez soi- Collectif CrrC



▲ écoliers, afin de faire connaissance avec ce nouveau type d'environnement;

- un même album est lu aux enfants des IPE au mois de juin avant leur départ pour l'école, et à l'école au mois d'août lors de la première semaine, pour retrouver à travers le récit des souvenirs et des repères;

- les responsables et les directions des IPE contactent, avec l'accord des parents, les directeurs des écoles, et leur font part de certaines dyades d'enfants à « séparer » en classe, ou au contraire à placer dans la même classe, ou encore leur transmettent des informations autour de situations sensibles et de besoins particuliers d'un enfant.

Ces mesures, loin d'être les seules imaginables, ne doivent être considérées que comme de premiers exemples, découlant bien souvent d'initiatives assez personnelles, de favoriser l'interaction entre les différents acteurs amenés à jouer un rôle dans l'encadrement de l'enfant et son apprentissage de la signification de la transition. Elles laissent pourtant deviner assez clairement et précisément plusieurs intentions et révèlent certaines pistes intéressantes.

Collaboration des champs professionnels

La rencontre des professionnels des deux corps de métier est un geste assez simple, si simple qu'il paraît peut-être une évidence dans un futur proche, mais pourtant très novatrice.

En effet, les IPE, longtemps perçues comme lieu de « garde », sont actuellement reconnues comme de véritables espaces d'éducation de l'enfant. Cette démarche renforce donc la validité de ce nouveau statut inscrivant clairement ces IPE aux côtés des écoles dans un projet d'éducation. Cette rencontre, de plus, reconnaît la richesse de la discussion, de l'interaction comme une part constitutive de la qualité de l'élaboration du projet pédagogique, faisant confiance aux différentes individualités des professionnels pour enrichir la vision commune. Pour autant, la nécessité d'un cadre institutionnel pour cette collaboration n'est pas négligée, ceci afin que la démarche ne soit pas dépendante dans son existence même du bon vouloir de certains professionnels. Ceci est démontré par la volonté, manifeste dès ces premières rencontres, d'inclure une troisième entité (institutions communales ou cantonales) afin d'obtenir de celles-ci un soutien et une coordination de ces rencontres. En effet, « la coopération n'est pas une évidence naturelle, une tendance spontanée, mais une nécessité qui comporte ses gratifications et ses contraintes » (Grosjean et Lacoste, 1991, p. 38).

La crainte est un sentiment primitif, souvent lié à une méconnaissance, et le fait de se confronter à la réalité redoutée est bien souvent un remède des plus efficaces à une angoisse irrationnelle. Dans notre cas, l'enfant

va donc voir ce qu'il redoute, et le constat de l'infondé de la crainte participe grandement à son atténuation. Ces *gestes*, s'ils impliquent un peu plus d'organisation pour les institutions, reconnaissent le côté irrationnel constitutif de la peur et la capacité de l'enfant à transformer cette confrontation avec la réalité en une démarche positive de tranquillisation qu'il opère par lui-même et pour lui-même. L'expérience peut alors être vue comme une découverte par l'enfant de forces intrinsèques, qui apparaissent lorsqu'il ose la confrontation avec ses craintes et auxquelles il doit apprendre à faire confiance. Ainsi ces *gestes* participent-ils, en plus de diminuer la crainte immédiate de l'enfant, à un processus d'apprentissage complexe, celui de l'attitude à adopter face aux difficultés rencontrées tout au long d'une vie.

Les visites à l'école des futurs écoliers, accompagnés de leur éducateur, permettent ainsi aux enfants d'appréhender un nouveau milieu, sécurisés par la présence de leurs pairs et des éducateurs de référence.

La répétition d'une activité (lecture d'un même album) par les deux institutions successives semble avoir également le potentiel de rassurer l'enfant. En effet, la répétition illustre le fait que tout ne se termine pas lors d'une transition, mais que celle-ci se compose d'une multitude de petites fins mais aussi de continuités qui

constituent des acquis sur lesquels les enfants peuvent se reposer et construire plus loin. L'objet et l'acte précis soumis à répétition ont été réfléchis soigneusement. Le livre est par essence un objet traitant avec le sentiment d'identification. Il touche à l'affect de l'enfant, représente pour lui fréquemment quelque chose de marquant, un repère dont pourtant les lectures successives, réclamées, semblent chaque fois être l'objet d'une expérience nouvelle ou modifiée, un moyen de médiation. Le livre est donc un objet approprié pour une répétition, dans un contexte pourtant modifié, grâce à laquelle l'enfant prend acte de la continuité de certaines choses mais aussi peut-être de la modification de sa compréhension, le livre reflétant à l'enfant qu'il a grandi et qu'il n'a rien à craindre de ce nouveau contexte. Par ailleurs, le processus de lecture à voix haute proposé n'exclut en rien les enfants qui n'ont pas fréquenté une IPE et qui entendent l'histoire pour la première fois, fait important pour que le *geste* ne se fasse en aucune manière au détriment d'autres enfants.

Le dernier point touche à une question sensible. Les responsables des IPE sollicitent l'accord des parents et transmettent aux directions des écoles des informations qui évoquent des problématiques liées à un enfant, selon des principes de bon sens et de bienveillance. Il ne s'agit pas « d'étiqueter » les enfants, ni de chercher à faciliter le travail de gestion ▲



▲ des classes en préservant ainsi les adultes de certaines difficultés professionnelles, mais bien plus de trouver des solutions pour le bien-être des enfants. Ceci implique une responsabilité et la mobilisation d'une capacité d'observation et d'initiative laissée aux directions et au personnel encadrant en général dans l'accompagnement du projet éducatif. En effet, la démarche revient ici à accorder une partie de l'évaluation d'une situation complexe directement au personnel, en s'engageant à tenir compte des conseils et des remarques transmis par ceux-ci pour encadrer l'enfant de manière plus individualisée et donc potentiellement plus appropriée.

Perspectives

Ainsi, d'un premier bilan de ces différentes expériences, l'on voit qu'il devient possible de définir plus largement certaines pensées utiles aux différents corps professionnels dans l'accompagnement de ce premier temps de transition. Car si l'enfant expérimente en quelque sorte un premier apprentissage « par lui-même » lors de la journée passée dans une école, il reste, dans son bas âge, fortement dépendant d'un encadrement compétent dans la construction de son chemin d'apprentissage.

Il revient donc principalement aux équipes pédagogiques de ces institutions de développer leurs connaissances, leurs compétences, la curiosité nécessaires à cet encadrement. Cette

exigence renvoie à plusieurs questionnements sur le cadre exact de la pratique de ces professionnels. Quels changements dans la formation de ces professionnels pour les préparer au mieux à encadrer de manière flexible et en interaction cette période de transition ? Quelles sont les limites acceptables à cette collaboration, la volonté première n'étant pas de supprimer toute transition ? « (...) Rompre avec l'individualisme, c'est construire une nouvelle identité, développer de nouvelles solidarités et de nouvelles compétences. La coopération professionnelle est l'une des dimensions de la professionnalisation du métier d'enseignant » (P. Perrenoud, propos recueillis par I. Sebert).

Un nouveau geste, peut-être déjà suffisant, pourrait être dans la formation des professionnels de ces deux corps de métier, le fait de passer un peu de temps dans l'institution qui n'est pas celle à laquelle ils se destinent, cela afin de leur permettre de réaliser quelles continuités, quelles ruptures sont véritablement présentes et à quelles exigences se voit confronté l'enfant, successivement. Pour accompagner les enfants à dépasser leurs appréhensions, les professionnels ont préalablement à surmonter leurs propres craintes, méconnaissances et mouvements de rejet. L'interaction professionnelle alors intensifiée promet la mise en place de projets plus

conscients, plus précis et plus riches dans l'accompagnement de cette étape cruciale pour l'enfant. Car si l'expérience de la séparation est une épreuve, elle a, lorsque l'enfant n'est pas submergé par des craintes irrationnelles et traumatisantes, une vertu organisatrice importante face à un processus de séparation dont on sait qu'il se répétera tout au long de la vie de chacun.

L'enfant, accompagné en connaissance de cause, apprend alors à faire face à des situations, à vivre des expériences qui, si elles ne sont plus parfois traumatisantes, deviennent les moments d'une prise de conscience de forces intérieures, qui dureront une vie. ■

Isabelle Dupuis
Corinne Gobet-Mahler
Agnès Monnet

Bibliographie

Grosjean, Michèle, et Lacoste, Michèle. (1991). *Communication et intelligence collective; le travail à l'hôpital*. Paris: Presses universitaires de France.

Jesu, Frédéric. (2004). *Coéduquer pour un développement social durable*. Paris: Ed. Dunod.

Perrenoud, Philippe. Propos recueillis par Isabelle Sebert. *Travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme*. <http://www2.cndp.fr/actualites/question/equipe/equipelmp.htm>

Strauss, Anselm. (1992). *La trame de la négociation; sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: Ed. L'Harmattan.

Wustmann Seiler, Corina, et Simoni, Heidi. (2012). *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Commission suisse pour l'UNESCO, réseau d'accueil extrascolaire.