

MASTER 1 options	Scolaire	éducation	concelling
---------------------	----------	-----------	------------

5Après quarante années consacrées à l'étude scientifique du développement de l'enfant et de ses « *armatures* » majeures (attachements, habiletés motrices, systèmes d'interaction et de communication, conduites sociales, socialisation, processus d'adaptation, rythmes biopsychologiques, « *conquêtes* » de l'espace, processus cognitifs... [\[1\]\[1\]Voir la bibliographie en fin d'article.](#)), sans oublier les observations et analyses cliniques, **deux conditions** sont incontournables pour concevoir une autre organisation et un autre fonctionnement de l'école.

6Pensées pour mieux soutenir les besoins, possibilités, potentialités, compétences, motivations, envies, ambitions, réussites et constructions évolutives des enfants-élèves, tout en portant les attentes, espoirs et projections des familles, des enseignants et des autres acteurs, mais également en les rassurant, elles peuvent être ainsi définis :

71° **La capacité de l'école à accepter et intégrer les différences de « *rythme de développement* »** à chaque âge, à dépasser ainsi le critère de l'âge « *donné par l'état civil* », à reconnaître la flexibilité et les possibilités évolutives de tous les enfants à tout moment, y compris ceux que l'on qualifie de débiles, « *nuls* », « *en échec scolaire* », à se libérer des « *référents* » dogmatiques qui brouillent la lucidité et le discernement (précocité, retard, moyenne, programme...);

82° **La capacité de l'école à organiser ses temps de transmission du savoir et des connaissances** en se fondant sur les données de la recherche dans le domaine des rythmes biologiques des enfants. Mais, pas de façon aveugle et dogmatique. Il faut en effet tenir compte de « *l'équation personnelle* » des différents enfants et des environnements qui les ont façonnés et les façonnent au quotidien dans leurs conduites, leurs rythmes de vie... (les interactions et souffrances au sein de la famille, les rythmes de vie et de travail des partenaires familiaux, l'habitat, les réalités sociales et culturelles...).

9**Deux types de rythmes doivent être considérés :**



CAIRN PRO
150 revues de psychologie,
travail social et santé mentale

ABONNEZ-VOUS

101° Les « rythmes chronobiologiques » *sensu stricto*, synchronisés par le donneur de temps universel et incontournable que constitue l'alternance du jour et de la nuit sur toute la planète, et en même temps par l'alternance des temps de repos et d'activation corporelle (le rythme veille-sommeil), ordinairement synchronisée par la précédente. On définit ainsi des rythmes circadiens (rythme cardiaque, sécrétion de telle ou telle hormone, température corporelle...) dont la période est d'environ 24 heures et, au sein de la journée, des rythmes ultradiens dont la période est plus ou moins courte selon les variables considérées (elle peut être, par exemple, de l'ordre de la minute ou de quelques heures). D'autres rythmes ont une période plus longue (environ un mois, une année... : les rythmes infradiens).

112° Les rythmes « biopsychologiques » qui ont une composante chronobiologique et une composante psychologique. En effet et bien évidemment, les humains, en particulier les enfants, sont « imprégnés », influencés, « traversés », façonnés... en permanence dans leurs différents lieux de vie (milieu familial, école, cité...) par les multiples facteurs, variables, organisateurs, désordres, troubles... psychologiques qui sous-tendent la vie affective, relationnelle et intellectuelle (expériences individuelles, vécu, émotions, stress, anxiété, angoisses, détresses, inhibitions, imagination...).

12Le psychisme peut en particulier « gommer », atténuer, accentuer, avancer, retarder, accélérer, déphaser, rendre illisibles... les rythmes biologiques *sensu stricto*, en tout cas nombre d'entre eux. En conséquence, on peut constater un jour ou l'autre, ou de façon récurrente, des décalages parfois importants dans le(s) moment(s) de la journée où les valeurs de telle ou telle variable sont habituellement les plus élevées, ainsi que dans le(s) moment(s) où les valeurs sont les plus faibles. Dans certaines conditions d'environnement, on n'observe plus de périodicité claire dans l'un ou l'autre des rythmes.

13La capacité de l'école à accepter et intégrer les différences de rythme de développement des enfants à chaque âge

Rythmes de développement et « apprentissages fondamentaux »

14Même si elles s'en défendent, de nombreuses personnes, y compris parmi les scientifiques, les cliniciens, les pédagogues et les responsables politiques, pensent et agissent comme si le « petit de l'Homme » était programmé génétiquement, socialement, culturellement et/ ou

intellectuellement pour devenir entre six et sept ans au cours préparatoire un « élève-écolier domestiqué » que l'on a formaté au cours de la petite enfance dans et par les apprentissages dits fondamentaux (lecture, écriture, calcul).

15Ceux qui s'inscrivent dans cette croyance, idéologie, conviction ou certitude, selon les personnes, souhaitent ou exigent qu'il faut préparer le plus tôt possible les jeunes enfants à ces apprentissages, en tout cas aux préapprentissage et/ou pré-requis qui les sous-tendent.

16Ainsi, dans les rapports de la députée **Michèle Tabarot** et des deux sénateurs **Monique Papon** et **Pierre Martin** qui ont préconisé en 2008 la création de jardins d'éveil pour accueillir les enfants âgés de deux à trois ans, il est affirmé, comme si cela relevait de l'évidence ou du bon sens, que « *Le jardin d'éveil aura pour mission principale de préparer la préscolarisation à l'école maternelle* » [\[2\]\[2\]Rapport sur le développement de l'offre d'accueil de la petite...](#)

17Mais, les parlementaires, et pas davantage la secrétaire d'État chargée de la Famille et de la Solidarité (**Madame Nadine Morano**), n'ont expliqué pour quoi faire et comment faire, pour quelles raisons, selon quels principes ou critères, à travers quelles démarches, activités et situations, pour quelles acquisitions, « *préapprentissage* » ou apprentissages, en se fondant sur quelles données, en s'appuyant sur quels concepts ou théories. Finalement, au nom de qui et de quoi ?

18Cependant, les trois parlementaires soulignent que la mission du jardin d'éveil n'est pas de « *préparer les enfants* » aux « *apprentissage fondamentaux* » de l'école élémentaire, cette mission devant être réservée à l'école maternelle... comme cela était et reste prévu par les textes officiels.

19En prenant cette précaution d'écriture et de présentation, les parlementaires voulaient éviter que les jardins d'éveil soient perçus comme des structures concurrentes de la petite section de l'école maternelle alors que, de toute évidence, le projet politique était d'aboutir à sa suppression, essentiellement pour des raisons comptables.

20En effet, admis dès l'âge de deux ans dans un jardin d'éveil (payant), les enfants pouvaient (peuvent) y rester pendant 18 mois, et être ensuite inscrits (gratuitement) dans une école maternelle à l'âge de trois ans et demi.

21On peut faire l'hypothèse forte que, sous la pression des parents, ils soient alors accueillis « *directement* » dans la moyenne section comme s'ils venaient d'une petite section, avec le plus souvent l'accord explicite ou tacite des enseignants, soucieux de réduire l'effectif de la petite section, souvent trop élevé et difficile à gérer, en tout cas le matin, malgré leurs compétences et leurs qualités humaines (on peut les comprendre)

22Ainsi était « *démontré* » qu'on pouvait se passer de la petite section de l'école maternelle.

23On retrouve à la crèche et à l'école maternelle dans son ensemble **la même idéologie de préscolarisation précoce** à travers la préparation jugée nécessaire des enfants aux « *apprentissage fondamentaux* ».

24S'agissant de l'école maternelle, les objectifs, missions, « *finalités* », perspectives... sont, officiellement, de préparer les enfants aux apprentissages dits fondamentaux, comme si cela

était « *naturel* », « *normal* », programmé, prédéterminé, « *biblique* »... comme si cela allait de soi, et comme si le vocable « *apprentissages fondamentaux* » avait du sens (qu'est-ce qui est fondamental pour un jeune enfant et qu'est-ce qui ne l'est pas ?).

25 Au nom de qui et au nom de quoi, en se fondant sur quels arguments, sur quelles recherches, sur quelles théories, sur quels besoins de la société... les enfants âgés de deux à quatre ans, de quatre à cinq ans, de cinq à six ans doivent être considérés comme des préécoliers ou des pré-élèves ?

26 En les formatant dans la perspective et le cadre des « *apprentissages fondamentaux* », sous couvert d'une logique apparente de bon sens, **on leur vole une partie de leur vie d'enfant**, même si le talent et l'imagination des enseignants d'école maternelle leur permettent de prendre du plaisir dans des activités récréatives, ludiques... de faire vivre leurs émotions, leurs découvertes, leur imagination... et d'apprendre « *autre chose* » que « *du fondamental* ».

27 On les appauvrit dans leur spontanéité, leurs capacités d'initiative, d'exploration et de modification de l'environnement, leur créativité, leurs capacités d'expression et de communication, mais aussi dans leur pensée (seuls les enfants des nantis et des « *sachants* » peuvent s'ajuster, se mouler et se plier au système actuel qui exige une précocité toujours plus précoce de préparation aux « *apprentissages fondamentaux* »... parce qu'il est « *cultivé* » à la maison).

28 Est-ce que **le formatage dans et par les apprentissages dits fondamentaux** prépare pour autant les enfants à un « *parcours* » de réussite affective, intellectuelle, sociale, civique, intellectuelle, créative, humaniste... ? En d'autres termes, à se réaliser comme des humains heureux de vivre et intelligents qui peuvent s'adapter à tous les milieux et qui ont envie de réussir leur vie.

29 Ignore-t-on que tous les enfants peuvent révéler et structurer toute la gamme de leurs ressources intrinsèques à tout moment dès lors qu'ils peuvent explorer, modifier et réorganiser librement les objets, les mobiliers, les lieux de vie... s'approprier les espaces dans toutes leurs dimensions, scellant ainsi l'alliance du corps et de la pensée (voir la bibliographie) ?

30 Et aussi, « *expérimenter* » sans retenue leurs habiletés corporelles, gestuelles et manuelles, (ré)inventer sans limite les activités ludiques, les stratégies de communication, les langages et les façons de penser au cours des interactions avec les pairs et les autres partenaires qu'ils rencontrent ?

31 Mais encore, imaginer sans consigne ni limite de nouvelles activités et de nouveaux jeux qu'ils chargent d'imaginaire, de symboles, de règles et de sens ? Finalement, découvrir qu'ils sont capables de construire, d'induire, de déduire, de découvrir l'humour et de penser ?

Le formatage précoce dans le langage verbal « *académique* »

32 Les mêmes questionnements se posent pour l'apprentissage et la maîtrise du langage verbal. Considérons par exemple le rapport « *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales* » remis en 2008 par **Alain Bentolila** au ministre de l'Éducation

nationale [3][3]Alain Bentolila, rapport commandé par le ministre de... Le linguiste recommande que l'objectif prioritaire, pour ne pas dire exclusif, de l'école maternelle soit d'augmenter les performances des enfants âgés de trois à six ans dans la maîtrise du langage, en l'occurrence la langue française.

33Dans cette perspective, les enfants sont considérés « *avant tout* » comme des systèmes linguistiques... pour ne pas écrire « *seulement* » des systèmes linguistiques, même si, plus généralement, « *l'enseignante devra accompagner des bambins de 3 à 6 ans dans leur développement linguistique, intellectuel et moteur* ».

34Les « *bambins* » seraient-ils des êtres sans émotions, sans affectivité, sans attachements, sans interactions sociales (les interactions avec les pairs sont considérées comme une source « *d'insécurité linguistique* »), sans perceptions et communications, sans processus cognitifs, sans ressources intellectuelles qui ne s'inscrivent pas dans une « *logique* » d'apprentissage du vocabulaire, de la syntaxe et de la grammaire, sans degrés de liberté dans l'expression comportementale, vocale ou langagière, sans spontanéité et pensée libérées ?

35Selon Alain Bentolila, il est « *impératif que chaque élève termine l'école maternelle en ayant compris l'économie générale du système alphabétique du français* ». Chaque enseignant devient alors un technicien qui doit « *travailler des séquences dans lesquelles les productions sont concrètes, décorticables, observables, comme par exemple dans les exercices de graphisme* ».

36On est donc dans une sorte de système langagier d'économie productiviste !

37En conséquence, selon Alain Bentolila, « *il conviendra de chercher les moyens qui permettront aux enseignants de pouvoir travailler efficacement en ateliers de sept ou huit élèves sans avoir à se demander ce qu'ils vont faire des autres* ».

38Autrement dit, les enfants n'existent plus en dehors des ateliers linguistiques. Tout doit être organisé en classe pour que même « *les temps consacrés aux comptines et aux chants doivent devenir des temps d'apprentissage où l'on privilégiera la qualité d'articulation, de mémorisation, d'explication du lexique, plutôt que la quantité de comptines marmonnées* » ?

39La moyenne section (la plupart des enfants sont alors âgés de quatre à cinq ans) serait la charnière organisatrice du système formaté de Alain Bentolila. Il écrit en effet « *L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige que dès la moyenne section on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de conventions que l'oral ne lui a parfois pas révélées* ». À la lecture du rapport, on peut se demander si Alain Bentolila a déjà rencontré les « *vrais* » enfants accueillis à l'école maternelle, c'est-à-dire, selon les moments, les situations et les partenaires, des êtres câlins, rieurs, expressifs, « *clowns* », sociaux, joueurs, indisciplinés, turbulents, imprévisibles, appliqués, provocateurs, conquérants, « *baragouineurs* », querelleurs, imaginatifs, inventifs... aux modes de communication et « *formes* » d'intelligence multiples.

40En d'autres termes, des personnes qui débordent de vie, d'initiative et de créativité, mais aussi des êtres vulnérables qui révèlent leurs détresses, leurs souffrances et leur insécurité affective.

[41](#)Faudrait-il qu'ils soient enfermés à tout moment dans la maîtrise du vocabulaire, dans les productions langagières qui respectent la syntaxe et la grammaire, et dans un discours formaté ?

[42](#)Si on accepte le dogme de Monsieur Alain Bentolila, les enfants doivent devenir des machines contrôlables et dociles dont il faut programmer le langage (et donc la pensée) dès la petite section de l'école maternelle. **Pauline Kergomard** [\[4\]\[4\]Pauline Kergomard \(1838-1925\), à l'origine de la transformation...](#) et ses collègues pédagogues, qui ont inventé l'école maternelle, doivent se retourner dans leur tombe.

Une école maternelle : pour quoi faire ?

[43](#)L'école maternelle doit créer les conditions « *existentielles* », relationnelles, sociales, cognitives, temporelles et spatiales qui permettent à chaque enfant de se libérer, c'est-à-dire de libérer à son rythme (quand il est prêt, quand il a envie d'être prêt, quand il sait être prêt), ses possibilités, potentialités, compétences et ressources cachées, en « *jachère* », ébauchées, pas encore tout à fait structurées et fonctionnelles, et donc non lisibles.

[44](#)En effet, les capacités du cerveau sont illimitées. Il porte forcément en lui les « *bourgeons* » du décryptage du sens et du savoir, y compris du langage (le fœtus âgé de huit mois a déjà la capacité de discriminer la voix de sa mère, probablement de son père, entre autres : voir la bibliographie), quelles que soient les apparences, et peut en même temps s'ouvrir à toutes les informations et connaissances.

[45](#)L'idéologie d'un « *parcours scolaire* » uniforme pour tous les enfants, en tout cas sur les mêmes « *rails* » temporels, est une aberration car elle contient l'idée implicite que, dans la petite enfance, tous les humains ont le même « *scénario de développement* », c'est-à-dire les mêmes successions « *d'émergences* », d'acquisitions et d'apprentissages d'un âge à l'autre, à la même vitesse et selon le même « *rythme* » ou tempo.

[46](#)Le postulat est que tous les enfants peuvent (doivent) être prêts à libérer leurs possibilités, potentialités, compétences, ressources... aux moments et dans les situations que les adultes ont décidés pour eux, en se fondant sur des routines, des moyennes, des dogmes et des certitudes non démontrées.

[47](#)Selon ce mythe qui relève du « *religieux* », les enfants doivent être façonnés (conditionnés ?) d'un âge à l'autre pour s'accrocher au « *fil conducteur* » plus ou moins linéaire ou en zigzag, et imposé arbitrairement, qui mène à la « *quasi-obligation* » d'apprendre à lire, écrire et compter avant la fin du cours préparatoire. C'est le credo immuable de l'école de la France.

[48](#)Il est invraisemblable qu'on ne sache pas (ou qu'on ne veuille pas) tenir compte des importantes différences dans les « *scénarios de développement* » des enfants.

[49](#)Pourquoi faut-il rappeler sans cesse que l'âge est un indicateur de la croissance corporelle, morphologique, anatomique, physiologique, psychologique et intellectuelle... qui ne se confond pas avec le développement individuel, « *carte d'identité* » de chacun ? Quelle que soit la « *part* » des facteurs génétiques, des influences de l'environnement, des

« *autoapprentissage* », des « *autotransformations* », des expériences individuelles et du vécu.

50 On raisonne comme si la précocité de la mise en situation formatée d'apprentissage scolaire du langage, de la lecture, de l'écriture et du calcul déterminait la réussite scolaire... C'est évidemment faux.

51 On vit dans l'idée fausse que plus tôt on apprend, mieux et plus tôt on réussira à l'école... et que, au fond, la réussite au baccalauréat, à l'université, à l'entrée à polytechnique... doit déjà se préparer à deux ans, trois ans, quatre ans... (selon la même idée déterministe, on se propose de repérer à ces âges les « *graines de violence* » dont la germination donnera les « *plantes vénéneuses* » de la délinquance). **De déterminismes en déterminismes décrétés**, l'école va t'elle dériver vers un système de sélection par formatages successifs ? On peut craindre qu'elle soit déjà engagée dans ce processus.

Mais alors, une école pour quoi faire ? Et comment faire ?

52 On ne peut faire l'économie d'un tel débat si on veut donner à chaque enfant une chance maximale de se réaliser dans ses différentes possibilités, potentialités, sensibilités, compétences, ressources, ambitions... tout en acquérant de nouvelles, quelles que soient ses particularités, et quelles que soient les particularités de sa famille et de son milieu familial, social et culturel.

53 Pour cela, il faut enfin comprendre que **le fonctionnement cérébral en imbrication avec le fonctionnement corporel ne doit pas être enfermé dans un carcan arbitraire**, fût-il celui des apprentissages dits fondamentaux, mais qu'il doit être libéré, notamment et d'abord au cours de la petite enfance.

54 L'organisation de l'école maternelle et de l'école élémentaire, leurs modes de fonctionnement, leurs stratégies d'accueil, leurs systèmes de communication et de relation, leurs temps et leurs espaces doivent être conçus pour optimiser la plasticité du cerveau, autoriser ainsi une flexibilité optimale des comportements, et donc d'évolution dans toutes les formes de conduites, d'acquisitions, d'apprentissages et de créations.

55 Les données de la recherche fondamentale combinées aux observations cliniques, aux innovations et au vécu des enseignants, suggèrent des pistes dont certaines ont été « *expérimentées* » avec succès.

56 **Commençons par créer des structures d'accueil et d'éducation** qui soient intermédiaires entre la crèche ou le milieu familial et l'école maternelle, et évitons la querelle stérile au sujet de l'institution qui « *doit* » accueillir les enfants âgés de deux à trois ans

57 Entre deux et quatre ans, il est souhaitable d'assurer une continuité sans rupture 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 acquisitions au rythme de chacun, qu'elles soient liées au développement ou tributaires de l'environnement.

58On 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.

59Le 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.

60« **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.

61Elles sont conçues pour permettre aux différents enfants de passer à tout moment, sans rupture et à leur rythme d'un petit groupe à un plus grand groupe, et inversement, et d'une classe d'âges à une autre (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, anxiété, angoisse, peur, stress ou détresse d'une activité à une autre.

62Dans 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, prennent en compte les particularités de chaque enfant, l'évolution au fil du temps de ses habiletés motrices, rythmes, perceptions et conduites, les fêlures, cassures et fluctuations de son affectivité, le (re)modelage de ses modes de communication, la dynamique de ses processus de socialisation et la libération de ses compétences.

63Tout en restant attentives à « *l'émergence* » et la consolidation du langage, aux constructions cognitives et plus généralement au façonnement de la pensée, creusets des acquisitions et des capacités d'apprentissage. Les vulnérabilités et souffrances des enfants sont identifiées sans les renvoyer aux difficultés de la famille.

64La constitution d'une seule « *population* » d'âges entre deux et quatre ans dans des locaux imbriqués et interactifs 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 à des niveaux de plus grande complexité et exigence dans la moyenne section et la grande section de l'école maternelle ainsi qu'aux richesses, contraintes et complexités de la vie sociale.



[65](#) 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).

[66](#) 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, de partage et d'accordage des émotions ;
- des possibilités pour chaque enfants de nouer des liens affectifs avec au moins 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 et de la pensée ;
- des possibilités multiples de constructions intellectuelles ;
- des lieux d'expression, d'interaction, de communication, de dialogue et de médiation.

Pluridisciplinaire, l'équipe est composée d'un directeur, d'un médiateur 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 de jeunes enfants (d'une puéricultrice pour les plus jeunes si cela est nécessaire), d'aides maternelles et de professeurs des écoles.

67 Les différents personnes 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 la réflexion et des connaissances, des propositions des parents, du nombre et de la composition de la « *population* » d'enfants dans les deux classes d'âges.

68 **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 sans jugement ni discrimination (enfants « *hyperactifs* », autocentrés, solitaires, craintifs, mutiques, agresseurs...).

69 Il est également préparé, évidemment sans *a 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...).

70 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.

71 Les « *crèches-écoles enfantines* » sont également conçues pour accueillir en surnombre, mais de façon temporaire, les enfants plus âgés des moyennes et grandes sections occasionnellement désorientés ou en souffrance.

73 **Repensons les moyennes et grandes sections de l'école maternelle** et transformons le cours préparatoire pour instaurer un ensemble cohérent et humaniste avec un minimum de ruptures déstabilisantes et un maximum de repères et de continuités rassurantes et structurantes. Tout en assurant des liens fonctionnels, d'une part, avec la crèche-école infantine et, d'autre part, avec les classes qui accueillent les enfants après le cours préparatoire

74 La finalité majeure est de permettre à chaque enfant de s'épanouir dans toutes ses dimensions, sans peurs paralysantes, sans anxiété, angoisses, blocages affectifs ou inhibitions, à son rythme et dans la sécurité affective. « *En revenant en arrière* » s'il en a besoin.

[75](#)Cela implique évidemment qu'il faut redéfinir de façon imbriquée et interactive les missions et objectifs de l'école maternelle et de l'école en général , en repensant l'articulation entre les différentes classes, et entre les « *deux écoles* ». Mais, les « *charnières* » ne doivent pas être des ruptures déstabilisantes et génératrices d'insécurité affective qui empêchent les enfants de libérer leurs richesses intellectuelles et autres.