

# L'accueil des enfants de 2 à 3 ans

## Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif

### Mots-clés

- Accueil
- Jeune enfant
- EAJE
- Professionnels
- Parents

Pascale Garnier  
Gilles Brougère  
Pablo Rupin  
Sylvie Rayna

Experice (Centre de recherche interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation), université Paris 13, Sorbonne Paris Cité.

Natalia La Valle

Experice, université Paris 13, Sorbonne Paris Cité – Institut français de l'éducation – École normale supérieure (ENS) de Lyon.

Laboratoire Icar (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) – Centre de national de la recherche scientifique (CNRS), université Lyon 2, ENS de Lyon.

À la suite du rapport *Petite enfance, grands défis* (OCDE, 2007), on peut présenter le système d'accueil et d'éducation des jeunes enfants en France comme un système divisé, à la fois institutionnellement et selon l'âge. Il juxtapose, d'un côté, des services diversifiés pour les enfants de moins de 3 ans et, de l'autre côté, l'école maternelle pour la quasi-totalité des enfants âgés de 3 à 6 ans (encadré 1, p.10). Cependant, les enfants âgés de 2 à 3 ans sont à la charnière de ce découpage institutionnel et, depuis le début des années 1980, ils sont au cœur de vives polémiques sur les lieux collectifs qui leur sont le mieux adaptés : « Grand à la crèche, petit à la maternelle ? » interrogeaient Liliane Lurçat et Jacqueline Cottez (1982).

Outre les crèches et les écoles maternelles, les enfants de 2 à 3 ans peuvent être accueillis dans des lieux spécifiques à cet âge, notamment des classes passerelles et des jardins maternels. L'objectif de cet article <sup>(1)</sup> est d'analyser la vie collective de ces enfants dans ces différents types de structure (encadré 2, p. 12). Quelles sont les réalités vécues par les enfants ? À partir de quels pratiques, savoirs et valeurs des adultes, parents et professionnelles <sup>(2)</sup>, sont-elles construites ? Comment se fait-il que les enfants d'un même âge y sont perçus et traités comme des « grands » ou des « petits » selon les lieux qu'ils fréquentent ? Que veut dire, au fond, avoir entre 2 et 3 ans, dans ces différentes structures collectives d'accueil et d'éducation ?

Les recherches réalisées dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants s'efforcent, le plus souvent, de comparer les professionnalités et les modes d'intervention des person-

nels des différents types de structure (Florin, 2000 ; Trinquier, 2010 ; Ulmann et al., 2011), ou encore interrogent leurs effets sur le développement des enfants (Balleyguier et Meudec, 1996 ; Bernoussi et al., 1997 ; Marcos, 1999). Il s'agit ici d'interroger des principes de perception, des formes de jugement et des pratiques qui différencient des lieux où les 2 à 3 ans sont accueillis, en croisant l'observation de la vie des enfants et les points de vue des parents et des professionnelles (encadré 2).

Pour étudier la vie collective des enfants de 2 à 3 ans, il est ainsi nécessaire de définir, en premier lieu, le sens des catégories d'âge en tant que constructions socioinstitutionnelles en prise avec les réalités vécues par les personnes. L'article montrera ensuite comment ces catégories d'âge opèrent concrètement dans le quotidien des différents lieux enquêtés, en se centrant successivement sur la définition des limites d'âge de leur public respectif, les différentes cultures matérielles qu'ils proposent aux enfants, les pratiques des professionnelles, les regards que portent les parents sur la vie collective de leur enfant. L'enjeu de cette analyse est précisément de problématiser les vécus des enfants dans différents lieux d'accueil collectif, selon leurs manières de faire jouer une même catégorie d'âge, sans les classer selon des critères définis *a priori*.

### Une institutionnalisation des âges

« Nos esprits sont désormais sur les rails : comment pouvons-nous penser notre situation en société sans utiliser les classifications établies au sein de nos institutions ? » (Douglas, 1999, p. 115). Avec le genre, l'âge est de ces classifications qui

(1) Cette recherche répond à un appel à projets de recherche de la Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf) lancé en 2012 dans le cadre de l'Observatoire national de la petite enfance sur « Les dimensions de la qualité de l'accueil des jeunes enfants ». Le parti pris pour cet article est celui d'une synthèse des analyses présentées dans le rapport (Garnier et al., 2014), en problématisant l'homogénéité selon l'âge supposée dans différents types de structure qui accueillent les enfants âgés de 2 ans à 3 ans.

(2) On utilisera systématiquement le terme « professionnelle » au féminin pour désigner le personnel des différentes structures enquêtées dans la mesure où, à l'exception d'un homme en crèche, il est composé exclusivement de femmes. Le féminin est également utilisé en ce qui concerne les métiers car ils sont très majoritairement tenus par des femmes.

### Les structures collectives d'accueil et d'éducation des enfants de 2 à 3 ans

L'école maternelle est une institution gérée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui en définit le programme national, emploie les enseignants, les « professeurs des écoles » qui exercent également à l'école élémentaire, et est responsable de leur formation. Les transformations institutionnelles de ces trente dernières années en ont fait une « école de plein exercice » et non plus un lieu d'éducation préscolaire (Garnier, 2009). De leur côté, les municipalités sont responsables du personnel de service – les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) –, des locaux et des équipements. La fréquentation de l'école maternelle est gratuite, à temps plein, selon les mêmes horaires et le même calendrier scolaire que l'école élémentaire ; l'accueil des enfants âgés de moins de 3 ans est en principe ciblé sur les milieux défavorisés urbains ou ruraux (1).

Les crèches sont des structures associatives, municipales ou encore privées, pour les enfants de moins de 3 ans. Leur vocation hygiénique initiale est aujourd'hui tournée vers l'éducation. S'il n'existe pas de curriculum national, les crèches sont soumises à un cadrage national, émanant du ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes, qui porte sur les conditions d'accueil des jeunes enfants et sur les différents personnels qui en sont chargés, puéricultrices, auxiliaires de puériculture, éducateurs de jeunes enfants, notamment. Depuis 2000, les crèches sont tenues de rédiger leur projet éducatif, et certaines municipalités ont défini un projet éducatif général que chaque établissement décline. Les enfants y sont généralement accueillis toute la journée et toute l'année (2), et les parents paient une participation en fonction de leur revenu.

Quelques municipalités ou associations ont fait aussi le choix de développer diverses sortes de « jardins d'enfants » ou des « jardins maternels », pour accueillir en fonction des besoins locaux des enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire, en fonction de tranches d'âge ciblées (les 2 à 3 ans, les 2 à 4 ans ou les 2 à 6 ans). Ces établissements, peu nombreux, sont soumis aux mêmes règlements nationaux que ceux des crèches et disposent des mêmes personnels d'encadrement. Généralement, ils sont payants et accueillent les enfants toute la journée et toute l'année.

À partir de 1990, des « dispositifs passerelle » entre famille et école maternelle ont été créés dans le cadre d'un partenariat interministériel entre le ministère de l'Éducation et le secrétariat d'état chargé de la Famille et des Affaires sociales. Ils visent à accueillir spécifiquement les enfants de 2 à 3 ans des milieux urbains et ruraux défavorisés pour faciliter le passage entre vie familiale et scolarisation. Ces dispositifs ont été peu développés, tant sont forts, en France, les cloisonnements administratifs et les traditions d'une action publique sectorielle (Villain et Gossot, 2000) (3). Au niveau local, ces dispositifs passerelle supposent un partenariat entre les autorités de l'Éducation nationale, les municipalités et le secteur de la « petite enfance » (services de la protection maternelle et infantile, etc.). Leur personnel associe des professeurs des écoles, des professionnelles de la petite enfance, en particulier des éducatrices de jeunes enfants, et des Atsem (Dupraz, 1995).

NDLR : pour les auteurs cités, le lecteur pourra se reporter aux références bibliographiques figurant page 19.

(1) Après avoir atteint 35 % au milieu des années 1990, l'accueil des enfants de 2 ans à l'école maternelle n'a cessé de diminuer jusqu'à sa relance en 2013, dans le cadre de la loi de Refondation de l'école. À cette date, elle représente 11,9 % des enfants de cet âge, restant en principe ciblée sur les milieux urbains ou ruraux défavorisés. Près de neuf enfants sur dix sont nés au premier semestre. Seules 4 % des classes accueillant des enfants de 2 ans sont à niveau unique ; les classes de toute petite section-petite section (TPS-PS) réunissent, le plus souvent, huit tout-petits et douze petits (Abdouni, 2014).

(2) Se sont toutefois développés massivement les multiaccueils, nouvelle appellation des crèches qui accueillent des enfants à temps plein, à temps partiel, en urgence, etc.

(3) Le récent rapport de la Cour des comptes (2013) sur l'accueil des enfants de moins de 3 ans souligne qu'une coordination interministérielle reste à créer entre le ministère de l'Éducation nationale et celui des Affaires sociales, et qu'il n'existe pas de comptabilité pour les dispositifs spéciaux que constituent les classes passerelles dont ils préconisent le développement en lien avec la relance de la scolarisation des moins de 3 ans.

s'imposent comme une donnée naturelle et incontestable. Au point que, dans la quasi-totalité des recherches dans le domaine de la petite enfance, l'âge est naturalisé, considéré comme une donnée de fait qui renvoie à des savoirs et des attributs spécifiques à telle ou telle catégorie d'âge. Ainsi, « accueillir les enfants de deux à trois ans » (Thollon Béhar, 2002), c'est montrer les caractéristiques physiologiques, psychologiques, relationnelles propres aux enfants de cet âge, de manière à proposer des pratiques professionnelles qui leur sont spécifiquement adaptées. L'âge des enfants est ainsi placé en position ex-

plicative et prescriptive. Bien sûr, une telle caractérisation s'accompagne d'une vigilance affirmée pour la diversité des enfants d'un même âge, une variabilité interindividuelle et la singularité de chacun. Restent une forte dimension normative et une référence à la normalité attachées à la notion de « développement de l'enfant » et à sa progressivité (Turmel, 2013). D'où la critique, dans la sphère anglophone, de l'idée de « *developmentally appropriated practices* », c'est-à-dire de pratiques professionnelles et de définition de la qualité fondées sur des normes issues de la psychologie du développement

(Dahlberg *et al.*, 2012). Inscrite dans des savoirs biologiques et psychologiques, la naturalisation des âges ressort plus fondamentalement de leur institutionnalisation et, réciproquement, la stabilité des institutions nécessite une naturalisation des classifications sociales qui traversent les corps : « *Les institutions se fixent grâce à une analogie structurelle avec le corps* » (Douglas, 1999, p. 115). Quoi de plus naturel, en effet, que les différences corporelles selon les âges ? Cette attention portée au corps se retrouve précisément au centre de l'institutionnalisation de la petite enfance comme âge distinct, avec le développement, au XIX<sup>e</sup> siècle, d'institutions collectives qui lui sont consacrées et qui la consacrent : d'abord la salle d'asile (Luc, 1997), puis la crèche (Bouve, 2010). Cette institutionnalisation prend appui sur des conventions arbitraires selon l'âge de l'état civil. Cet âge chiffré en nombre d'années découpe le cours de la vie en grandeurs discrètes, fixant ainsi des seuils et des limites. Il est matière à calculs et statistiques qui, comme le nom de ces dernières l'indique, sont intimement liées à l'État. Il participe d'une « biopolitique » (Foucault, 2004) qui, en constituant un principe d'égalité formelle entre les individus, représente une forme proprement moderne de gouvernement des individus. Les différentes structures qui accueillent les jeunes enfants reposent sur des catégories d'âge instituées et, en leur sein, celles-ci suivent le principe d'une organisation des groupes d'enfants selon des tranches d'âges de plus en plus fines (Garnier, 1999). Le fait même que d'autres pays, notamment les pays nordiques, mettent en œuvre des systèmes préscolaires dits « intégrés » (Kaga *et al.*, 2010) et favorisent en leur sein le mélange d'enfants d'âges différents montre bien que cette séparation des âges est pleinement politique et culturelle.

À la suite des « *économies de la grandeur* » (Boltanski et Thévenot, 1991), on peut souligner que les classements d'âge ne sont pas seulement profondément normatifs. Ils ont aussi une portée morale et politique qu'il s'agisse de qualifier les personnes, d'énoncer ce qui est bien pour elles ou d'assigner des responsabilités différentes, selon leur âge, de critiquer ou de légitimer des rapports de domination entre enfants et adultes (Garnier, 1995), mais aussi au sein des groupes d'enfants (Passuth, 1987). Ces jugements de grandeur selon l'âge sont mis à l'épreuve de la réalité de ce qui convient à chaque âge ou encore des compétences dont sont censées faire preuve les personnes d'âges différents. Ils sont incarnés dans des manières de faire des adultes avec les enfants, dans des routines qui prennent appui sur tout un ensemble d'objets. Ainsi, l'âge n'est pas une « construction sociale » abstraite de la réalité, une manière désincarnée de

catégoriser et classer les individus. Au contraire, l'âge est sans cesse mis à l'épreuve et actualisé comme performance des individus : « *Si les institutions produisent des catégories, il y a également un effet en retour à la manière des prophéties auto-réalisatrices de Robert Merton. Les catégories stabilisent les flux de la vie sociale et créent même, jusqu'à un certain point, les réalités auxquelles elles s'appliquent* » (Douglas, 1999, p. 115).

Pour déconstruire l'âge, et pas seulement pour le relativiser, il est nécessaire de montrer comment il est à la fois institutionnalisé et performé dans et par les discours et les pratiques observés et recueillis. Ce que veut dire être « un enfant de 2 à 3 ans » se réalise dans chaque lieu de manière spécifique : chaque environnement matériel et humain donne (ou non) aux enfants des prises pour mettre à l'épreuve ce dont ils sont capables, ce par quoi ils sont effectivement « petits » ou « grands ». L'idée de « performance » ne veut donc pas dire ici ce qui est exceptionnel mais, au contraire, ce qui, au fil du temps, s'actualise à travers le corps et le langage et se met en scène dans la quotidienneté des pratiques (Butler, 2005). Les classements d'âge sont ainsi des jugements de grandeur, des conventions institutionnelles à la fois marquées dans des actes de parole et actualisées par des pratiques prenant appui sur l'ensemble d'une culture matérielle. Ils ne sont pas de l'ordre de ce que l'on est, mais de ce que l'on fait (ou non) pour, précisément, « faire son âge ». À travers leur analyse, l'enjeu est bien de dénaturiser notre sens ordinaire des divisions selon l'âge, d'interroger au fond « *les catégories qui nous permettent de voir* » (Butler, 2005, p. 46).

### Répartition des âges et diversité des cultures professionnelles

Pour l'ensemble des professionnelles et des parents, l'institution des âges s'incarne en premier lieu dans un calendrier très contraignant. Elle signifie des dates de naissance qui constituent des barrières et des limites d'âge, variables selon les lieux, en nombre d'années, de mois, de jours, voire d'heures, entre l'enfant né le 31 décembre et celui né le 1<sup>er</sup> janvier de l'année suivante. Mais chaque structure a aussi sa propre manière de catégoriser les enfants âgés de 2 à 3 ans, et ces derniers en font également l'expérience.

### Grands, moyens, petits, tout-petits, bébés

La définition du public de chaque lieu se joue sur des âges différents et des sens différents des classements d'âge. Les écoles maternelles enquêtées, classe de tout-petits et petits et classe passerelle, n'accueillent que les

## Méthodologie

Le travail d'enquête a été réalisé dans quatre types d'établissement : une section de vingt-sept « grands » d'une crèche d'un arrondissement populaire de Paris, encadrés par un éducateur de jeunes enfants et quatre auxiliaires de puériculture ; un jardin maternel parisien, structure municipale qui accueille pour une seule année trente enfants et dont l'équipe est constituée d'une directrice, de deux éducatrices de jeunes enfants, de quatre auxiliaires de puériculture à temps plein et une à temps partiel ; une classe passerelle de vingt enfants, dans une école maternelle de la banlieue parisienne, avec une professeure des écoles, une éducatrice de jeunes enfants et une agent territoriale spécialisée des écoles maternelles (Atsem) ; une classe de toute petite-petite section (TPS-PS), encadrée par deux professeures des écoles à mi-temps (dont la directrice, déchargée à mi-temps) et une Atsem, qui réunit huit « tout-petits » et quatorze « petits », dans une école maternelle de la banlieue parisienne, inscrite dans un réseau d'éducation prioritaire. Le choix de ces terrains ne vise pas une représentativité au sens statistique, par rapport aux différents types de structure institutionnelle, mais constitue une configuration de cas singuliers (Passeron et Revel, 2005). Chaque terrain a fait l'objet d'une monographie présentant, notamment, son histoire, son projet, son fonctionnement, les dispositifs de collaboration avec les parents et les partenariats dans l'espace local. Avec l'accord des autorités institutionnelles, l'équipe de recherche a bénéficié de la collaboration des professionnelles et de leur soutien pour toutes les autorisations nécessaires au travail d'enquête auprès des enfants et des parents.

Dans chaque terrain, un travail d'investigation identique comportant quatre phases successives a été mené entre février 2013 et avril 2014 :

- observation de la vie collective, de l'organisation des modalités de participation des enfants, des interactions entre eux et avec les adultes, à travers le parcours de huit enfants, dans chacune des structures, durant une journée (la journée d'un enfant par structure a été filmée dans son intégralité, les autres l'ont été en partie, en complément de la prise de note) ;
- expérimentation d'une approche du point de vue des enfants, en leur proposant de prendre les photos de leur choix, dans les lieux, puis en les invitant à réagir devant celles-ci (séances filmées) – elle n'est pas développée dans cet article, mais est évoquée ailleurs (Rayna et Garnier, 2014) ;
- réalisation de trente-deux entretiens avec les parents, à l'aide d'un montage vidéo montrant leur enfant dans la structure ;
- réalisation de huit entretiens collectifs avec les équipes des professionnelles de chaque structure à l'aide de montages vidéo avec les enfants observés, d'abord relatifs à leur propre structure ( $N = 4$ ), puis aux trois autres structures ( $N = 4$ ).

L'objectif était d'analyser les pratiques, de comprendre les visions des uns et des autres, de la vie collective des enfants, de leurs valeurs et conceptions relatives à la « qualité » et la « socialisation », sans engager une définition *a priori* de ces notions polysémiques.

L'analyse du matériel d'enquête associe deux types d'approche : d'une part, une approche transversale, relative à chacune des catégories d'acteur (enfants, parents, professionnelles), qui donne lieu à des analyses thématiques et, d'autre part, une approche qui croise, pour chacun des quatre lieux, les points de vue de ces acteurs, en partant de la journée de l'enfant filmé en continu. Cette analyse s'inspire de l'approche « mosaïque » développée par Alison Clark et Peter Moss (2001) pour définir de manière dialogique la qualité des structures préscolaires. Elle croise l'observation ethnographique de la vie des jeunes enfants en collectivité et des entretiens avec les professionnelles et les parents, ainsi que différents dispositifs d'investigation pour construire le point de vue des enfants. Le terme « mosaïque » signifie que ces outils sont utilisés de manière complémentaire et flexible, en privilégiant la participation des acteurs, adultes et enfants (Clark, 2004).

-----  
NDLR : pour les auteurs cités, le lecteur pourra se reporter aux références bibliographiques figurant page 19.

moins de 3 ans nés au cours des quatre premiers mois de l'année civile. Dans la première classe, les enfants occupent des places laissées vacantes par l'effectif des « petits » (nés l'année précédente). Dans la seconde, étant trop jeunes pour être acceptés directement dans les classes de petite section des écoles maternelles de la ville, ils sont admis pour ce dispositif particulier par une commission spécifique. Au jardin maternel, comme dans la section des « grands » de la crèche, l'éventail des dates de naissance des enfants accueillis porte sur l'ensemble de l'année et il n'y a pas de répartition particulière selon des

groupes d'âge. Les « grands » de la crèche la fréquentent en grande majorité depuis la section des « bébés », alors que le public du jardin maternel est, quant à lui, complètement renouvelé chaque année, accueillant des enfants qui n'ont pas vécu en collectivité auparavant.

Avec ces catégorisations et ces répartitions des publics selon l'âge, les quatre lieux marquent de fortes hiérarchies d'âge qui prennent des sens différents. Chacun a ainsi sa propre manière d'assigner des « grandeurs » différentes à un même âge. Les plus âgés de la toute petite section-

petite section (TPS-PS) restent des « petits » par rapport aux « moyens » et aux « grands » de l'école maternelle. Être « grand » en crèche veut dire ne plus être un « bébé », mais il signi fie être « tout-petit » à l'école maternelle. À l'inverse, ces différences ne sont pas de mise au jardin maternel, car cette structure n'accueille que des enfants de 2 à 3 ans.

### Apprendre son âge

Dans la classe de TPS-PS, les enfants sont le plus souvent distingués selon leur âge, qui correspond à leur niveau de scolarisation. « *Alors, on va voir si on est au point maintenant, attention... tiens, je vais commencer par les tout-petits. C'est qui les tout-petits dans la classe ?* », demande ainsi une enseignante lors de l'appel. À plusieurs reprises, elle interpelle, à tour de rôle, les tout-petits et les petits pour telle ou telle activité (trouver le bon chiffre sur des cartes, par exemple). Au sein d'une même organisation, les deux groupes ont des activités différentes et/ou séparées dans l'espace, et des activités partagées : « *Donc les tout-petits vous allez vous installer aux perles... Les tout-petits en route... Rachid, tu y vas, tu es un tout-petit, tu es grand par la taille mais tu es en toute petite section* ». Les deux enseignantes de la TPS-PS inscrivent cette division des âges dans le cours des activités de la classe, en rappelant sans cesse aux enfants à quelle catégorie ils appartiennent et, du même coup, quels sont les comportements attendus et légitimes pour chaque catégorie. Ainsi, les enfants eux-mêmes apprennent non seulement cette assignation identitaire selon l'âge, la spécificité de ce classement par rapport à une grandeur physique, mais aussi ce que veut dire être dans telle ou telle catégorie à l'école.

Au sein de la section des « grands » de la crèche, comme au jardin maternel et en classe passerelle qui ignorent ces regroupements selon l'âge, les jeunes enfants sont amenés à se situer dans des classements d'âge d'une manière très différente. Ainsi, Yannick fait son entrée dans la section avant sa maman « *d'un pas décidé* » comme le remarque l'auxiliaire de puériculture, « *comme un grand* » ! Sa mère, fièrement, lui dit que, ce jour-là, « *il voulait aller à l'école* » [avec sa sœur] ; l'auxiliaire s'en amuse : « *Ah... ! T'es pas un peu trop petit pour aller à l'école, Yannick, hein ?* », la mère : « *Hein... ? [à l'enfant]. Bientôt ! [faisant mine de répondre à sa place]... Faut pas être trop pressé...* » ; l'auxiliaire : « *Faut qu'il profite !* », la mère : « *Ben oui, c'est ce que j'allais dire...* ». Ici, au gré des échanges avec et entre différents partenaires, les enfants expérimentent un enchevêtrement de significations

successives du petit-grand, grand et petit et, finalement, ils en viennent à percevoir des catégories variant selon les contextes et les adultes auxquels ils ont affaire.

### Des métiers et des cultures professionnelles pour différents âges

Les découpages selon l'âge sont également institutionnalisés par la diversité des statuts, des qualifications et des cultures professionnelles. Un point commun cependant aux quatre structures : à l'exception d'un éducateur de jeunes enfants en crèche, tous les professionnels sont des femmes, témoignant que l'éducation des jeunes enfants reste bien un territoire féminin. La ligne de partage passe nettement par la distinction entre métiers de la petite enfance et métiers de l'enseignement s'occupant d'enfants d'âges différents. Autant le lien entre les métiers de la petite enfance et les enfants de 2 à 3 ans paraît naturel, autant la culture professionnelle des professeurs des écoles paraît en décalage : « *Il faut désapprendre notre métier* », explique, face aux montages vidéo montrant les autres structures, une enseignante de la TPS-PS.

Au sein de la classe passerelle se construisent, au quotidien avec les enfants et dans les moments de concertation, des rapprochements entre la professeure des écoles et l'éducatrice de jeunes enfants, auxquels l'Atsem est associée. La responsabilité de la classe reste impartie à la professeure des écoles, mais ces rapprochements créent un « entre-deux » qui demande aux professionnelles une réflexivité et un dialogue permanents sur leur activité. Elle nécessite aussi d'assumer une certaine originalité au sein de leurs professions respectives : « *J'ai de la chance, depuis un an, mes collègues – ailleurs que dans cette école – m'écoutent davantage, dans les conseils pédagogiques ; avant c'était : "toi ça va, les tout-petits". Là, ça va, on me prend au sérieux ; je m'étais corrompue avec la petite enfance* », explique l'enseignante. En raison de sa collaboration avec cette enseignante depuis plusieurs années, l'éducatrice de jeunes enfants voit, elle aussi, la petite enfance différemment que ses collègues en crèche : « *J'ai peut-être une vision déformée de la profession...* ». Joue également une complicité entre des « *personnalités* » pour défaire les stéréotypes que se renvoient le monde scolaire et celui de la petite enfance.

### Les lignes de fracture de la culture matérielle

Au sein de chaque lieu, avant même l'intervention des professionnelles, les catégories d'âge sont actualisées par une culture matérielle qui leur est plus ou moins spécifique. En effet, les objets ne sont pas simplement destinés

aux enfants ; ils les intègrent, comme en creux, dans leur matérialité et l'ensemble des représentations qu'ils spécifient. Les objets ne se contentent pas de s'adapter aux enfants, plus radicalement, ils actualisent ce qu'ils sont et ce qui leur convient (Garnier, 2012a). Cette performance des âges par la culture matérielle a d'autant plus de force qu'elle s'impose comme naturelle, étroitement liée au corps.

### *Des objets qui font le « bébé »*

Tous les objets personnels de l'enfant sont très manifestement des marqueurs d'âge : doudous, tétines ou encore couches, qui signifient des attributs des « bébés » et qui permettent d'être « bébé ». Selon les structures, ils sont plus ou moins favorisés, autorisés, tolérés, voire interdits. En TPS-PS, ce type d'objet est mis à l'écart dès le début de l'année : lors des observations, aucun enfant n'a une tétine et les doudous sont autorisés seulement pendant la sieste. En classe passerelle, les doudous restent en permanence à disposition des enfants, alors que les enfants ont tous abandonné progressivement leur tétine dans leur casier pour la journée. Quelques-uns utilisent des couches. Cet éloignement est encore plus progressif en crèche et au jardin maternel, où une partie des enfants porte des couches et où tous ont accès à leur tétine et leur doudou, même s'il est d'usage de les déposer en arrivant dans des endroits précis (casiers personnels, caisse à doudous). La crèche et le jardin maternel enquêtés ont un local spécialement prévu pour les poussettes, les écoles maternelles n'en disposent pas. C'est encore le cas des équipements qui, comme les toboggans, doivent obéir à des normes de sécurité et une réglementation qui diffèrent selon l'âge et les institutions. Ainsi, monter par l'échelle sur le « grand » toboggan de la cour de récréation des écoles maternelles représente déjà en soi un exploit pour les « tout-petits ». En revanche, les « grands » de la crèche utilisent un petit toboggan destiné aux moins de 3 ans. Certains enfants tentent de l'utiliser d'une manière strictement interdite par les professionnelles, par exemple en tournant autour de la barre d'appui en haut. Certains négocient avec elles une manière de monter par la descente. « *Samia, tu peux monter de ce côté quand il n'y a personne de l'autre côté, d'accord ? Mais chacun son tour !* », autorise ainsi l'éducateur après avoir tenté d'empêcher les enfants qui s'y essayaient. Dans ce sens, on peut dire que le toboggan n'est pas trop petit pour les « grands » de la crèche : au contraire, il donne matière à exercer leurs compétences « acrobatiques », tout en mettant à l'épreuve les préoccupations sécuritaires des professionnelles.

### *Matériel et jouets sont également des marqueurs d'âge*

Le matériel mis entre les mains des enfants représente également des marqueurs d'âge et matière à exercer leurs compétences, comme les petits objets susceptibles d'être ingérés, ou encore les ciseaux, les couteaux lors des repas. Par exemple, les couteaux sont systématiquement présents dans la cantine de l'école maternelle. En revanche, jugés dangereux par les professionnelles, ils sont absents en crèche et au jardin maternel où sont parfois utilisés non pas des « vrais » couteaux mais des petits couteaux qui ne coupent pas. Dans la classe passerelle, ils ont été redonnés après avoir été retirés : « *Oui, il y a eu une période un peu délicate où, du coup, les couteaux s'étaient transformés en épées et on avait dit "non", là il y avait eu un danger. [...] Et quelques semaines après, on leur avait dit : "on vous remet les couteaux, vous avez grandi, donc on va vous remettre les couteaux"* », explique l'éducatrice de jeunes enfants qui, comme l'Atsem, partage leur repas dans la classe.

Tous les lieux d'accueil intègrent des éléments de décoration inspirés des thématiques de la petite enfance, en particulier les animaux, et des productions des enfants. En outre, dans la TPS-PS et la classe passerelle, sont également affichés des éléments didactiques, comme une frise chronologique des moments de la journée, des tableaux destinés aux adultes (comme l'emploi du temps de la classe), voire un affichage des règles de vie. Dans ces deux classes, les enfants ont leur « cahier de vie » (avec un contenu différent) et l'espace de regroupement est organisé en face d'un tableau : autant d'objets du monde scolaire absents de la crèche et du jardin maternel. En revanche, les livres sont présents partout, même si, paradoxalement, le « coin bibliothèque » semble moins mobilisé et valorisé en TPS-PS.

Les différents jouets présents dans les lieux sont également significatifs de ce que veut dire y avoir 2 à 3 ans, car si le jeu est une activité centrale dans les cultures préscolaires, il n'a rien d'une activité universelle fondée sur une « nature » de l'enfant (Brougère et Rayna, 2010). Tous les lieux enquêtés présentent, avec plus ou moins de richesse, des espaces dédiés aux jeux de dinette, avec les poupées, les voitures et le garage, des jeux de construction. Mais l'accès à ces espaces de jeu est très limité en TPS-PS où ils sont dotés d'un système de signalisation (disques rouges et verts) et ne sont accessibles qu'après « *le travail* ». Au jardin maternel, en classe passerelle et en crèche, l'accès et l'appropriation des jeux et jouets mis

à disposition sont rarement interdits, y compris pendant les moments où des « activités » sont proposées (seule la piscine à balles, au jardin maternel, est fermée après le moment d'accueil). Ainsi, davantage que la diversité du matériel de jeu, c'est l'espace-temps laissé aux enfants pour se l'approprier et les interventions des adultes qui différencient les lieux d'accueil.

### Des pratiques professionnelles récurrentes et performatives

C'est également dans la réitération, jour après jour, par les professionnelles, d'un script institutionnel que se marquent les différentes grandeurs des enfants, selon les lieux d'accueil. Au fil du temps, les pratiques professionnelles mettent en scène ce que veut dire avoir tel ou tel âge dans les différentes structures, en même temps qu'elles sont appropriées, contournées ou redéfinies en situation par les enfants. On en retient trois exemples : l'accueil du matin, les interdits, les consignes.

### Accueillir l'enfant ou l'enfant et ses parents

Les pratiques professionnelles au moment de l'accueil sont très significatives de la manière dont l'enfant est (ou non) performé comme un « petit » qui dépend de ses parents. Dans tous les cas, des salutations rituelles ont lieu, souvent initiées par les professionnelles en direction des enfants, ainsi que des échanges professionnelles-parents. Toutefois, c'est sur ce dernier type d'interaction que les différences sont les plus importantes entre les structures. Alors qu'en TPS-PS les échanges sont très brefs et fonctionnels (« *il mange à la cantine ?* »), l'accueil au jardin maternel et dans la section des « grands » à la crèche se fait de manière échelonnée durant près de deux heures, ce qui permet de prendre le temps de l'échange. Une des professionnelles y est, à tour de rôle, spécialement « *dédiée à l'accueil* ». Ces moments d'arrivées successives, parfois simultanées, donnent lieu également à des échanges entre les enfants. Les observations montrent qu'ils participent activement à ce « théâtre » du bonjour : adoptant alternativement la position d'accueilli et d'accueillant (des autres enfants), ils font montre de pratiques de grands (adultes). Ainsi, Yannick s'improvise assistant de l'adulte « *personne d'accueil* », et la prévient d'une nouvelle arrivée (« *Eh bien tu avais raison ! Tu avais bien vu Justine, moi je ne l'avais pas vue...* ») ou, reproduisant des scènes familiales, va faire des baisers à une autre petite fille après le départ de sa mère. Yannick accompagne également l'arrivée d'un enfant, il l'éloigne des jambes de son père en l'invitant à un jeu de poursuite. Familiers de la crèche, qu'ils fréquentent pour la plupart

depuis la section des « bébés », les enfants participent ainsi pleinement à l'accueil des autres enfants, voire de leurs parents.

En classe passerelle, si les horaires sont ceux de l'école maternelle, il existe un temps d'accueil plus long pour les parents (8h20 - 9h), qui donne lieu tous les jours à des ateliers parents-enfants. Un « *café des parents* » est aussi organisé chaque semaine par l'éducatrice de jeunes enfants, avec des rencontres avec d'autres professionnels (psychologue, médecins, etc.). « *Si les parents sont à l'aise, les enfants sont à l'aise* », explique l'enseignante de la classe passerelle où il ne s'agit pas seulement d'accueillir des enfants, mais des entités enfants-parents. Comme en crèche et en jardin maternel, la préoccupation est d'amener enfants et parents à « *se séparer* » en douceur, aussi bien lors des premiers temps d'une adaptation à la vie collective qu'au début de chaque journée. Si les préoccupations à l'égard des familles y sont fortes, c'est que l'accueil des enfants se doit de prendre en compte leurs attachements familiaux. Sans que ces préoccupations soient niées, les parents n'ont pas véritablement de place dans la classe TPS-PS, où l'enfant y apparaît comme un être, bon gré mal gré, détaché de sa famille et devant s'y débrouiller tout seul.

### Mobilité et besoin de bouger : la place du corps

S'il arrive que les règles soient les mêmes, la façon dont elles sont appropriables et appropriées par les enfants sont très significatives des différentes manières dont elles sont vécues selon les lieux. C'est typiquement le cas du « *on ne court pas !* », « *sans courir !* », « *il est interdit de courir* »..., que les enfants entendent régulièrement partout et qu'ils relaient parfois eux-mêmes à d'autres enfants.

En TPS-PS, les fortes contraintes de la salle de classe, un espace limité et très meublé, ainsi que l'assignation fréquente de places assises (devant des tables et dans le coin regroupement) limitent de fait la mobilité, et demandent d'emblée aux enfants un contrôle permanent du corps. Majoritaires dans le groupe classe, les « petits » sont tenus de montrer l'exemple aux plus jeunes et c'est eux qui servent en quelque sorte d'étalon de mesure pour l'organisation du fonctionnement de la classe. De leur côté, les « tout-petits » bénéficient d'une certaine indulgence : les enseignantes peuvent « *fermer les yeux* » quand leur comportement n'est pas à la hauteur de ce qui est attendu d'eux, mais les règles sont bien les mêmes pour tous les élèves. En dépit des interdits, les enfants développent de

nombreuses interactions corporelles entre eux et explorations de leur propre corps, notamment dans les moments de regroupement collectif et les temps d'attente entre les ateliers organisés par les enseignantes. Par exemple, une professeure des écoles rappelle à l'ordre un garçon et une petite fille qui, au lieu d'« attendre gentiment sur le banc » l'arrivée de leurs parents en fin de journée, jouent ensemble par terre, emmêlent leur corps, s'embrassent, se font des grimaces. Elle s'adresse tout particulièrement à l'un d'eux : « Corentin, tu vas finir assis tout seul sur une petite chaise si tu continues à faire le fou-fou comme ça ». L'enfant obtempère, avant de recommencer. Hors de l'espace et du temps de la récréation, bouger et entrer en contact avec d'autres enfants, c'est faire « n'importe quoi », ne pas se comporter normalement à l'école. La première discipline scolaire est celle du corps, une mise en ordre et une distance entre les corps des enfants, son immobilité pour mobiliser uniquement « la tête », les yeux et les oreilles pour voir et écouter la maîtresse.

Dans la classe passerelle, les « règles de vie » sont également objectivées et travaillées en tant que telles avec les enfants ; en même temps, un espace disposé pour les jeux à côté de la salle de classe permet l'expression de leur mobilité. En crèche, comme au jardin maternel, c'est a posteriori que les enfants sont repris : « On ne court pas ! Vous savez marcher ?... Montre-moi comment tu sais bien marcher... Vous irez courir dehors tout à l'heure, mais là, marchez... ». Si l'on y cherche aussi à mettre au pas les enfants, c'est avec des « astuces » (des « petits trains » ou des « pas de géant », par exemple), en participant souvent à leur appropriation ludique de cette « ruse ». Ainsi, quand les enfants se déplacent l'un derrière l'autre, en riant, au cri de « Au pas ! au pas ! » puis « Au diè ! au diè ! », l'un d'eux salue de la main une auxiliaire de puériculture qui lui répond par le même geste. Ici, courir représente un « besoin », absolument normal, des jeunes enfants, car « les enfants à cet âge ne savent pas marcher, comme on dit », explique une auxiliaire de puériculture ; en même temps, ils sont assez grands pour différencier marcher et courir. Les pratiques des professionnelles s'efforcent dans ce cas non seulement d'agir sur l'environnement pour limiter les courses en meublant l'espace, par exemple, en plaçant une table avec un train en bois très attractif au centre d'une des pièces de la section, mais aussi de composer avec l'expression des enfants et de participer à leur tour à leur « reproduction interprétative » (Corsaro, 2011), par exemple quand le « Au pas ! » devient un jeu collectif. C'est dire, en outre, comme d'ailleurs en classe passerelle et au jardin maternel, l'im-

portance qui est accordée à une socialisation « entre pairs », aux relations entre enfants, à leurs développement et régulation.

### Consignes ouvertes ou fermées

C'est aussi sur les consignes adressées aux enfants que la ligne de fracture entre crèche, jardin maternel et classe passerelle est des plus fortes avec la TPS-PS où elles sont susceptibles de limiter considérablement les usages possibles qu'offrent les objets (jeux de construction, pâte à modeler...). Les objets sont ici enrôlés dans un usage pédagogique dont les enseignantes définissent à la fois le but, les manières de faire et le cadre spatio-temporel. En outre, à travers les consignes, les enseignantes cherchent à faire prendre conscience aux enfants des enjeux de la tâche qu'ils ont à réaliser. Par exemple, avec les perles, « les tout-petits travaillent la dextérité des doigts », et les petits « les algorithmes », explique une professeure des écoles. Ainsi strictement définie, l'utilisation d'un matériel pédagogique est synonyme d'un exercice évalué selon des critères de réussite et d'échec, demandant, en outre, aux enfants une réflexivité sur leurs propres apprentissages. Mais, en l'occurrence, tous les « tout-petits » n'ont pas réalisé le « joli collier » attendu par l'enseignante : certains ont joué avec le fil et d'autres ont attendu qu'elle le leur fasse faire et les aide manuellement. A contrario, en crèche et au jardin maternel, où le terme de « consigne » est rejeté, les professionnelles laissent le matériel pédagogique et les enfants déterminer réciproquement leurs utilisations, parfois en précisant le but de ces « activités » que les enfants sont libres de choisir. Elles les encouragent à persévérer, mais sans indiquer les manières de faire, ni prescrire leur durée. Ainsi, Sandro passe d'une « activité » à une autre : « tu ne veux pas en mettre d'autres ? Tu n'en as pas mis beaucoup », « C'est bien Sandro, tu as fini, tu peux changer », « Si tu ne veux pas, tu vas faire autre chose », interviennent successivement des professionnelles du jardin maternel qui sont chargées ce jour-là des « activités » proposées aux enfants avec, respectivement, des pyramides, un loto, de la pâte à modeler pour réaliser un dessin.

En classe passerelle, sans obliger les enfants à rester fixés sur l'« atelier » qu'ils choisissent, les professionnelles jouent sur différentes postures : d'une part, la participation des enfants à l'appropriation d'un matériel pédagogique et, d'autre part, un guidage des réalisations pour aboutir à une production individuelle ou collective. De tels positionnements évitent la question de la réussite et de l'échec, ou du moins la déplacent sur celle de ce que



les enfants sont capables de faire soit seuls, soit avec l'aide d'un adulte. Cette question est celle que se posent, quoique d'une autre manière, les parents.

### « Trois ans, ça reste petit » : jugements de parents

Pour les parents, les images qui montrent leur enfant dans sa vie quotidienne dans la structure interrogent ce qu'il est capable de faire à la maison, et les manières de s'en occuper. Ainsi, pour la mère de Chiara au jardin maternel : « *On ne se rend pas compte qu'elle est capable de faire des choses. On la prend, enfin, moi en tout cas, je la prends pour un bébé. Alors qu'elle ne l'est pas... Quand elle enfilaient les perles, c'est ce que je me suis dit* ». Comment éviter de sous-estimer ou, au contraire, surestimer leur enfant, de le traiter encore comme un « bébé », ou de le considérer comme « plus grand » qu'il ne l'est ? Comment aussi ne pas faire des « projections » sur leurs propres envies de le grandir ou de le protéger ? Les parents s'interrogent sur la « grandeur » de leur enfant en rapport avec leurs représentations de ce qu'attendent de lui et ce que lui offrent les différentes structures.

### Des lieux pour grandir

Là où, en famille, le mélange des âges au sein des fratries peut compliquer la mise en œuvre de normes éducatives sur ce qui convient à chacun, l'homogénéité des âges représente souvent, pour les parents, une valeur propre de la structure, comme l'explique la mère de Loan, au jardin maternel : « *Pour moi, c'est que, là-bas, c'est la sélection d'âge. Ça veut dire qu'eux, ils sont dans la même tranche d'âge, de 2 ans à presque 3 ans, et donc le développement, c'est le même [...], j'ai l'impression qu'ils profitent plus, parce qu'en fait ils jouent à la même chose, aussi la même activité* ». Le rassemblement d'enfants « du même âge » favorise, aux yeux des parents, une communauté de goûts et d'intérêt, des effets d'entraînement propres au groupe, le développement d'une sociabilité en général et d'affinités avec « les copains et les copines ». Il met alors l'accent sur une conception implicite de la socialisation comme interactions entre enfants d'un même âge, développement naturel d'une sociabilité entre pairs, qui est devenue un véritable mot d'ordre éducatif.

Même si les observations, comme celles de Liane Mozère (2007), ne témoignent pas du tout d'un « ennui » des enfants à la crèche, pour plusieurs parents, cette représentation est fortement ancrée dans leur perception de ce lieu d'accueil. C'est le cas de la mère de Lenna, en classe passerelle : « *Comme ça faisait deux ans qu'elle était en*

*crèche, c'était vraiment une bonne transition avant la vraie école parce que, je pense qu'en crèche elle se serait ennuyée sur la troisième année, et d'ailleurs elle a deux petites copines qui y sont encore, [...] et elles me disent que c'est vraiment bébé maintenant la crèche pour elles. Surtout que ce sont des petites qui sont nées, comme Lenna, au mois de mars, donc elles ont 3 ans passés [...] là, du coup, elle a plus de choses* ». Aucun parent de la crèche ne fait état de cet « ennui » ; au contraire, à l'instar de ceux du jardin maternel, les parents découvrent souvent, face aux montages vidéo, la variété des « activités » réalisées et la valorisent.

Pour de nombreux parents, la diversité des lieux pour les 2 à 3 ans est source d'incertitudes sur la « bonne cible », c'est-à-dire celui qui leur semble le plus adapté à leur enfant, tout en prenant en compte les nombreux paramètres de leur situation familiale et professionnelle, ainsi que l'offre locale accessible. L'intérêt de la classe passerelle consiste, pour les parents, à « tirer vers le haut » l'enfant, sans le confronter aux exigences de la « vraie école ». À la TPS-PS, pour une partie des parents, l'école maternelle permet d'« aller plus vite » qu'à la crèche, comme l'explique le père de Sarah : « *Pour elle, c'est plus bénéfique d'être à l'école, ça va plus vite [...]. L'école c'est très bien, ça la développe. Les acquis se font plus rapidement* ». La crèche représente aux yeux de ces parents le monde des « bébés » qui serait à la fois moins adapté à l'état de « grandeur » de leur enfant et moins favorable à son grandissement.

### Les attentes de l'école maternelle à l'égard des enfants

Des parents s'interrogent sur les capacités qu'ont leurs enfants d'être à la hauteur de l'épreuve que représente l'entrée à l'école maternelle. Certains préfèrent en différer le passage, comme la mère de Korina, au jardin maternel : « *On a beaucoup hésité. Enfin. On nous a beaucoup dit : "mais vous pouvez la mettre à l'école maternelle". Elle avait deux ans et demi, elle était petite quand même. Mais bon, elle avait toutes les acquisitions. Elle était propre. Elle parlait bien.... Mais bon, nous, on s'est dit que ce serait bien qu'elle ait une année pour jouer. Pour jouer un peu, pour ne pas être dans les apprentissages. Mais on avait l'impression qu'elle aurait très bien pu le faire* ». Le jardin maternel représente ainsi un « cocon » qui a laissé la possibilité à Korina de « régresser » à la naissance de son petit frère. Mais, comme elle était « une des plus grandes », les parents s'interrogent a posteriori sur ce que ce lieu lui a réellement apporté. En crèche également joue, pour les parents, cette question de la « grandeur » de leur enfant

en rapport avec leur représentation du lieu d'accueil, comme l'indique la mère d'Isabelle : « *Je pense qu'on a tendance à la grandir un peu. Mais 3 ans, ça reste petit* ». Pour elle, la crèche constitue ce compromis qui fait tenir ensemble une « *petitesse* » de l'enfant qui a besoin de « *câlins* », ce dont le personnel est lui-même soucieux, et une « *grandeur* » qui justifie une « *préparation à l'école maternelle dans son fonctionnement* ».

Réciproquement, la vie quotidienne dans les structures met à l'épreuve ces représentations. Il arrive qu'elle ne renvoie aux parents que la seule image des défaillances de leur enfant. C'est le cas de la mère d'Elias, en TPS-PS : « *Il y a des enfants, ils apprennent bien, ils sont concentrés et puis il n'y a pas de problème. Mais les enfants qui, enfin moi je dis Elias, qui sont très vifs, qui ont du mal à être à l'écoute et tout... C'est surtout lui en fait, pour l'instant, qui me fait peur. Parce qu'il a des capacités, et j'ai peur qu'en fait, de ce côté-là... qu'on ne lui accorde pas de chance, qu'on ne lui porte pas beaucoup d'intérêt. Qu'on se dise : "bon, il ne sait pas se concentrer, il ne sait pas ça", et on va le laisser, on va le laisser de côté* ». L'inquiétude de cette mère montre bien la hauteur des attentes qui s'imposent aux enfants dès leur entrée en maternelle pour être ces « *élèves* » que l'école attend. Elle souligne également l'arbitraire de ces attentes, stigmatisant certaines compétences enfantines comme des incompétences, ou encore l'absence de la possibilité même de les manifester. De tels élèves sont d'emblée « *peu performants* », pour reprendre les termes d'une enseignante de la TPS-PS : ils ne performant pas ce qui est d'emblée requis d'eux en tant qu'élèves. La « *grandeur* » qui est évaluée ici n'est pas celle de l'âge, mais celle de l'élève qui se concentre, écoute l'enseignant, apprend ce qu'il y a à apprendre à l'école, qui en somme fait son « *métier d'élève* » (Perrenoud, 1984).

## Conclusion

Le choix de centrer la recherche sur l'âge de 2 à 3 ans considéré comme « *âge charnière* » met en lumière la diversité des lieux qui les accueillent, à travers ce qu'ils offrent à vivre aux enfants et les manières dont ceux-ci peuvent s'en saisir (ou non). Si les institutions construisent les catégories d'âge (les enfants ne sont pas grands ou petits en soi, mais bien, comme on l'a vu, selon les manières dont les différentes structures réalisent leur « *grandeur* » et leur « *petitesse* ») et si les parents en ont également leurs propres visions, les enfants en font un apprentissage, situé, au cours de leurs interactions quotidiennes dans ces différents lieux. Ils se les approprient en

les interprétant et réinterprétant au fil des situations rencontrées. Cette centration sur différentes structures qui accueillent les enfants de 2 à 3 ans marque la place centrale que prend l'école maternelle comme réalité et/ou comme futur des enfants, ainsi que le principe d'une grandeur scolaire qui interfère avec la question de l'âge des enfants. Au-delà d'une tension entre crèche et école maternelle, la recherche montre aussi des points communs et des formes intermédiaires de cultures préscolaires.

Dans le cas de la TPS-PS, il s'agit de mettre d'emblée les enfants sur des rails scolaires et, de fait, certains enfants s'y révèlent aux yeux des enseignants « *trop petits* ». Cette *petitesse*, parce qu'elle est produite par l'institution scolaire et relayée par des pratiques professionnelles, est susceptible de passer inaperçue, voire d'être valorisée dans d'autres lieux collectifs. C'est alors en marge, dans les interstices ou les coulisses de l'espace-temps scolaire, que les enfants développent des manières de s'exprimer et de se lier les uns aux autres. En classe passerelle, il s'agit de construire un cadre souple et large qui est, lui aussi, scolaire. Grâce à un dialogue entre des cultures professionnelles différentes, donnant en particulier une place aux parents et au jeu, ce cadre est progressivement spécifié comme tel, donnant du temps aux enfants pour qu'ils se l'approprient. Au jardin maternel, c'est aussi un cadre souple qui est mis en place et qui vise essentiellement l'apprentissage d'une vie collective et ses scansionnements en tant que préparation à l'école maternelle. Dans le cas de la crèche, la vie collective des « *grands* » paraît en elle-même le vecteur de cette préparation, portée par toutes les expériences vécues, souvent depuis trois ans, dans la crèche.

Il faut souligner en dernier lieu une difficulté de principe : selon quels critères convient-il de comparer ces quatre types de structure ? Faut-il donner la primauté à une comparaison sous l'angle de la qualité ou selon leur « *efficacité* » en termes d'équité sociale ? À l'école maternelle, la question de la qualité est à la fois minorée et rendue invisible par celle des apprentissages scolaires (Brougère, 2010). Elle est systématiquement rabattue sur la question de son efficacité au regard des inégalités sociales de réussite scolaire (Garnier, 2012b). Inversement, si la qualité est une thématique centrale dans le secteur de la petite enfance, la question de l'équité paraît plus récente en France (Rayna, 2010). Ce qui ne veut pas dire que telle structure serait meilleure que telle autre, selon tel ou tel critère ; on est plutôt en présence de deux principes

d'évaluation à la fois différents et complémentaires. Parce qu'elle porte sur cette tranche d'âge charnière des enfants âgés de 2 à 3 ans, cette recherche pose à nouveaux frais la question d'une politique sociale, familiale et scolaire qui allierait qualité, équité et diversité des éducations préscolaires, en dépassant les cloisonnements institution-

nels d'un système divisé. Au-delà des différences entre les lieux d'accueil collectif pour les enfants de 2 à 3 ans, l'analyse conduit également à interroger une forme de socialisation qui repose sur des regroupements d'enfants du même âge.

- Abdouni S., 2014, Près d'un enfant sur huit est scolarisé à deux ans, *Note d'information*, n° 20.
- Balleyguier G., Meudec M., 1996, École ou crèche pour les enfants de 2-3 ans ?, *Enfance*, vol. 49, n° 4, p. 487-500.
- Bernoussi M., Florin A., Khomsi A., 1997, Scolarisation précoce et développement cognitif, *Revue de psychologie de l'éducation*, vol 2, n° 1, p. 113-124.
- Boltanski L., Thévenot L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, collection NRF Essais.
- Bouve C., 2010, *L'utopie des crèches françaises au XIX<sup>e</sup> siècle : un pari sur l'enfant pauvre*, Berne, Peter Lang.
- Brougère G., 2010, L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ?, *Revue internationale d'éducation*, n° 53, p. 109-118.
- Brougère G., Rayna S. (dir.), 2010, *Jeu et cultures préscolaires*, Paris, INRP.
- Butler J., 2005, *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte.
- Clark A., 2004, The mosaic approach and research with young children, in Lewis V., Kellett M., Fraser S., Ding S. (dir.), *The reality of Research with Children and Young People*, London, Sage, p. 142-161.
- Clark A., Moss P., 2001, *Listening to young children: The mosaic approach*, London, NCB.
- Corsaro W., 2011[1997], *The sociology of childhood*, London, Sage.
- Cour des comptes, 2013, *L'accueil des enfants de moins de trois ans : une politique ambitieuse, des priorités à cibler*, rapport public thématique (novembre), Paris, La Documentation française.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., 2012, *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants*, Toulouse, Érès (tr. H. Maury) (1<sup>re</sup> ed. en anglais 1999).
- Douglas M., 1999, *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte.
- Dupraz L., 1995, *Le temps d'appivoiser l'école : lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle*, Bergerac, Fondation de France-FAS.
- Florin A., 2000, *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil des jeunes enfants*, Paris, INRP.
- Foucault M., 2004, *Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard.
- Garnier P., 2012a, La culture matérielle enfantine. Catégorisation et performativité des objets, *Strenæ*, n° 3, <http://strenæ.revues.org/761>
- Garnier P. 2012b, La maternelle et les inégalités sociales : retour sur 40 ans d'enquêtes statistiques, *Diversité*, n° 170, p. 67-73.

- Garnier P., 2009, Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 5-15.
- Garnier P., 1999, L'éducation préscolaire en France : classements d'âge et logiques éducatives, in G. Brougère, S. Rayna (dir.), *Culture, Enfance et Éducation*, Paris, Unesco-Paris 13, p. 119-132.
- Garnier P., 1995, *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié.
- Garnier P., Brougère G., Rayna S., La Valle N., Rupin P., 2014, *Regards croisés sur la vie collective des enfants de 2 à 3 ans. Qualité, socialisation et confrontation à l'altérité dans les différentes structures collectives accueillant des enfants de 2 à 3 ans*, rapport de recherche pour la Caisse nationale des Allocations familiales, Experice, juillet 2014.
- Kaga Y., Bennett J., Moss P., 2010, *Caring and learning together: Cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*, Paris, Unesco.
- Luc J.-N., 1997, *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Belin.
- Lurçat L., Cottez J., 1982, *Grand à la crèche, petit à la maternelle ? La vie collective à deux ans*, Paris, Syros.
- Marcos H., 1999, *Le développement du langage et de la communication entre 2 et 3 ans : influence du mode d'accueil*, rapport de recherche pour la Caisse nationale des Allocations familiales, laboratoire Langage et Cognition/Centre national de la recherche scientifique – université de Poitiers.
- Mozère L., 2007, « Du côté » des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie ?, in M. Vandenbroeck et G. Brougère (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, p. 165-188.
- OCDE, 2007, *Petite enfance, grands défis II*, Éditions OCDE.
- Passeron J.-C., Revel J.-F. (dir.), 2005, *Penser par cas*, Paris, École des hautes études en sciences sociales.
- Passuth P., 1987, Age hierarchy within children groups, in Adler A., Adler P. (dir.), *Sociological Studies of Child Development*, vol. 2, p. 185-203.
- Perrenoud P., 1984, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- Rayna S., 2010, Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, *Revue internationale d'éducation*, n° 53, p. 23-30.
- Rayna S., Garnier P., 2014, Aos dois anos : fotografar para falar de qualidade, *Infância Na Europa*, n° 27, p. 35-37.
- Thollon Béhar M.-P. (dir.), 2002, *Accueillir les enfants entre 2 et 3 ans*, Toulouse, Érès.
- Trinquier M.-P., 2010, Pratiques verbales et représentations. Une illustration en crèche et petite section de maternelle, in Brougère G. (dir.) *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, Peter Lang, p. 31-50.
- Turmel A., 2013, *Une sociologie historique de l'enfance*, Laval, Presses universitaires de Laval.
- Ulmann A.-L., Betton E., Jobert G., 2011, L'activité des professionnelles de la petite enfance, *Dossiers d'études*, Caisse nationale des Allocations familiales, n° 145.
- Villain D., Gossot B., 2000, *Rapport sur les dispositifs passerelles, De la famille et du lieu de garde à l'école maternelle*, Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection des affaires sociales, rapport pour les ministres de l'Éducation nationale et de l'Emploi et de la Solidarité.