



HAL
open science

La familiarisation au livre auprès des tout-petits

Solène Charon

► **To cite this version:**

| Solène Charon. La familiarisation au livre auprès des tout-petits. Education. 2014. dumas-01132081

HAL Id: dumas-01132081

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132081>

Submitted on 16 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS UNIVERSITE DE TOURS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par : **Solène CHARON**

Soutenu le : **2 juillet 2014**

Pour obtenir le diplôme dû :
**Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : psychologie, sociologie

La familiarisation au livre auprès des tout-petits

Mémoire dirigé par :

Sandra JHEAN LAROSE
Fondettes (37)

Formatrice en psychologie, ESPE de

JURY

Sandra JHEAN LAROSE Formatrice en psychologie, ESPE de
Fondettes (37), Président du jury

Michèle ROUZIC Formatrice A.S.H, ESPE de Fondettes (37)

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Madame Sandra Jhean Larose, qui a su me soutenir tout au long de la construction de ce mémoire et m'aiguiller dans mes choix. Sa disponibilité et son ouverture m'ont permis de poursuivre mes recherches en toute sérénité.

Je remercie aussi ma professeure d'initiation à la recherche, Madame Mandarine Hugon qui m'a guidée et renseignée sur les différentes étapes de la construction de mon mémoire.

Je tiens à remercier la professeure des écoles titulaire d'une classe passerelle TPS qui m'a gentiment accueillie au sien de l'école et de sa classe et qui a su m'informer des composantes de cette classe innovante. De même, je remercie les parents de ces élèves de TPS qui ont répondu à mes questions, me permettant ainsi de construire ma recherche.

Enfin, je remercie tout particulièrement mon entourage, ma famille mais aussi mes ami(e)s qui m'ont soutenue tout au long de ce mémoire et m'ont souvent conseillée.

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
I.PARTIE THÉORIQUE	7
1) La lecture	7
1-1. Plusieurs types de lectures	7
1-2. L'émergence de l'écrit.....	7
1-3. L'entrée dans la lecture	8
2) L'éveil à la culture : un contexte social, une demande	9
2-1. Le contexte des années 80.....	9
2-2. Les milieux défavorisés.....	10
2-3. La nouvelle circulaire sur les toutes Petites Sections	11
3) Un éveil qui participe au bon développement du jeune enfant.....	12
3-1. Une attraction naturelle vers le livre	12
3-2. La répétition d'une histoire : donne un cadre rassurant et organise la pensée.....	13
4) Un échange avec l'adulte	15
4-1. L'importance du regard des parents	15
4-2. La transmission du plaisir.....	16
4-3. L'imitation – la maîtrise du livre.....	16
5) Les apprentissages premiers amenés par l'éveil à la lecture	17
5-1. Le rôle de l'album de jeunesse.....	17
5-2. La maîtrise du livre, support de communication	17
5-3. La distinction de deux langues grâce au récit.....	18
5-4. Un apprentissage par le jeu à l'opposé d'un apprentissage précoce de la lecture.....	18
6) L'impact de l'éveil à la lecture pour les apprentissages futurs	19
6-1. Le développement de compétences mentales et langagières	19
6-2. La lecture : un apprentissage en deux temps ?.....	21
6-3. Les effets constatés de cet éveil à la lecture sur les apprentissages de la lecture	22
II. PROBLEMATIQUE.....	23
III. METHODOLOGIE	26
1) Terrain.....	26

2) Entretien exploratoire	27
3) Questionnaire sur les habitudes culturelles des parents	27
3-1. Choix de la population interrogée	27
3-2. Construction du questionnaire	28
3-3. Outils utilisés pour diffuser le questionnaire et analyser les résultats.....	30
4) Grille d’observation du comportement des enfants face au livre	30
4-1. Choix de la population observée	31
4-2. Construction de la grille d’observation.....	31
4-3. Conditions matérielles et humaines des observations	32
IV. RESULTATS	34
1) Analyse de l’entretien auprès d’une enseignante de TPS.....	34
2) Résultats et analyse des questionnaires.....	37
2-1. Présentation de la population	37
2-2. Résultats des questionnaires.....	40
3) Résultats des observations et analyse du comportement des enfants de TPS	58
3-1. Déroulement type d’une séance de lecture chez les TPS	58
3-2. Le comportement des enfants de TPS face au livre	59
3-3. La familiarisation au livre permet de développer la concentration des enfants et participe à la diffusion du plaisir de lire	60
IV. DISCUSSION	62
CONCLUSION.....	66
BIBLIOGRAPHIE.....	68
ANNEXES	70
1) Guide d’entretien – professeur des écoles en TPS	70
2) Questionnaire – Parents d’enfant (s) en Toute Petite Section	72
3) Grille d’observation « type » du comportement des TPS face au livre.....	74
4) Entretiens PE1 (enseignante en classe passerelle ouverte depuis 2008).....	75
5) Grille d’analyse entretien PE1	92
6) Grilles d’observation remplies.....	102

INTRODUCTION

De nos jours, la lecture est fondamentale. Dans notre société, savoir lire est un besoin quotidien. Cependant, en 2011, 2 500 000 personnes ayant entre 18 et 65 ans sont encore en situation d'illettrisme en France¹. Depuis une centaine d'années, la France lutte contre cet illettrisme. De nombreuses actions ont été menées, comme la scolarisation de masse dans les années 1880 (loi Ferry). Depuis trente ans, on parle « d'échec scolaire ». Ce fléau qui touche l'école a longtemps été abordé sous un angle défaitiste et irrémédiable. Grâce aux recherches sur la psychologie de l'enfant et l'éducation, les spécialistes ont mis au jour l'importance d'une prise en charge dès la petite enfance pour enrayer cet échec scolaire. Arrive alors la scolarisation précoce, c'est-à-dire l'école avant l'âge de 3 ans. La scolarisation massive des jeunes enfants est très récente, elle a augmenté à partir des années 1960 : elle est passée de 10 % en 1960-61 à 36 % en 1980-81. En 2001, les chiffres sont restés les mêmes (Florin, 2000). Depuis la rentrée 2013, l'éducation nationale a mis en place une nouvelle classe spécialisée dans l'accueil des enfants de moins de trois ans au sein de l'école maternelle, il s'agit de la toute petite section.

De nombreux chercheurs ont reconnu l'intérêt de la maîtrise de la lecture pour les apprentissages futurs. Lors de mes stages, en discutant avec les enseignants, j'ai constaté que nombre d'entre eux appréhendent la classe de CP (cours préparatoire). En effet, le CP est une année charnière, où l'apprentissage de la lecture se trouve, aux yeux de tous, entre les mains d'une seule et même personne : l'enseignant. Cette pression soutenue par les parents et l'institution fait peur aux enseignants. Je me suis alors demandé comment aider les élèves de CP à améliorer leur apprentissage de la lecture ?

Suite à mes premières recherches bibliographiques, j'ai compris que l'apprentissage de la lecture est une activité complexe, qui suppose plusieurs critères. En effet, malgré ce que l'on peut entendre, cette étape ne se fait pas en un an, loin de là. Cela commence dès la maternelle, et s'approfondit en CP. Après cette classe fondamentale, l'apprentissage n'est pas fini, il faut encore que l'enfant mette

¹ D'après l'ANSLI (agence nationale de lutte contre l'illettrisme)

du sens dans ce qu'il lit. Je me suis intéressé à ce qu'il se passait avant cet apprentissage formel, car comme le disent Diatkine et Bonnafé (in Baudelot et al, 1999) « Chaque progrès de l'enfant dans la maîtrise de la langue peut être considéré comme « le résultat » de l'élaboration qui le précède ». Ainsi, l'apprentissage de la lecture résulterait de la « préparation » mise en place en amont. Un enfant qui a des difficultés pour apprendre à lire n'aurait donc peut-être pas disposé des éléments nécessaires à la préparation de cet apprentissage. C'est cette période, située avant l'apprentissage formel de la lecture, que je souhaite étudier.

La réussite de tout apprentissage dépend d'un facteur essentiel : le rapport que l'enfant entretient avec celui-ci. Ainsi, un enfant qui ne voit pas l'intérêt de lire ne pourra pas s'investir pleinement dans cet apprentissage.

Peu à peu, ma question de départ se transforme, je me demande alors comment améliorer le rapport à la lecture des enfants pour favoriser leur apprentissage de la lecture ?

Pour que l'apprentissage de la lecture se déroule correctement, il faut que l'enfant soit dans de bonnes conditions pour rentrer dans la lecture : il faut avant tout qu'il y prenne du plaisir ou qu'il y trouve un intérêt, un sens.

Ce plaisir, point essentiel de ma recherche, ne vient pas tout seul. Il est important qu'il soit sollicité avant l'apprentissage formel de la lecture, qui demande un investissement intellectuel très important. Ainsi, c'est en abordant sereinement la lecture que l'enfant aura envie de lire par lui-même, et de s'investir dans cet apprentissage. Au plus tôt ce plaisir sera sollicité, au plus vite l'enfant pourra accéder aux étapes ultérieures de l'apprentissage de la lecture. C'est en faisant des recherches sur ce thème que j'ai découvert l'éveil à la culture, un éveil qui se fait auprès des tout-petits (de quelques mois à 3 ans) dans le but d'enrichir leur connaissance du monde. Dans cet éveil à la culture, des actions de lectures sont mises en place. Je me pose alors la question de savoir si l'éveil à la lecture auprès des tout-petits favorise leur apprentissage futur de la lecture. L'éveil à la lecture consiste à faire découvrir le livre aux tout-petits, les faire manipuler ce support, mais surtout lire des histoires à voix haute, de façon à partager le plaisir de lire.

I.PARTIE THÉORIQUE

1) La lecture

1-1. Plusieurs types de lectures

L'acte de lire ne se résume pas à un simple déchiffrement de signes sur un support, selon Rateau (2001), c'est « l'art de déchiffrer et de traduire des signes ». Ainsi, lire est une activité naturelle, on *lit* quotidiennement, on interprète ce qui nous entoure. Le bébé, de par son jeune âge et son besoin de découverte insatiable, est un *lecteur* du monde permanent.

Lire ce serait donc découvrir et interpréter le monde. Découvrir les autres, penser d'autres images, d'autres lieux, d'autres façons d'aimer, d'autres façons de concevoir la vie. (Rateau, 2003)

Les tout-petits peuvent ainsi nous réapprendre à lire, on parle alors de lectures partagées. En effet, les enfants sont bien meilleurs lecteurs d'images que les adultes car ils regardent avec attention, sans idées reçues. Lors de ces lectures partagées, l'adulte et le tout-petit partagent des émotions, des pensées et des points de vue sur le monde.

1-2. L'émergence de l'écrit

Selon Jocelyne Giasson², l'émergence de l'écrit définit :

Toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel avant de lire de manière conventionnelle. (Thériault, 2000)

L'émergence de l'écrit s'assimile donc à la familiarisation à l'écrit, aussi appelée l'éveil à la lecture.

² Il s'agit ici d'une citation de Jocelyne Giasson effectuée par Jacqueline Thériault (2000) tirée de : GYASSON Jocelyne, *La lecture : de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaétan Morin, 1995.

1-3. L'entrée dans la lecture

L'Education Nationale a établi un nouveau portrait de l'enfant lecteur, dans lequel on retrouve l'importance du plaisir de lire :

Vers 7 ans l'enfant lecteur présente quatre grandes compétences : il comprend ce qu'il lit, il sait lire oralement en le comprenant et avec l'intonation un texte déjà lu auparavant, il sait utiliser une bibliothèque ou BCD et il aime lire.

Vers 10-11 ans, l'enfant lecteur possède cinq grandes compétences : c'est un *lecteur-compreneur* (compréhension fine, connaissance de l'implicite), un lecteur polyvalent (différents types de textes), un lecteur flexible et modulable (différents modes de lecture), un lecteur usager des lieux de lecture et un lecteur amateur qui aime lire.

Un enfant lecteur aujourd'hui c'est : « Savoir lire, lire souvent, aimer lire » (Chauveau, 1997, p.49).

Étudier l'enfant et la lecture c'est nécessairement étudier les contacts et les rapports de l'enfant avec le monde écrit, c'est étudier sa manière d'entrer dans le monde écrit. (Chauveau, 1997, p.59)

L'enfant qui entre dans la lecture est poussé par un mobile purement socioaffectif comme l'envie de devenir grand, aller à la grande école, faire plaisir à ses parents, etc. En entrant dans la lecture, il va développer des capacités de déchiffrage, de compréhension de courtes phrases, d'identification de mots qui vont l'aider à se former de nouveaux mobiles, comme vouloir lire une BD, un magazine, etc. Il va se détacher de ses anciens mobiles pour accéder à des mobiles intellectuels et culturels.

2) L'éveil à la culture : un contexte social, une demande

2-1. Le contexte des années 80

C'est à la fin des années 1980 que les recherches portant sur la petite enfance s'intensifient en France, ces recherches sont soutenues en grande partie par Françoise Dolto (1908-1988), pédiatre et psychanalyste de l'enfance, une des premières à donner une place à l'enfant au sein de la société comme *sujet à part entière* et à légitimer l'importance du langage dans le développement de l'enfant. Ces recherches montrent l'importance d'un éveil culturel dès le plus jeune âge, cet éveil favoriserait un meilleur développement de l'enfant à travers la découverte d'émotions. Des chercheurs ont aussi démontré que c'est lors de la période de la petite enfance que l'on peut espérer rétablir plus d'égalité avec la médiation du livre (Rateau, 2006).

Suite à ces recherches, de nombreux projets vont être mis en place autour de cette question de l'éveil à la culture. En France, l'éveil à lecture est principalement pris en charge par l'association ACCES³ qui est créée suite au colloque sur l'apprentissage de l'écrit de 1979. Cette association s'oriente sur un travail auprès des familles et de la petite enfance. Tony Lainé a joué un rôle important dans la mise en place de cette association. ACCES va au-devant des familles, ils vont dans les lieux d'accueil où ces jeunes enfants s'ennuient, comme les PMI, les salles d'attente, etc. Ils proposent alors aux enfants un moment ludique autour du livre : manipulation, lectures animées à voix haute, etc. Cette animation se déroule avec les parents et les professionnels de la petite enfance (Diatkine et Bonnafé, in Baudelot et al., 1999).

Dans les années 80, c'est aussi l'essor de la scolarisation précoce (avant 3 ans), suite à une enquête en 1982 du ministère de l'Éducation nationale qui a montré que, plus les enfants vont tôt à l'école, moins ils risquent de redoubler durant leur scolarité, principalement pour les milieux défavorisés. La scolarisation à 2 ans a toujours donné lieu à de nombreux débats sociopolitiques. Depuis le décret du 2 août 1881, la scolarisation à 2 ans autorise l'accueil « dès l'âge de 2 ans accomplis »

³ Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations.

(Florin, 2000, p.7), les lois qui ont suivi ont confirmé cette autorisation, mais cela se fait selon les places disponibles.

2-2. Les milieux défavorisés

Selon Rateau (1998), l'éveil à la culture s'est instauré dans un contexte de remise en cause de l'échec scolaire. L'échec scolaire qui était jusque-là perçu comme un trouble psychique et irrémédiable commence à être appréhendé sous un angle différent : on reconnaît l'importance de l'insertion sociale et culturelle des individus. D'après Bonnafé (1993), c'est dans les milieux les plus défavorisés que l'apprentissage de l'écrit se solde par de nombreux échecs, principalement à cause du désintérêt des enfants pour entrer dans le monde écrit.

Les ateliers d'éveil à la lecture qui vont être mis en place concernent en premier lieu ces milieux défavorisés, les enfants qui ne possèdent pas de livres à la maison, ceux dont le français n'est pas la langue maternelle, etc. (Feinstein, 2004). Le but premier de ces ateliers est donc de réduire les inégalités culturelles. À travers l'utilisation du livre et de la lecture à voix haute, on apporte à l'enfant des expériences culturelles qui vont lui permettre d'améliorer son *futur bagage culturel* grâce à ces animations lecture (Campagne, 2009 ; Pajot et Rosso ; Diatkine et Bonnafé in Baudelot et al., 1999).

En ce sens, selon l'article 2 de la loi Haby du 11 juillet 1975 relative à l'éducation : la toute petite section, lieu d'éveil est conçue pour « prévenir les difficultés scolaires et compenser les inégalités » (Sénat, 2008 p.19). Les enfants provenant de milieux défavorisés sont prioritaires pour rentrer à l'école avant 3 ans. En effet, selon l'article 2 de la loi sur l'éducation de 1989, « l'accueil des enfants de 2 ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé » (Florin, 2000, p.7). Aussi, selon le rapport du Sénat (2008), la toute petite section permet « une adaptation plus précoce à la langue et à la culture du pays d'accueil » (Sénat, 2008, p.67) pour les enfants de nationalité étrangère ou issue de l'immigration.

2-3. La nouvelle circulaire sur les toutes Petites Sections

La circulaire n° 2012-202 du 18 décembre 2012 relative à la scolarisation des enfants de moins de trois ans en école maternelle propose un nouveau regard sur l'école maternelle et plus précisément sur l'accès des tout-petits à l'école. Elle concerne en priorité les écoles appartenant au REP (réseau d'éducation prioritaire) et a été mise en place dans quelques écoles à la rentrée 2013, dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013.

Il s'agit de repenser cet accueil déjà effectif pour certaines écoles où les enfants de moins de trois ans étaient pris en charge avec les Petites Sections. Ce projet prévoit donc la mise en place d'une nouvelle classe spécialisée pour les tout-petits et accueillant des enfants dès l'âge de deux ans et jusqu'à trois ans.

Le projet de TPS s'articule autour de trois grands axes : la volonté de favoriser la réussite scolaire, la réussite de la prise en charge des tout-petits et la qualité des solutions d'accueil.

La volonté de favoriser la réussite scolaire : ces nouvelles classes concernent principalement les enfants dont la famille est éloignée de la culture scolaire pour des causes sociales, culturelles, mais aussi linguistiques.

La prise en charge des tout-petits : cette prise en charge suppose de prendre en compte plusieurs facteurs propres à l'âge des enfants, leur besoin en terme de développement physique, moteur et socioaffectif. Pour cela il est primordial d'établir une relation de confiance avec les parents. L'école doit aussi réfléchir à l'organisation de la classe en ce qui concerne le matériel, l'encadrement, mais aussi le déroulement de la journée.

La qualité des solutions d'accueil : un partenariat solide et efficace doit se construire entre les différents partenaires du projet, c'est-à-dire l'école maternelle, les collectivités territoriales et les services en charge de la petite enfance (PMI, CAF, ou autre).

Cette classe, aussi nommée « classe passerelle » existe déjà au sein de l'agglomération Tourangelle depuis 2008 (d'après le service de la petite enfance de Tours, 2012). En effet, à cette date, une directrice d'école, suite à des besoins constatés au sein de l'école, mais aussi du quartier, a décidé d'en faire un véritable projet alliant la mairie et le service de la petite enfance. Ce quartier, situé en zone urbaine difficile, s'est donc vu doté d'une classe innovante de toute petite section, pouvant accueillir jusqu'à 20 élèves par an. Le choix du personnel a été fait selon la motivation et le profil de ces derniers, la classe a été adaptée aux très jeunes enfants en termes de matériel, mais aussi en ce qui concerne les horaires (la classe n'a lieu que le matin). Il s'agit d'un projet collectif où chaque membre de l'école s'est investi. La nouvelle circulaire relative à la toute petite section vient donc asseoir un projet efficace ayant fait ses preuves en Touraine, mais elle suppose aussi un fort investissement de chacun des partenaires dans une réelle démarche de coéducation.

3) Un éveil qui participe au bon développement du jeune enfant

3-1. Une attraction naturelle vers le livre

Dès la naissance, le bébé est prédisposé pour la communication, cela passe d'abord par des regards, des mimiques, les premiers sourires et les gazouillis. Au départ, ces échanges se font principalement avec la mère, un langage intime se construit entre cette dernière et son enfant. Ce langage est nécessaire au bon développement de l'enfant. Très vite, un dialogue s'établit entre la mère et l'enfant, elle lui parle, et accepte ses expressions comme des réponses. « Des premiers essais de communication gratifiés » (Rateau, 1998, p.34).

La lecture d'histoire fait partie intégrante de la communication parent-enfant. De nombreux chercheurs (Feinstein, 2004 ; Dupraz, 2005 ; Pajot et Rosso in Baudelot et al, 1999) de la petite enfance s'entendent sur le fait que tous les enfants réagissent aux histoires, et ce dès les premiers mois de leur vie.

La découverte du livre s'effectue (quand le milieu social le permet) à l'âge du *développement des sens*, à quelques mois le bébé qui commence à se mouvoir va

chercher à explorer le petit monde qui l'entoure, la découverte du livre va se faire principalement par le toucher le *gout* du livre (Pajot et Rosso, in Baudelot et al, 1999). À ce stade, l'enfant réagit intensément aux découvertes, il s'intéresse à tout ce qui l'entoure (Diatkine et Bonnafé, in Baudelot et al, 1999). Bien avant de parler, le petit enfant s'intéresse à tous les détails du livre : les images, les mots prononcés par l'adulte, mais aussi l'écrit.

Selon Rateau (1998), l'élaboration de la langue se construit entre 1 et 3 ans.

Tous les enfants qui ont moins de 3 ans ont un intérêt pour l'écrit. Emilia Ferrerio a été la première à travailler sur l'intérêt précoce des enfants pour l'écrit, elle a constaté que les jeunes enfants demandent souvent des lectures d'histoires, et que ce sont majoritairement les enfants issus des milieux les plus aisés qui sont habituellement lecteurs et qui gardent un intérêt pour le livre.

Bonnafé (1993) nous explique alors que « Ce n'est pas la capacité d'apprendre qui est altérée, c'est l'intérêt pour la chose écrite qui est tari » (Bonnafé, 1993, p.40).

Selon Diatkine et Bonnafé (in Baudelot et al, 1999), le plaisir de lire est présent chez tous les enfants. Pour revenir à son origine, il faut étudier le jeu du jeune enfant. Le jeune enfant qui joue est dans une sorte de *rêverie*, il est dans l'imitation des adultes, sous l'influence sociale (médias, entourage...). L'éveil à la lecture se pratique dans cette optique, sous forme de jeu qui va développer une imitation chez le jeune enfant.

3-2. La répétition d'une histoire : donne un cadre rassurant et organise la pensée

Selon Feinstein (2004), la lecture permet au tout petit de comprendre le monde qui l'entoure et de le structurer, il y trouve des éléments qui le rassurent. La répétition d'une même histoire est une pratique très courante chez les jeunes enfants. Malgré l'envie de leur faire découvrir d'autres histoires, les parents doivent

respecter cette volonté de l'enfant, qui répond à son développement.

C'est la répétition d'une même histoire qui va lui apporter une structure commune et qui va lui permettre d'organiser ses pensées (Bonnafé, 1993). Avec le récit, l'enfant peut jouer avec ses émotions (la peur, la joie...). Ces émotions apparues à travers le récit vont se consolider et vont aider l'enfant à faire face à des étapes importantes pour son développement. À un âge où les changements qu'il subit sont essentiels, l'enfant a besoin de cette permanence du livre, qui le rassure (Bonnafé, 1993 ; Rateau, 1998).

Se faire peur n'a rien de tragique surtout si la permanence du plaisir est garantie par la solution prévue. (Bonnafé, 1993, p.90)

Selon Diatkine et Bonnafé (in Baudelot et al, 1999), le jouet et les objets intéressent le jeune enfant car ils lui permettent de maintenir une continuité par rapport aux personnes qui l'entourent (le départ de la mère, l'absence...).

À cet âge, les enfants aiment la lecture, en particulier la lecture d'histoires qu'ils connaissent déjà. Il y a plusieurs explications à ce plaisir de relecture : la peur et l'appréhension de la fin brutale de l'histoire, liée à l'expérience déjà connue des enfants de la *rupture*. En recommençant l'histoire, l'enfant retrouve le monde imaginaire du livre, celui qu'il aime, ainsi il évite que la *rupture* ne se transforme en *deuil*. Ces éléments se retrouvent chez l'adulte avec les séries sans fin où les héros ne vieillissent pas (bandes dessinées, albums, etc.).

Diatkine et Bonnafé (in Baudelot et al, 1999) apportent une autre explication qui repose sur d'autres développements : en réécoutant l'histoire, l'enfant se positionne à égalité avec le lecteur, tout comme lui il connaît l'histoire et possède un *pouvoir* sur les héros de l'histoire, qui ne savent pas ce qui va leur arriver. « Savoir ce que les autres ne savent pas, c'est une forme du plaisir de connaître » (Diatkine et Bonnafé, in Baudelot et al, 1999).

De plus, selon Ecalle (2010), c'est en répétant plusieurs fois la même histoire que l'enfant est conduit peu à peu à s'intéresser aux formes écrites du texte.

4) Un échange avec l'adulte

4-1. L'importance du regard des parents

Selon Baudelot et Rayna (1999), les parents sont au cœur de l'apprentissage de leurs enfants. Ainsi, pour que l'enfant ait envie d'apprendre quelque chose, il est important que le parent y porte un intérêt, et le valorise. Au niveau de la lecture, le regard du parent est donc nécessaire, il faut que le parent s'investisse un minimum dans la lecture pour que l'enfant s'y intéresse à son tour. Or lire à de jeunes enfants, voir même à des bébés n'est pas imaginable pour tout le monde, le rôle des professionnels est donc de montrer aux parents comment leur enfant peut prendre plaisir devant une histoire. De même, tous les parents ne bénéficient pas du même goût à la lecture, et c'est là tout l'enjeu de l'éveil à la lecture. Que ce soit en associations, avec des lecteurs-passeurs ou en école maternelle, la place des parents est toujours primordiale.

Dans les associations de lecture à voix haute, le lecteur est un passeur, c'est lui qui va faire le lien entre le livre, l'enfant et le parent (Feinstein, 2004, et Bonnafé, 1993).

À l'école maternelle, le parent est tout aussi important. Les ateliers d'éveil à la lecture chez les tout-petits vont permettre aux parents de s'investir au sein de l'école, on va leur proposer de participer aux lectures à voix haute, de se mettre dans la peau du *lecteur-passeur*, ou d'écouter simplement avec leurs enfants. Selon Campagne (in Baudelot et al, 1999), les livres peuvent être le « moteur d'une relation nouvelle entre parents et professionnels » (Campagne, in Baudelot et al, 1999, p.178). Les parents vont ainsi changer leur regard sur l'école, sur la scolarité de leur enfant, ce qui va influencer positivement les apprentissages de ce dernier. D'après la responsable de l'association « Lis avec moi », « L'accès à la culture passe par l'intérêt que les parents ont pour le développement de leur enfant » (Baudelot et Rayna, 1999).

4-2. La transmission du plaisir

L'envie de lire est transmise aux enfants par le plaisir de la lecture. Un adulte qui prend plaisir à lire aura un impact positif sur l'enfant, il va transmettre ses émotions à l'enfant qui va alors prendre plaisir à son tour. Le premier chemin vers la lecture c'est le plaisir d'écouter une histoire. (Rateau, 2001 ; Feinstein, 2004 ; Dupraz, 2005 ; Bonnafé, 1993 ; Devanne, 1997).

L'éveil à la lecture doit donc se faire avec du plaisir. Selon Campagne (2009), les adultes qui lisent à voix haute pour les tout-petits doivent s'être approprié le texte, et ils doivent prendre plaisir à le lire. C'est une passion qui est transmise aux enfants. (Rateau, 2001 ; Devanne, 1997).

Selon Bonnafé (1993), ce plaisir de lire doit ensuite être poursuivi avec des adultes lecteurs tout au long de l'apprentissage de la lecture, ce n'est pas parce que l'enfant apprend à lire seul qu'on ne doit plus lui lire d'histoire, bien au contraire. L'interaction avec l'adulte est importante lors de l'éveil à la lecture, mais aussi lors de l'apprentissage formel en primaire, où l'enfant doit se sentir soutenu.

4-3. L'imitation – la maîtrise du livre

L'interaction avec l'adulte est fondamentale, lors des actions d'éveils à la lecture, il est très courant qu'un jeune enfant qui a pris du plaisir à écouter une histoire essaye à son tour de *lire*, en imitant les gestes de l'adulte (Pajot et Rosso, in Baudelot et al, 1999 ; Baudelot et Rayna, 1999). On peut alors se demander si l'imitation joue un rôle dans l'apprentissage, et plus particulièrement dans l'apprentissage de la lecture.

Comme nous l'avons constaté précédemment (cf. 3-1), le développement du tout-petit passe par des étapes de jeu et d'imitation des adultes. L'enfant apprend à travers l'image que lui renvoie l'adulte, il va essayer d'imiter ce que l'adulte fait pour s'approprier à son tour une manière de faire et une manière d'être, c'est l'influence sociale. En imitant un adulte en train de lire, l'enfant va manipuler à son tour le livre, il

va s'approprier l'album et son histoire (Bonnafé, 1993). L'enfant entre alors dans un premier apprentissage, celui de la maîtrise du livre comme support de communication.

5) Les apprentissages premiers amenés par l'éveil à la lecture

5-1. Le rôle de l'album de jeunesse

Lors des ateliers d'éveil à la lecture, le choix des livres est très important. Un album de jeunesse de qualité permet à l'enfant de « rencontrer la langue sous toutes ses formes » (Campagne, in Baudelot et al, 1999, p.176). Un album de jeunesse, c'est, la plupart du temps, un livre qui comprend du texte et une image, c'est un *iconotexte* où l'image est très importante, elle renvoie directement au texte, et permet à l'enfant de donner du sens à ce qu'il entend. Dans certains albums, l'image se détache du texte, mais elle remplit toujours une fonction essentielle : elle renvoie à l'imaginaire de l'enfant, c'est à lui d'imaginer les décors en jouant avec ses émotions.

Selon Bonnafé (1993), le jeu avec l'image est aussi très important, il stimule l'enfant, encore plus quand l'image s'allie directement avec le texte.

De plus, selon Campagne (2005), les albums de jeunesse ont différents niveaux de lectures, ce qui leur permet d'être appréciés par les enfants, mais aussi par les adultes, qui vont alors aimer leur transmettre ce plaisir de lire.

5-2. La maîtrise du livre, support de communication

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. 4-3), c'est par l'imitation que l'enfant va s'approprier une histoire. En imitant l'adulte, l'enfant s'empare du livre, il le manipule et apprend à tourner les pages dans le bon sens. Il apprend aussi le sens de la lecture (on lit de haut en bas, et de gauche à droite) et il reconnaît la fin d'une histoire. L'enfant a compris le fonctionnement et l'intérêt de ce support de communication. C'est un premier pas dans la maîtrise du livre (Thériault, 2000). Ainsi, les enfants ayant bénéficié de cet éveil culturel sont plus ouverts aux livres, ils prennent les livres et les ouvrent plus spontanément (*Un nouveau programme d'éveil à la lecture et à l'écriture pour les enfants de la maternelle*, 2012).

5-3. La distinction de deux langues grâce au récit

L'éveil à la lecture permet aux enfants de rencontrer la langue du récit, une langue très riche pour le développement de leur langage. Mais comme le souligne Rateau (1998), tous les enfants ne rencontrent pas la langue du récit à l'âge de l'élaboration du langage (cf. 3-1), l'objectif d'ACCES est de faire connaître les livres à ces enfants, leur donner un accès à la culture qui est indispensable pour leur futur. En effet, le récit permet à l'enfant de grandir, le *parler* des contes n'est pas le même que celui de la langue courante, c'est un langage qui est plus structuré (Feinstein, 2004), l'enfant aperçoit ainsi la complexité et la diversité de la langue.

L'enfant découvre alors l'existence de deux niveaux de langage (Thériault, 2000) : la langue courante (langue des *faits*) et la langue du récit. La langue des faits est celle que l'on utilise dans le langage quotidien, celle qu'un interlocuteur extérieur ne pourrait pas forcément comprendre sans voir l'action. La langue du récit (qui se trouve aussi à l'oral, lorsque l'on raconte des souvenirs par exemple) situe un événement dans l'espace et dans le temps, c'est la langue de l'imaginaire et de la pensée, elle sert à raconter et situe une action dans le temps avec un début, un déroulement et une fin, le sens est entièrement compris dans l'énonciation.

Cette langue a la particularité de présenter les caractéristiques de l'écrit, ce qui permet au petit enfant d'avoir une première approche du monde de l'écrit. (Diatkine et Bonnafé, in Baudelot et al, 1999 ; Bonnafé, 1993 ; Rateau, 1998).

5-4. Un apprentissage par le jeu à l'opposé d'un apprentissage précoce de la lecture

Les chercheurs s'accordent tous sur un point essentiel de l'éveil à la lecture : bien qu'il permette à l'enfant de rentrer dans les apprentissages premiers du monde de l'écrit, il ne s'agit en aucun cas d'un apprentissage précoce de la lecture. En effet, les actions lectures ne sont jamais forcées, il ne faut pas obliger les jeunes enfants à écouter ou à regarder un livre, cet acte doit être libre, et doit venir de l'enfant. C'est

l'interaction avec l'adulte, et le plaisir transmis par ce dernier (cf. 4-2) qui doit faire venir l'enfant à la lecture (Dupraz, 2005 ; Bonnafé, 1993 ; Ecalle, 2010).

En ce sens, les actions d'éveil à la lecture doivent être détachées d'une « obligation scolaire » ayant un strict but d'apprentissage (Thériault, 2000 ; Pajot et Rosso, in Baudelot et al, 1999 ; Rateau, 1998 ; Campagne, in Baudelot et al, 1999). Selon Baudelot et Rayna (1999), le livre n'est pas un outil de *préapprentissage* de la lecture. En petite section, le livre doit être présenté comme un *cadeau*, comme à la maison l'enfant se voit offrir des lectures « sans soucis de mise en situation scolaire » (Baudelot et al, 1999, p.18). C'est dans ces conditions que l'enfant peut entrer dans le monde écrit, et s'investir dans ces histoires. On apporte ainsi un contact positif au livre pour ceux qui n'en bénéficient pas à la maison (Devanne, 1997).

Les apports culturels les plus denses, ceux qui marquent le plus, sont les moins scolaires (Devanne, 1997, p.18).

6) L'impact de l'éveil à la lecture pour les apprentissages futurs

Les enfants arrivent en CP avec la même envie d'apprendre à lire, mais certains auront plus de difficultés que d'autres.

Quel que soit le milieu social et culturel, il a été montré par une enquête anglo-saxonne qu'un enfant qui a reçu des lectures régulières dans sa petite enfance aura plus de chance de lire plus tôt et de manière spontanée. D'après Bonnafé (1993), « Lire des histoires dès le plus jeune âge est probablement la meilleure approche pédagogique de la lecture » (Bonnafé, 1993, p.107).

6-1. Le développement de compétences mentales et langagières

L'objectif principal des toutes petites sections est la maîtrise du langage (Sénat, 2008). Selon les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002,

« en accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités ». Ainsi, à l'école maternelle, le langage est au « centre des pratiques et des sollicitations. Les professionnels de l'éducation reconnaissent que la maîtrise du langage est essentielle pour la poursuite d'une scolarité réussie. » (Sénat, 2008, p.59)

En ce sens, l'éveil à la lecture favorise la concentration et l'attention des jeunes enfants (Dupraz, 2005 ; Thériault, 2000). En effet, l'enfant qui est familiarisé avec le livre va apprendre à poser son attention sur l'histoire qu'il écoute. Dès le plus jeune âge, la lecture aura des effets bénéfiques sur le développement de la concentration.

La lecture précoce permet aussi au jeune enfant de travailler sa mémoire (Dupraz, 2005 ; Thériault, 2000). Le tout – petit qui aime une histoire qu'on lui raconte va demander à plusieurs reprises qu'on lui relise l'histoire (cf. 3-2). À force de l'entendre, l'enfant va mémoriser des fragments de texte et des structures de phrases (le très jeune l'enfant habitué aux livres sait qu'un conte débute par « il était une fois »).

En mémorisant des structures de phrases, l'enfant enrichit son vocabulaire (Thériault, 2000 ; Bonnafé, 1993 ; Ecalle, 2010). Le récit contient des expressions propres au conte, que l'enfant n'a pas l'habitude d'entendre dans le langage quotidien. Cela permet lui permet de développer son vocabulaire, il s'approprie des mots nouveaux en leur donnant un sens particulier selon son niveau de compréhension de l'histoire.

Ainsi, les capacités de compréhension se développent elles aussi (*Un nouveau programme d'éveil à la lecture et à l'écriture pour les enfants de la maternelle*, 2012 ; Devanne, 1997 ; Ecalle, 2000).

Grâce à l'album de jeunesse, l'enfant entre dans de *nouveaux mondes*, il fait travailler son imaginaire, ce qui lui permettra par la suite de créer lui aussi de nouvelles histoires. (Thériault, 2000 ; Baudelot et Rayna, 1999).

Tous ces éléments travaillés avec l'éveil à la lecture sont essentiels pour l'apprentissage de l'écrit. Arrivés en CP, les enfants vont réinvestir ces notions, ceux qui sont les plus armés auront moins de difficulté à entrer dans l'écrit, puisqu'ils auront déjà travaillé ces capacités premières.

6-2. La lecture : un apprentissage en deux temps ?

Pour assurer une entrée sereine dans le monde de l'écrit, et donc dans la lecture, il faudrait donc un apprentissage en deux temps : un éveil à la lecture, où l'enfant, par le jeu avec l'adulte et la transmission du plaisir d'écouter une histoire va s'intéresser à ce support de communication. L'enfant aura un regard positif sur le livre, il lui donnera un sens. Le deuxième temps serait l'apprentissage du code de l'écrit. Grâce à l'éveil à la lecture qui aura été mené en amont (Devanne, 1997), cet apprentissage du code sera une continuité logique, les enfants auront une réelle motivation pour apprendre à lire seuls. Pour Ecalle (2010), l'éveil à la lecture est un apprentissage implicite de la lecture.

Les enfants fortement exposés à l'écrit élaborent implicitement une sensibilité aux unités orthographiques composant les mots de la langue écrite. » (Ecalte, 2010, p. 253)

Ainsi, selon Bonnafé (1993) et Rateau (1998), pour que l'enfant s'intéresse aux étapes d'apprentissages que nécessite la lecture (lettres, syllabes, déchiffrement, sens...) il est d'abord important qu'il puisse découvrir le plaisir de la lecture à travers son écoute et son partage.

Les expériences de lecture à haute voix avec les tout-petits changent nos représentations du « savoir lire » [...] peut-être faut-il d'abord avoir accès à l'écrit pour pouvoir accéder au code de la lecture ? (Rateau, 1998, p.87)

6-3. Les effets constatés de cet éveil à la lecture sur les apprentissages de la lecture

Depuis la fin des années 1980, l'école maternelle est perçue comme un « lieu d'enrichissement » (Florin, 2000, p.9). Les parents qui placent leurs enfants en toute petite section attendent que l'école les socialise et qu'elle facilite leur développement. C'est un « gage de réussite ultérieure » (Sénat, 2008 ; Florin, 2000). Le rapport du Sénat (2008) parle d'une forme de *stakhanovisme*, particulièrement dans les milieux favorisés, afin de *gagner du temps* dans la scolarité des enfants.

De nombreuses études ont été menées dans le but de savoir si cette préscolarisation avait un impact positif sur les enfants, notamment en CP lors des apprentissages fondamentaux comme celui de la lecture.

Ainsi, Florin (2000) nous rapporte les conclusions de plusieurs études réalisées dans les années 1990, période où la scolarisation à 2 ans a connu son essor. L'étude de Jarousse, Mingat et Richard (1992) relève une acquisition supérieure dans le langage des enfants scolarisés avant 3 ans. De même, les études de Florin et de Labecd (1997) montrent que les enfants d'ouvriers scolarisés à 2 ans développent leurs compétences langagières et gardent un avantage pour la compréhension orale en fin de maternelle. Enfin, l'étude de Jeantheau et Murat (1998) auprès d'enfants de CP met en avant des bénéfices pour les milieux sociaux défavorisés en termes de compétences langagières. Ils relèvent aussi des bénéfices pour les milieux plus favorisés au niveau de la familiarité à l'écrit, à la lecture et à la compréhension orale.

Le rapport du Sénat (2008) expose le suivi d'un groupe d'enfants scolarisés avant 2 ans. Il montre que ces enfants arrivent en CP avec un niveau de compétences supérieur (en moyenne) à celui des autres élèves.

II. PROBLEMATIQUE

Au début de ma recherche, je me suis posé la question de savoir si l'éveil à la lecture auprès des tout-petits favorisait l'apprentissage de la lecture. Après mes recherches bibliographiques, je peux maintenant définir l'éveil à la lecture et son impact sur l'apprentissage de la lecture.

L'éveil à la lecture à travers le contact avec le livre favorise en premier lieu le développement du petit enfant. Elle enrichit l'attraction naturelle des petits envers le livre, et la maintient. La répétition d'une même histoire permet à l'enfant de se rassurer et de structurer le monde qui l'entoure afin d'y grandir sereinement. C'est aussi un réel échange entre l'adulte et l'enfant, ce qui favorise le partenariat famille-école, et le regard des parents sur les apprentissages de leurs enfants. En effet, lors de l'éveil à la lecture, le parent est mis au cœur de l'échange, on lui accorde une place privilégiée et il se sent investi dans cette transmission. La lecture à voix haute est une transmission de plaisir de l'adulte vers l'enfant. Ainsi, l'adulte qui aime lire va transmettre à l'enfant son plaisir du livre et des histoires. Ce plaisir est fondamental pour l'enfant. Un enfant qui prend du plaisir à écouter une histoire aura un regard positif sur le livre, et il aura d'autant plus de raison de se mettre à lire de lui-même.

L'éveil à la lecture assure aussi les apprentissages premiers de la lecture, à travers la lecture d'histoires de qualités, l'enfant apprend à maîtriser le livre, il apprivoise son fonctionnement et comprend la structure d'une histoire (début et fin). De même, il apprend à distinguer deux langues présentes dans la communication : la langue factuelle, courante et la langue du récit, celle dont il devra faire usage à l'écrit. Ces apprentissages ne sont en aucun cas scolaires, l'éveil à la lecture est avant tout un *cadeau* offert aux enfants, un moment de plaisir partagé qui va induire des apprentissages sans contraintes. De la même manière, lors l'éveil à la lecture, ce sont les enfants qui s'expriment sur ce qu'ils ressentent et qui posent des questions à propos des lectures. Ces apprentissages premiers vont faciliter les apprentissages futurs de la lecture.

On peut alors se demander si l'apprentissage de la lecture ne se ferait pas en deux grands temps : un premier temps lors de la petite enfance, il s'agit de l'éveil à la

lecture, où l'enfant apprend à aimer le livre et à le manipuler, il développe des compétences qui lui seront utiles pour l'apprentissage des codes de lecture. Le deuxième temps serait celui de l'apprentissage formel du code de la lecture, en CP. On peut supposer qu'un enfant qui connaît déjà le livre et ce qu'il peut lui apporter n'aura plus qu'à se concentrer sur l'apprentissage du code pour arriver à lire.

En ce sens, l'éveil à la lecture peut se définir comme la phase de *familiarisation* au livre, où l'enfant apprend à connaître le livre et à s'en servir. Comme nous l'avons déjà vu, l'apprentissage de la lecture nécessite un rapport positif au livre. Pour cela, l'enfant doit prendre du plaisir, ce plaisir lui est transmis par l'adulte lors de l'éveil à la lecture, ainsi l'enfant qui prend plaisir à écouter une histoire aura envie de lire lui aussi. Cela peut déjà se manifester dès le plus jeune âge avec l'imitation de l'adulte lorsque les petits prennent un livre et font *semblant* de le lire.

Ainsi, ce serait la familiarisation avec les livres dès le plus jeune âge qui donnerait envie aux enfants de lire par eux-mêmes. Ici, la variable indépendante serait la familiarisation aux livres, c'est-à-dire le fait de lire des livres aux enfants, de manière gratuite et non dans un but purement scolaire, mais aussi la manipulation des livres par les enfants, la répétition d'histoires et surtout le plaisir de lire des adultes. Les adultes correspondent donc la variable intermédiaire, ce sont eux qui font le lien entre le livre et l'enfant. L'envie de lire des enfants serait la variable dépendante, puisque cette envie de lire va dépendre de la familiarisation ou non aux livres. On suppose donc qu'un enfant familiarisé dès le plus jeune âge au livre aura envie de lire. L'envie de lire étant un critère important dans l'apprentissage de la lecture, cet enfant aura par la suite moins de difficulté à rentrer dans l'apprentissage de la lecture.

L'éveil à la lecture jouerait donc un rôle important sur l'apprentissage de la lecture, il est possible d'établir deux hypothèses quant aux comportements d'un enfant familiarisé aux livres :

- On suppose qu'un enfant familiarisé à la lecture ira plus spontanément vers le livre, il l'ouvrira et demandera des lectures aux adultes présents, on pourra observer une certaine maîtrise de ce support, avec notamment l'imitation de la lecture.

- Au niveau de la concentration, un enfant familiarisé au livre sera plus concentré lors des lectures d'histoires, il sera plus à l'écoute. Sa compréhension orale sera aussi plus *fine*. Par exemple : à la fin d'une histoire, l'enfant pose des questions pertinentes, il fait des commentaires et établit des liens avec d'autres histoires (constitution d'un répertoire d'histoires).

Ces deux hypothèses peuvent se vérifier à travers une grille d'observation du comportement des enfants.

Le regard des parents étant capital dans l'apprentissage de la lecture, nous nous intéresserons aussi à leur rapport à la culture.

On peut formuler l'hypothèse que les enfants dont les parents ont un rapport positif à la lecture, et qui s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants (ou dans la lecture d'histoires), seront familiarisés plus tôt à la lecture et auront un meilleur rapport au livre.

Cette troisième hypothèse pourra se vérifier à travers la distribution de questionnaires aux parents.

Pour réaliser cette recherche, nous allons nous intéresser à plusieurs variables. L'éveil à la lecture se faisant avant l'âge scolaire, nous allons nous orienter vers la toute petite section, la première classe de maternelle, où les enfants ont moins de 3 ans. Ce critère est essentiel, puisque selon Rateau, c'est entre 1 et 3 ans que se construit l'élaboration de la langue. De plus, l'éveil à la culture et à la lecture passant avant tout par l'adulte, soutenir cet éveil en le rendant accessible à des enfants issus de milieux sociaux plus défavorisés, dont les parents n'ont pas tous un rapport positif à la culture, est primordial.

III. METHODOLOGIE

Pour répondre à notre problématique, nous allons nous intéresser à la petite enfance, pour cela nous allons nous concentrer sur l'école maternelle, et plus spécifiquement sur des classes de toutes petites sections. En effet, le projet TPS étant en lien direct avec notre recherche, nous ne pouvions passer à côté de l'occasion d'entrer en contact avec ces classes innovantes.

Dans notre question de recherche, la variable indépendante est représentée par la « relation aux livres », elle dépend de deux modalités : la « familiarisation » et la « non-familiarisation » aux livres. Afin de répondre à ces modalités, nous sommes allés à la rencontre d'une professeure des écoles titulaire d'une classe de TPS, dans le but de recueillir l'avis d'un professionnel.

La variable dépendante de notre question de recherche, celle qui peut évoluer, est « l'envie de lire des enfants ». La question est de savoir comment mesurer cette envie de lire chez les tout-petits ? Nous avons décidé pour cela d'aller directement sur le terrain, en classe de TPS, afin d'observer le comportement des tout-petits en action durant les heures de classe. L'envie de lire des enfants étant aussi influencée par le milieu familial (en rapport avec le regard des parents sur l'école et la lecture), nous avons indirectement recueilli les habitudes culturelles des parents d'enfants étant en TPS, à travers un questionnaire.

1) Terrain

Afin de mettre en pratique notre recherche, nous nous sommes appuyés sur une école maternelle et plus précisément sur une classe de toute petite section.

Il s'agit d'une classe de TPS innovante, ouverte depuis 2008. Être en contact avec cette classe nous permet de mieux comprendre les enjeux de la TPS et d'avoir du recul sur cette classe. Nous avons eu un entretien avec l'enseignante de cette classe, présente depuis son ouverture et nous avons eu accès à quelques observations au sein de la classe. De plus, nous avons pu diffuser nos

questionnaires auprès des parents d'élèves. Cette classe fait donc partie d'une école REP ou REP+ selon les nouvelles appellations (réseau d'éducation prioritaire), située au sein d'un quartier où la mixité sociale est très faible. L'enseignante est accompagnée d'une ATSEM (agent spécialisé des écoles maternelles) ayant elle aussi un parcours auprès des jeunes enfants et elle reçoit plusieurs fois par semaine une éducatrice de jeunes enfants en classe.

2) Entretien exploratoire

En premier lieu, il nous a semblé nécessaire de réaliser un entretien exploratoire auprès d'une professeure des écoles titulaire d'une classe de TPS. Cet entretien nous permet de mieux comprendre les enjeux de cette classe, les fonctions qui ont été attribuées à cette titulaire son point de vue sur cette classe innovante. L'analyse de cet entretien nous permet alors de mieux cerner les relations entre le livre, l'enfant, l'école et la famille. L'entretien a eu lieu au mois de novembre, au sein de l'école où travaille l'enseignante et a duré environ une heure. Nous avons suivi un guide d'entretien construit dans le souci de mieux appréhender la mise en place de cette classe innovante et les liens qu'elle peut avoir avec les nouvelles classes de TPS créées en septembre 2013.⁴

3) Questionnaire sur les habitudes culturelles des parents

Enfin, afin de mesurer l'importance du regard des parents sur l'école et de leur implication dans les apprentissages sur la diffusion de la lecture, un questionnaire destiné à relever les habitudes culturelles des parents a été réalisé, nous avons pu recueillir vingt-trois réponses.⁵

3-1. Choix de la population interrogée

La toute petite section étant un lieu de familiarisation et d'éveil à la culture, il m'a semblé important de cibler ma population sur les parents ayant des enfants inscrits dans ce niveau.

En premier lieu, pour nous assurer du bon fonctionnement du questionnaire

⁴ Le guide d'entretien est disponible en annexe, 1)

⁵ Le questionnaire est disponible en annexe, 2)

auprès des parents d'élèves en toute Petite Section et pour recueillir le maximum de réponses, nous avons testé la trame du questionnaire auprès d'une mère dont les deux enfants sont allés en toute petite section. Ensuite, afin d'assurer un maximum de réponses, nous avons diffusé le questionnaire sur les réseaux sociaux. Les retours affichant une bonne compréhension des questions, le questionnaire a été proposé aux deux enseignantes rencontrées lors des entretiens afin qu'elles les diffusent aux parents de leurs élèves.

La population interrogée est donc hétérogène puisqu'elle est constituée à la fois de parents internautes utilisant les réseaux sociaux (dont les enfants peuvent être inscrits dans des classes de petite section accueillant aussi les tout-petits, ou dans les classes à part que sont les classes de TPS) et à la fois des parents vivants dans des zones urbaines difficiles appelées aussi « Réseau d'éducation prioritaire » (REP), dont les enfants sont tous inscrits en classe unique TPS.

3-2. Construction du questionnaire

Le questionnaire est constitué de treize questions fermées de manière à simplifier l'analyse, mais surtout pour maximiser les réponses de parents. Trois questions sont à choix multiples afin de laisser une plus grande liberté de choix et d'expression aux répondants et ne pas limiter les résultats.

Ce questionnaire nous permet de vérifier notre troisième hypothèse : les enfants dont les parents ont un regard positif sur la lecture et les apprentissages seront familiarisés plus tôt à la lecture et auront un meilleur rapport au livre. En ce sens, nous pensons que les parents ayant un regard positif sur les apprentissages ont souvent des rapports plus étroits avec l'école et l'enseignant de leurs élèves avec qui ils échangent régulièrement. De même, les parents ayant un bon rapport aux livres ont des habitudes culturelles assez riches et lisent régulièrement. Ces habitudes culturelles sont transmises aux enfants et constituent un premier bagage culturel.

Pour vérifier l'exactitude de cette hypothèse, nous avons interrogé trois grands champs :

- La proximité et le regard porté par les parents sur l'école :

Nous interrogeons tout d'abord les motivations des parents ayant inscrit leurs enfants en TPS : était-ce parce qu'ils sont soucieux de l'éveil des apprentissages chez leurs enfants ? Était-ce plutôt un choix pratique parce que le parent travaille ? Cette question nous permet de jauger du rapport que le parent entretient avec l'école, quel rôle lui confit-il ?

Nous interrogeons aussi la proximité et les rapports des parents vis-à-vis de l'école et de l'enseignant de leur enfant : ont-ils des contacts réguliers et plus diversifiés que la simple rencontre le matin et le soir, manifestant un intérêt de la part des parents pour l'école et le parcours de leur enfant, où sont-ils plutôt en retrait ?

Ces deux questions nous permettront de déterminer la qualité du regard porté par les parents sur l'école.

- Les habitudes culturelles des parents :

Dans ce champ, nous questionnons les habitudes culturelles des parents en termes de lecture : les parents aiment-ils lire des livres ? Sinon, utilisent-ils d'autres supports de lecture ? Ce champ nous permettra de savoir si les parents ont un rapport positif ou non au livre et à la lecture en général, ce qui pourrait transmettre aux enfants un modèle de lecteur prenant plaisir à lire.

- Le partage et les échanges culturels avec les enfants :

Ce champ nous permet de connaître les habitudes culturelles partagées avec les enfants (fréquentation de la bibliothèque et abonnement à un magazine) : ces questions nous permettront de mesurer les habitudes culturelles transmises par voie directe des parents vers leurs enfants.

De plus, nous nous intéressons dans ce champ à la fréquence de lecture d'histoires aux enfants : nous pourrions ici vérifier l'importance que les parents accordent ou non au fait de lire des histoires à leur enfant, une pratique qui participe largement à la familiarisation au livre et au plaisir de lire.

Enfin, les dernières questions visent à identifier le profil des parents interrogés et de leurs enfants :

- Connaitre le sexe de l'enfant nous permet de tenir compte des différentes représentations sociales qui peuvent être en jeu (les filles sont plus littéraires que les garçons).
- Connaitre la profession des parents nous permet de mesurer l'influence du milieu socioprofessionnel des parents sur leurs agissements et leurs valeurs.

3-3. Outils utilisés pour diffuser le questionnaire et analyser les résultats

Pour diffuser les questionnaires sur le net, nous nous sommes appuyés sur un site spécialisé dans la construction de questionnaires en ligne, nommé « Survey Monkey », où nous avons pu établir notre questionnaire et obtenir un lien actif permettant aux répondants de répondre aux questions en ligne. Une fois les réponses reçues sur le site, nous les avons transférées sur le logiciel Microsoft Excel de manière à pouvoir les analyser.

Ainsi, nous avons établi un premier tableau regroupant les 23 réponses, que nous avons ensuite codées afin de construire une base de données transférable sur un logiciel de statistique. Nous avons choisi d'utiliser le logiciel de statistique « Trideux », téléchargeable gratuitement en ligne sur le site officiel de Philippe Cibois, la personne responsable de sa création. Le logiciel Trideux est donc un logiciel de statistique libre d'accès, permettant de réaliser des dépouillements d'enquête. Son utilisation nous aide notamment à sélectionner les variables les plus significatives et à effectuer des tableaux croisés dynamiques, permettant de mettre en relation différentes variables. Ce logiciel calcul seul le Khideux qui nous permet de savoir si le tableau est significatif ou non. Dans notre cas, nos résultats étant trop peu nombreux, le Khideux est souvent nul ou très faible.

4) Grille d'observation du comportement des enfants face au livre

Dans un second temps, il est préférable de mesurer l'envie de lire des très jeunes enfants à travers une grille d'observation des comportements des enfants face aux livres. Pour cela, il a été établi une grille de comportements attendus pour

des enfants familiarisés aux livres afin de voir si, lors de l'observation, les enfants répondent ou non à ces critères.⁶

4-1. Choix de la population observée

La classe de TPS étant un milieu qui se doit d'être calme et sécurisant pour donner un cadre et des premiers repères aux jeunes élèves, l'enseignante ne souhaite pas accueillir de personnes extérieures. Elle nous a tout de même ouvert les portes de sa classe afin d'observer les temps de lecture pendant quelques jours. Dans ce cadre, nous avons limité l'observation à cinq enfants (H, J, C, K et S), durant environ quinze minutes de séance sur trois séances éloignées de quelques jours. Le choix de ces enfants a été établi après observation de la classe, selon leur personnalité et leur proximité aux comportements attendus en tant qu'élèves. Deux de ces enfants, étant nés en début d'année scolaire, ont 3 ans (J et C), les autres ont 2 ans et quelques mois.

4-2. Construction de la grille d'observation

Afin de répondre au mieux à nos hypothèses, la grille est construite en deux temps d'observation : un premier temps durant une lecture et un second temps en dehors des lectures. Ce dernier temps nous permet d'observer le comportement des enfants dans des moments d'activité libre, afin de voir si l'enfant développe à son tour un comportement de « lecteur », si la lecture a une influence sur ses actions. Cependant, nous ne détaillerons pas cette seconde partie puisque nous n'avons pas eu l'occasion d'observer les élèves en dehors des séances de lecture.

Ainsi, lors de la lecture, pour vérifier la seconde hypothèse sur la concentration des enfants, nous tâcherons d'observer l'écoute et la qualité d'écoute afin de voir si tous les enfants restent concentrés durant une lecture. Cet item est en lien direct avec l'observation de l'implication des enfants dans la lecture. Ce dernier se constate durant la lecture, si l'élève commente les illustrations ou les actions de l'histoire, mais aussi à la fin des lectures, si l'élève fait des liens avec son quotidien ou d'autres lectures, avec l'aide de l'enseignante.

⁶ La grille d'observation des comportements est disponible en Annexe, 3)

Afin de vérifier la première hypothèse sur le rapport au livre support pour l'enfant familiarisé, nous observerons les possibles demandes de relecture ou d'autres lectures, montrant l'impact de la lecture sur l'envie d'écouter lire de nouveau. Ces derniers items sont intéressants puisqu'à cet âge l'enfant se structure par la répétition d'une même histoire.

Il est important de préciser que les deux derniers items « demande de lecture » et « demande d'autres lectures » n'ont pu être observés du fait de l'organisation temporelle rythmée que demande une classe de toute Petite Section. En effet, afin de contenir au mieux le groupe de jeunes enfants, mais aussi pour leur donner des premiers repères temporels, l'enseignante organise les matinées sur un rythme très rigoureux, où chaque activité ne peut excéder 15 minutes, le temps maximal de concentration dans une tâche pour un enfant de cet âge. Ainsi, les élèves développent des premiers repères dans la matinée d'école, grâce aux rituels de l'enseignante, mais aussi grâce au fait qu'il n'y a pas de place pour l'« inattendu » qui viendrait perturber le cadre de la classe. Durant la séance culturelle, les élèves savent donc que l'enseignante va lire une histoire et n'attendent pas d'autre histoire à la suite. Il s'agit aussi pour eux d'une longue phase où ils doivent rester calmes et assis, ce qui n'est pas simple pour de si jeunes enfants. Il est donc important de ne lire qu'une seule histoire et de changer de rythme en réalisant une activité différente à la suite, et non une nouvelle lecture.

4-3. Conditions matérielles et humaines des observations

La première observation a eu lieu le mardi 11 février 2014, autour de l'album « Au bain ». Les élèves étaient 13 et la lecture a duré environ dix minutes. Il s'agit d'un album destiné aux jeunes enfants, doté d'une seule phrase par double page et d'illustrations en relation directe avec le texte. Cet album avait déjà été lu la veille pour ceux qui étaient présents en classe.

La deuxième observation a eu lieu le jeudi 13 février 2014, autour du livre « Dans mon jardin ». Lors de cette séance culturelle, les élèves étaient 15. La veille, les élèves ont assisté à un spectacle de théâtre, les artistes ont remis ce livret relatant la scène à l'enseignante. Cette histoire longue et riche en illustration n'est

pas adaptée à de si jeunes enfants, mais les élèves ayant assisté au spectacle la veille, la lecture était alors possible. La lecture a duré environ dix minutes.

La dernière observation a eu lieu le mercredi 19 février, autour de l'album « les trois petites cochonnes », en grand format, où le texte est uniquement pour le l'adulte lecteur. Les élèves étaient douze en classe. La lecture a duré environ dix minutes. Les vacances d'hiver étant le 21 février au soir, nous arrivons en fin de période, les élèves sont donc plus fatigués et moins concentrés dans les activités. C'est pour cette raison que l'enseignante a choisi de lire un album grand format, afin de capter au mieux leur attention.

IV. RESULTATS

1) Analyse de l'entretien auprès d'une enseignante de TPS

L'entretien effectué auprès de l'enseignante nous permet de distinguer plusieurs points d'analyse.⁷

Le personnel encadrant en classe de toute petite section est choisi selon son expérience auprès des petites sections ou bien des très jeunes enfants, que ce soit en crèche ou auprès de TPS « ancienne formule », où les tout-petits sont accueillis et mélangés avec les PS. La classe est composée d'un professeur des écoles, d'une ATSEM et d'une éducatrice de jeunes enfants présente à temps partiel. Le professeur des écoles se charge des apprentissages, l'ATSEM le seconde de très près. Ces deux acteurs sont plus proches que dans une classe de petites sections et l'ASTEM est indispensable au bon fonctionnement de la classe. L'éducatrice de jeunes enfants assure et maintient le lien avec les parents en organisant des temps de regroupement et de discussion. Elle est aussi présente pour assurer un soutien à la parentalité aux parents dans le besoin en prodiguant des conseils liés au soin et à l'alimentation.

La classe passerelle de cette école, fondée en 2008, répond à un besoin ressenti chez les milieux sociaux les plus défavorisés, où la mixité sociale et culturelle est peu présente et où les individus se retrouvent enclavés dans une zone. La volonté de l'école est d'ouvrir ce quartier à la culture, et de permettre aux plus jeunes enfants de sortir de leur foyer pour se familiariser à la collectivité, mais aussi de développer des premiers éléments culturels pour mieux se construire. La classe passerelle doit néanmoins être un projet réfléchi au sein de l'équipe pédagogique, mais aussi avec les autres partenaires qui sont en jeu dans ce projet : les collectivités territoriales et les secteurs de la petite enfance. Il s'agit de développer un véritable partenariat où chaque membre de l'équipe aura compris les enjeux de la

⁷ La retranscription de cet entretien, ainsi que sa grille d'analyse sont disponibles en annexe, 4) et 5)

scolarisation des tout-petits et s'aura s'adapter aux besoins de ces très jeunes élèves. En cela, il est indispensable de prévoir des locaux et du matériel adapté et pensé pour les tout-petits, mais aussi des aménagements en ce qui concerne l'emploi du temps de l'école de façon à privilégier le bien-être de tous les élèves. Les très jeunes enfants doivent se sentir en confiance à l'école pour adopter une vision positive de cette institution et « devenir élève ».

La relation avec les parents est primordiale en maternelle, et encore plus en toute petite section. Ce lien doit se créer dès l'accueil des élèves et de leur famille de manière à instaurer une certaine confiance. Le parent étant rassuré, l'enfant se sentira mieux à l'école et nous pouvons espérer ainsi une certaine implication de la famille dans la scolarité de l'enfant. La relation se doit d'être à double sens et le parent inscrivant son enfant en TPS s'engage à respecter des horaires scolaires établis avec le professeur afin d'assurer un minimum de régularité dans la scolarité de son enfant. Afin de renforcer le lien école-famille, il est important de mettre en place des dispositifs, comme le café des parents le matin dans cette classe de TPS qui permet aux parents de se retrouver entre eux et de faire connaissance. De cette manière, les parents les plus en retrait peuvent trouver une place au sein de l'école et s'y sentir intégrés et écoutés. De même, les ateliers « parent-enfant » mis en place par l'éducatrice de jeunes enfants permettent d'impliquer le parent dans la vie de la classe, c'est une première voie qui va apporter un autre regard sur les apprentissages. Ce dispositif amène aussi les parents à partager des moments d'échanges culturels avec leur enfant et d'en ressentir les effets positifs, ce qui peut contribuer d'une certaine manière à les reproduire au sein du foyer.

Nous souhaitons que les parents prennent part à l'éducation de leur enfant. Pas uniquement "je te nourris, je te lave" [...] Les parents, certains, voient l'éducation par délégation, c'est-à-dire que l'école va s'occuper de tout [...] Il faut se rendre compte qu'il y a pleins de choses que l'on peut faire avec eux et qu'il n'y a pas besoin non plus de s'imaginer qu'on fait des choses extraordinaires. (Enseignante de TPS).

Grâce à l'implication des différents partenaires, ces dispositifs sont évolutifs et permanents en primaire afin de permettre aux parents de continuer à se rencontrer et à partager des éléments culturels au sein de l'école avec leurs enfants, mais aussi avec d'autres parents.

La TPS est un lieu où l'enfant va être amené à se familiariser à la vie en collectivité, mais aussi à adopter certaines cultures liées au monde scolaire et nécessaire à la vie en société : le langage, l'éveil musical ou encore l'éveil au livre. Cette familiarisation se doit d'être ritualisée de manière à assurer un cadre rassurant aux enfants qui ont « énormément besoin de repères ». La toute petite section est aussi un lieu où l'élève va pouvoir se dépenser physiquement avec des séances de motricité qui vont lui permettre d'être plus concentré pour les ateliers culturels. Il y a un important travail autour du livre et du « monde des histoires », le professeur des écoles doit adapter les supports de lecture à l'âge des enfants afin de les rendre accessibles et attractifs. Le comportement des tout-petits face au livre peut être très hétérogène. Certains, déjà habitués au livre à la maison seront posés et attentifs alors que d'autres devront passer par une étape de familiarisation avant de pouvoir s'intéresser réellement aux histoires. L'enseignant doit ritualiser ce moment culturel de manière à le rendre « magique » pour les élèves, il s'agit « d'un moment à part ». Au fur et à mesure de l'année, l'enseignante perçoit un intérêt pour les enfants, cet intérêt peut se manifester de différentes façons : après lecture par l'adulte, l'enfant reprend le livre, effectue des premiers gestes de lecteur en tenant le livre et en le feuilletant. Certains se « racontent des choses » les uns aux autres, ils font « comme la maîtresse » et « s'approprient » le livre.

La TPS participe donc à l'éveil aux livres des tout-petits. Cette familiarisation permet aux jeunes enfants d'accéder à un premier bagage culturel qui n'est pas transmis dans tous les milieux sociaux. En effet, le parent ne voit pas toujours l'intérêt du livre et de la lecture pour le très jeune enfant. Les partenaires de la TPS mettent ainsi en place de nombreux dispositifs permettant aux parents de constater le plaisir que leur enfant peut prendre à écouter lire des livres à leurs enfants. Ainsi, l'enseignante interrogée organise un « prêt au livre » où l'enfant emporte à la maison un livre lu en classe et bien connu. L'enfant connaissant le livre, il y aura « forcément un échange avec les parents », ce qui peut amener le parent à constater le plaisir que prend l'enfant à écouter lire une histoire. De même, l'enseignante diffuse toutes les semaines un imagier mettant en situation l'enfant dans la classe. Cet imagier est un véritable lien école-famille, où l'enfant peut « échanger avec ses parents » des moments de langage et de description. Cela permet d'impliquer d'une certaine

manière le parent dans les apprentissages scolaires de leur enfant. Les acteurs de la TPS sont aussi présents pour inciter, à travers des conseils, le parent à pratiquer des activités culturelles quotidiennes apportant des repères à l'enfant, comme la lecture du soir.

La classe passerelle de cette école étant en place depuis maintenant 8 ans, l'équipe pédagogique peut déjà en ressentir les premiers bénéfices pour les apprentissages futurs des élèves. Ainsi, ils relèvent, dès la petite section, une certaine aisance chez les élèves ayant bénéficié de la TPS, il n'y a plus ces premiers mois de transition entre la maison et l'école parfois difficiles pour certains et pouvant perturber le bon déroulement de la classe, les enfants « rentrent plus facilement dans les apprentissages ». Ainsi, dès la rentrée scolaire, les enfants « sont plus investis », ils savent ce que les enseignants « attendent d'eux » et comment se déroule une journée d'école.

De même, il est intéressant de noter un investissement fort dans l'école de la part des parents ayant connu la classe passerelle. En effet, d'après l'enseignante, « 80 % des parents étant les plus impliqués dans l'école [...] (Participation à la kermesse, parents délégués...) [...] sont des parents ayant connus le lieu passerelle ». Ce lieu de familiarisation permet finalement aux parents de se familiariser eux aussi avec le monde scolaire, l'enseignant, et de faire évoluer le regard qu'ils pouvaient porter sur cette institution.

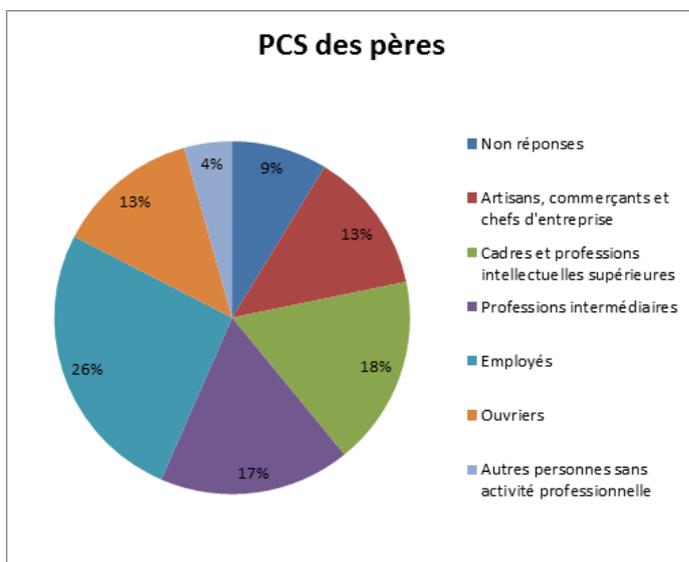
2) Résultats et analyse des questionnaires

2-1. Présentation de la population

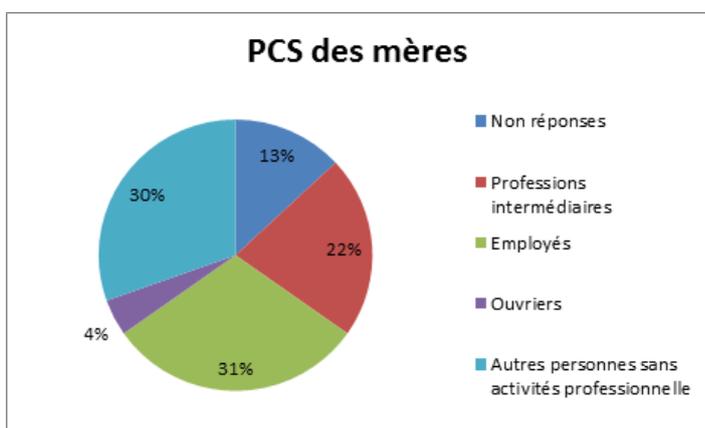
Nous avons pu recueillir vingt-trois réponses à nos questionnaires, treize réponses provenant de parents d'enfants en TPS dans l'école où nous avons effectué les observations ; le reste provenant des réseaux sociaux. Le nombre de répondants étant très réduit, nous pouvons d'ores et déjà pointer le fait que nos résultats ne seront pas représentatifs au regard de nos hypothèses et qu'ils ne nous permettront pas de généraliser des tendances.

Parmi les couples répondants, nous pouvons observer différentes professions

et catégories socioprofessionnelles que nous avons regroupées en nous appuyant sur la première nomenclature des PCS de l'INSEE.



Nous pouvons relever une grande hétérogénéité de PCS chez les pères, avec une plus grande part d'employés (26 %), suivie des cadres et professions intellectuelles supérieures (18 %) et des professions intermédiaires (17 %). Il faut tout de même noter que 9 % des répondants n'ont pas renseigné la profession du père.



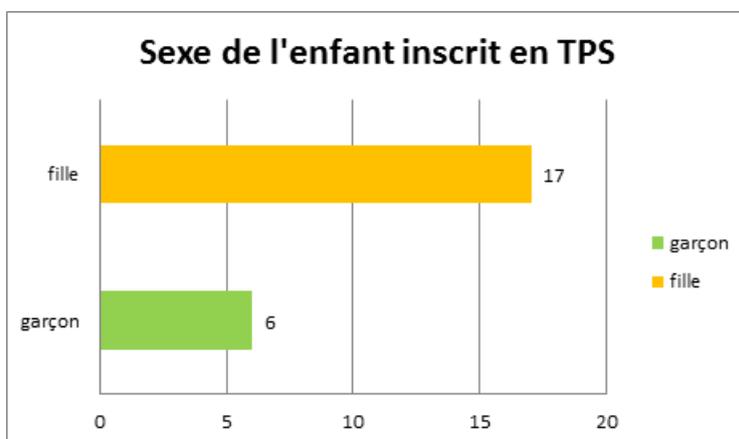
Nous pouvons constater une plus grande homogénéité des PCS chez les mères que chez les pères. En effet, nous ne relevons que quatre PCS et 13 % de non-réponses. Ainsi, une grande part des mères appartient à la catégorie socioprofessionnelle des Employés (31 %) ou n'a pas d'activité professionnelle (30 %).

22 % des mères interrogées exercent une profession intermédiaire.

Lors de nos futures analyses, nous ne pourrions prendre en compte l'influence de la PCS « ouvriers », cette donnée ne contenant qu'un seul répondant. De même, les non-réponses seront exclues de nos analyses lorsqu'il s'agira de croiser des données avec la PCS des mères (nous n'aurons alors que 20 répondants au lieu de 23).

Nous avons choisi d'analyser les résultats de ce questionnaire en ne prenant en compte que la PCS des mères. Ce choix s'effectue pour différentes raisons que nous allons expliciter. Tout d'abord, ce questionnaire étant diffusé aux parents, nous n'avons pas les moyens de savoir si le parent l'ayant rempli est le père ou la mère (une question manque donc à notre questionnaire). Nous pouvons supposer que ce sont principalement les mères qui ont répondu, en ce sens, Feyfant (2011) nous indique que « l'accompagnement à la scolarité est plutôt fait par les mères ». Bien que ces tendances soient actuellement contestables avec la montée de l'investissement des pères dans l'éducation des enfants, nos questions portant sur le très jeune enfant, il y a une plus forte probabilité que ce soient majoritairement des mères qui y aient répondu.

Il est intéressant aussi de présenter le sexe des enfants inscrits en TPS parmi les répondants :



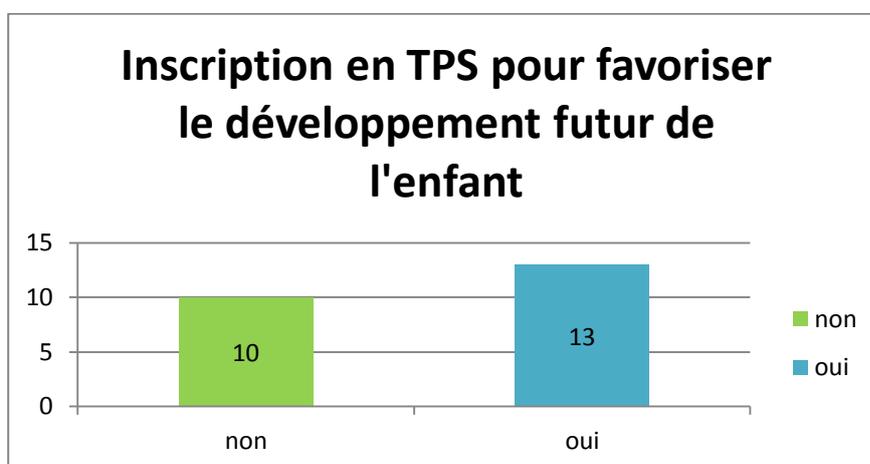
Ainsi, nous relevons 17 filles et 6 garçons, soit une part majoritaire de filles (environ 74 %). Il est important de prendre en compte cette donnée pour l'analyse future de nos résultats. En effet, en fonction du sexe de l'enfant, les parents peuvent avoir une approche de l'éducation différenciée due aux représentations sociales genrées encore très prégnantes. Cependant, le nombre de répondants étant très infimes et la part des garçons très réduite, les résultats ne seront pas représentatifs et ne permettront pas d'avoir une vision réaliste de cette influence sur les représentations culturelles.

2-2. Résultats des questionnaires

La construction du questionnaire étant élaborée en trois champs, nous nous appuyons sur ces derniers pour exposer les résultats et ainsi pouvoir répondre à notre troisième hypothèse sur l'importance du regard des parents pour les apprentissages et la familiarisation aux livres.

- La proximité à l'école et le regard porté par les parents à son égard

Le regard porté par les parents sur l'école est un élément difficile à étudier. Nous pouvons cependant effectuer des premiers constats en interrogeant la raison pour laquelle les parents ont choisi d'inscrire leur enfant en toute petite question : ont-ils conscience du bienfait de cette classe pour leurs apprentissages futurs ? Quel rôle accordent-ils à l'école et à la classe de toute petite section ?



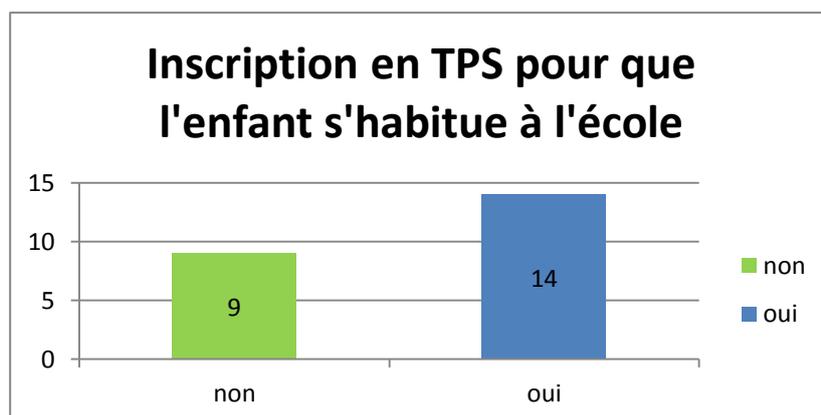
Ce tableau nous indique que parmi les 23 répondants, 13 ont inscrit leur enfant en toute petite section pour favoriser son développement futur, soit environ 56 %. Nous allons alors nous attacher à savoir quels sont les facteurs qui peuvent influencer ces raisons ?

Inscription en TPS pour favoriser son développement / PCS de la mère

	non	oui	Total
Professions intermédiaires	3 60,0%	2 40,0%	5
Employés	1 14,3%	6 85,7%	7
Ouvriers	1 100,0%	0 0,0%	1
Autres personnes sans activités professionnelle	2 28,6%	5 71,4%	7
Total	7 35,0%	13 65,0%	20

Non-réponses exclues - $\chi^2 = 4.7$ - prob. : 0.195

Ce tableau nous permet de faire des premiers constats pouvant expliquer le choix des parents. Ainsi, à partir de ce tableau croisé, nous pouvons voir que 65 % des répondants ont inscrit leurs enfants en TPS pour favoriser leur développement futur. Nous observons une attraction chez les employés qui sont 85,7 % à invoquer cette raison. De plus, nous remarquons une attraction plus faible chez les personnes sans activité professionnelle qui sont 71.4 % à inscrire leur enfant en TPS pour cette raison. Au contraire, nous pouvons constater une répulsion chez les professions intermédiaires qui ne sont que 40 % à effectuer ce choix pour favoriser le développement futur de leur enfant.



Une plus grande part des interrogés (14) a répondu avoir inscrit leur enfant en toute petite section afin qu'il s'habitue à l'école, cette part représente environ 60 %. Nous allons voir si le fait d'inscrire son enfant en TPS pour qu'il s'habitue à l'école peut s'expliquer par la catégorie socioprofessionnelle des parents.

Inscription en TPS pour qu'il s'habitue à l'école / PCS de la mère

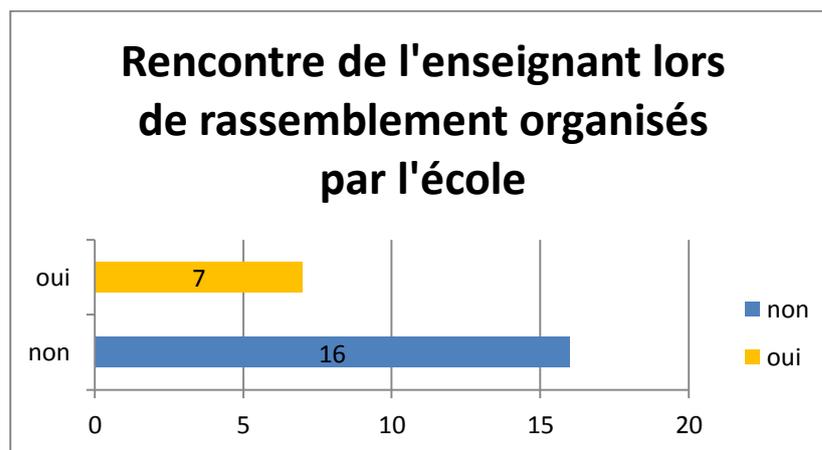
	non	oui	Total
<u>Professions intermédiaires</u>	4 80,0%	1 20,0%	5
<u>Employés</u>	1 14,3%	6 85,7%	7
<u>Ouvriers</u>	0 0,0%	1 100,0%	1
<u>Autres personnes sans activités professionnelle</u>	3 42,9%	4 57,1%	7
<u>Total</u>	8 40,0%	12 60,0%	20

Non-réponses exclues - KHI² = 6.0 - prob. : 0.112 : ☆

Parmi les parents interrogés, 60 % ont inscrit leur enfant en TPS pour qu'il s'habitue à l'école. Nous pouvons encore observer une attraction pour les mères employées puisque 85,7 % d'entre elles évoquent cette raison. Nous pouvons aussi remarquer une répulsion pour les professions intermédiaires qui ne sont que 20 % à inscrire leur enfant pour qu'il s'habitue à l'école.

Il semblerait donc que les parents qui choisissent d'inscrire leur enfant en TPS pour des raisons de développement futur ou d'habitude scolaires sont majoritairement des employés ou des personnes sans activité professionnelle. En effet, les parents issus de ces PCS sont plus nombreux à invoquer ces raisons que ceux issus des professions intermédiaires.

La proximité à l'école est une variable qui peut s'étudier à travers le lien que les parents entretiennent avec l'école. En ce sens, le questionnaire nous a montré qu'une majorité des parents rencontre l'enseignant de leur enfant de TPS lors des échanges habituels et obligatoires que sont l'arrivée le matin et la sortie de l'école le soir. Nous allons donc plus particulièrement nous intéresser aux autres rencontres moins formelles qui peuvent avoir lieu au sein de l'école tout au long de l'année, afin de voir si les parents s'investissent à l'école.



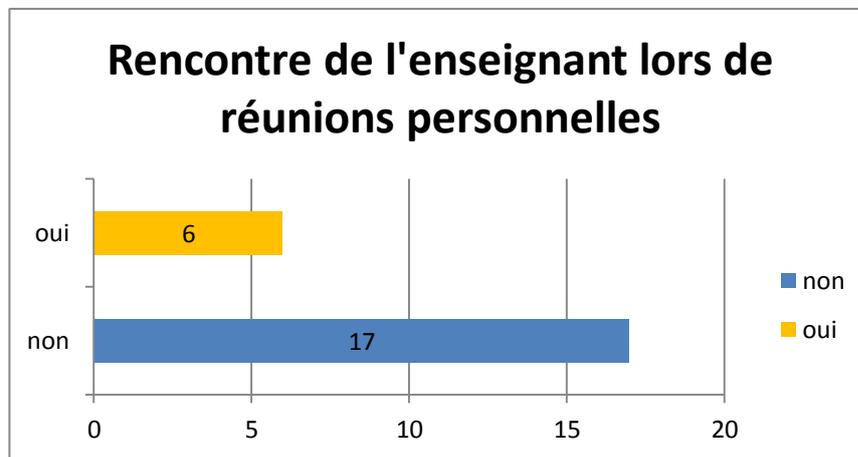
Ce tableau nous indique que seulement 7 parents sur 23 rencontrent l'enseignant de leur enfant de TPS lors de rassemblements organisés par l'école, soit environ 30 % des parents. La majorité des parents ne participent donc pas aux évènements organisés par l'école de leur enfant. Nous allons alors tâcher de voir quel est le profil des parents qui s'impliquent dans la vie de l'école.

Rencontre avec l'enseignant lors de rassemblements organisés par l'école / PCS de la mère

	<u>non</u>	<u>oui</u>	<u>Total</u>
<u>Professions intermédiaires</u>	3 60,0%	2 40,0%	5
<u>Employés</u>	5 71,4%	2 28,6%	7
<u>Ouvriers</u>	1 100,0%	0 0,0%	1
<u>Autres personnes sans activités professionnelle</u>	6 85,7%	1 14,3%	7
<u>Total</u>	15 75,0%	5 25,0%	20

Non-réponses exclues - Kh² = 1.4 - prob. : 0.707

Ce tableau nous indique que 25 % des parents répondants assistent aux rassemblements organisés par l'école de leur enfant. Parmi cette part, on remarque une attraction des professions intermédiaires qui sont 40 % à y assister. Une attraction est aussi visible chez les employés qui sont 28,6 % à se rendre à ces rassemblements. Nous pouvons noter une répulsion chez les personnes sans activités professionnelles qui ne sont que 14,3 % à participer à ces rassemblements (une seule personne sur les sept appartenant à cette PCS).



À l'aide de ce tableau, nous pouvons constater que 26 % des parents rencontrent l'enseignant de leur enfant de TPS pour des réunions personnelles (ils sont 6 sur 23). La majorité des parents ne rencontrent donc pas individuellement l'enseignant de leur enfant. Comment expliquer le fait qu'une majorité des parents ne rencontrent pas l'enseignant de leur enfant de manière individuelle ? Il est déjà intéressant de voir comment cette pratique évolue au sein des différentes PCS.

Rencontre avec l'enseignant lors de réunions personnelles / PCS de la mère

	non	oui	Total
<u>Professions intermédiaires</u>	3	2	5
	60,0%	40,0%	
<u>Employés</u>	5	2	7
	71,4%	28,6%	
<u>Ouvriers</u>	1	0	1
	100,0%	0,0%	
<u>Autres personnes sans activités professionnelle</u>	7	0	7
	100,0%	0,0%	
<u>Total</u>	16	4	20
	80,0%	20,0%	

Non-réponses exclues - Kh² = 3.6 - prob.: 0.311 : ☆

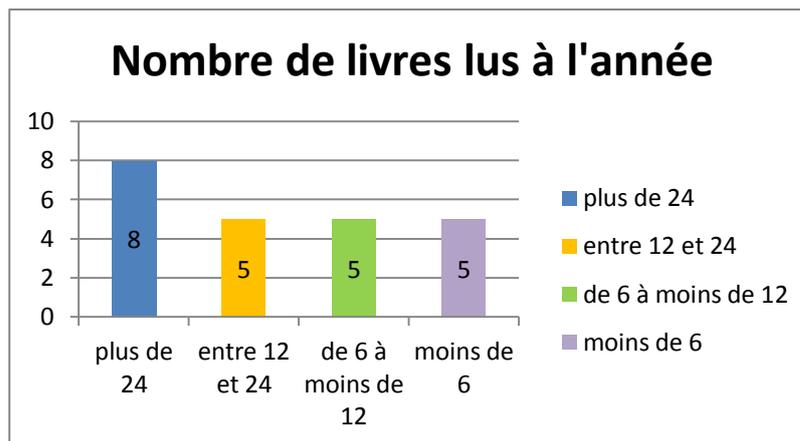
À travers l'étude de ce tableau, nous pouvons remarquer que parmi répondants, seulement 20 % rencontrent l'enseignant de leur enfant pour des réunions personnelles. Nous observons une attraction du côté des professions intermédiaires qui sont 40 % à effectuer cette pratique. Une légère attraction est aussi perceptible chez les employés qui sont 28,6 % à se rendre aux réunions personnelles. Cependant, une forte répulsion est remarquable pour les personnes sans activité professionnelle, puisqu'aucun d'entre eux n'effectue de réunion personnelle avec l'enseignant de leur enfant.

Les parents appartenant aux PCS des professions intermédiaires ou des employés font partie de ceux qui rencontrent le plus l'enseignant de leur enfant. Cette pratique, très importante chez les toutes petites sections ne semble pas investie par les parents n'exerçant pas d'activité professionnelle.

À travers l'analyse des résultats de ces deux questions, il semble qu'il y ait une attraction entre les PCS des mères et la fréquentation par les parents de l'école en dehors des rencontres pratiques quotidiennes. En effet, d'après nos résultats, les parents appartenant à la PCS des professions intermédiaires et des employés sont majoritaires à participer à la vie de l'école et donc à développer un regard bienveillant sur les activités de son enfant à l'école et son suivi scolaire.

- Les habitudes culturelles des parents

Les habitudes culturelles des parents peuvent se percevoir à travers notamment le nombre de lectures de livres sur une année. La quantité de lecture nous informe alors sur le rapport au livre des parents et le plaisir qu'ils ont ou non face à cette pratique culturelle.



Ce tableau nous indique que 35 % des parents lisent plus de 24 livres par an (8 sur 23), le reste des parents se partage également entre les trois autres catégories. On observe ainsi qu'environ 22 % des parents interrogés lisent moins de 6 livres par an.

Il est intéressant de s'interroger sur le rôle que peut avoir la PCS sur la pratique de la lecture chez les parents. En effet, d'après Feyfant (2011), le milieu social a une influence sur les représentations sociales, le niveau d'étude des parents et leur niveau culturel.

Nombre de livres lus à l'année / PCS de la mère

	<u>plus de 24</u>	<u>entre 12 et 24</u>	<u>de 6 à moins de 12</u>	<u>moins de 6</u>	<u>Total</u>
<u>Professions intermédiaires</u>	4 80,0%	1 20,0%	0 0,0%	0 0,0%	5
<u>Employés</u>	1 14,3%	2 28,6%	2 28,6%	2 28,6%	7
<u>Ouvriers</u>	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1
<u>Autres personnes sans activités professionnelle</u>	2 28,6%	1 14,3%	2 28,6%	2 28,6%	7
<u>Total</u>	8 40,0%	4 20,0%	4 20,0%	4 20,0%	20

Non-réponses exclues - Chi² = 8.3 - prob. : 0.506 : ☆

Nous constatons que 40 % des parents interrogés déclarent lire plus de 24 livres par an. Nous pouvons remarquer une attraction chez les professions intermédiaires pour cette pratique puisque 80 % d'entre eux lisent plus de 24 livres par an. Au contraire, nous observons une répulsion chez les personnes sans activités professionnelles qui ne sont que 28,6 % à déclarer lire plus de 24 livres par an.

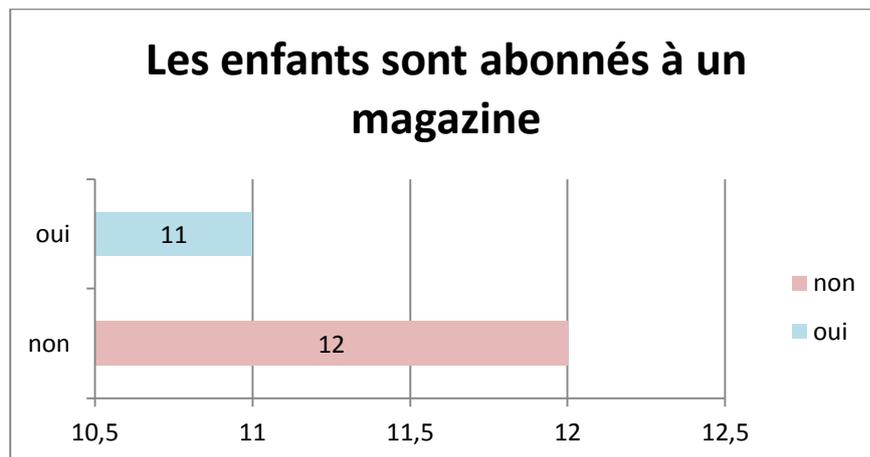
D'une manière générale, les professions intermédiaires semblent plus proches du livre puisqu'ils lisent entre 12 et plus de 24 livres par an. Les employés sont répartis de manière hétérogène sur les quatre catégories, on ne peut relever une tendance culturelle vis-à-vis du livre pour cette PCS. De leur côté, les personnes sans activité professionnelle semblent majoritaires à lire moins de 12 livres par an.

- Partage et échanges culturels avec les enfants

Les habitudes culturelles des parents vont avoir une influence sur celle de leurs enfants. En effet, le parent est le premier acteur à transmettre un capital culturel

à ses enfants. Ainsi, les échanges culturels que les parents peuvent partager ou non avec leurs enfants sont des éléments intéressants pour notre recherche.

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à l'abonnement ou non des enfants à un magazine.



Ce graphique nous informe sur cette pratique, nous pouvons alors relever que 11 parents sur 23 abonnent leurs enfants à un magazine, soit environ 48 %. Cette pratique est donc partagée. Afin de comprendre quels peuvent être les liens entre cette pratique et le milieu social, mais aussi avec d'autres pratiques culturelles, nous pouvons croiser plusieurs données comme la PCS des mères, mais le nombre de livres lus à l'année (nous renseignant sur les pratiques culturelles des parents).

PCS mère / enfants abonnés à un magazine

	non	oui	Total
<u>Professions intermédiaires</u>	3 60,0%	2 40,0%	5
<u>Employés</u>	2 28,6%	5 71,4%	7
<u>Ouvriers</u>	0 0,0%	1 100,0%	1
<u>Autres personnes sans activités professionnelle</u>	4 57,1%	3 42,9%	7
<u>Total</u>	9 45,0%	11 55,0%	20

Non-réponses exclues - KhI² = 2.5 - prob. : 0.487

Ce tableau nous confirme le fait que l'abonnement des enfants à un magazine est une pratique partagée. En effet, il n'existe pas de fortes attractions ou répulsions entre les catégories socioprofessionnelles des mères et l'abonnement ou non des enfants à un magazine.

Nombre de livres lus à l'année / enfants abonnés à un magazine

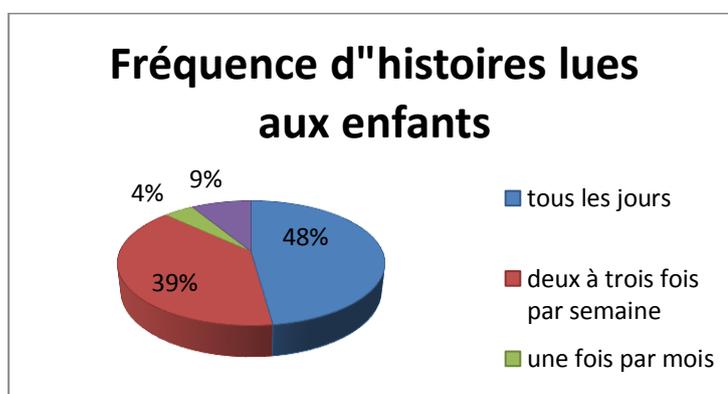
	non	oui	Total
<u>plus de 24</u>	2 25,0%	6 75,0%	8
<u>entre 12 et 24</u>	5 100,0%	0 0,0%	5
<u>de 6 à moins de 12</u>	2 40,0%	3 60,0%	5
<u>moins de 6</u>	3 60,0%	2 40,0%	5
<u>Total</u>	12 52,2%	11 47,8%	23

Non-réponses exclues - KhI² = 7.4 - prob. : 0.060

De même, avec ce tableau nous pouvons constater que le nombre de livres lus à l'année n'a pas de réelle influence sur l'abonnement des enfants à un magazine puisqu'il existe une attraction entre les parents qui lisent entre 12 et 24 livres et le fait de ne pas abonner leurs enfants à un magazine. Aussi, les parents lisant moins de 6 livres par an sont tout de même 40 % à abonner leurs enfants à un magazine. Il semblerait donc que les parents qui lisent fréquemment des livres n'abonnent pas tous leurs enfants à un magazine. Inversement, ceux qui lisent peu voir très peu de livres sont une bonne partie à abonner leurs enfants à des magazines.

Il semble que l'abonnement des enfants à un magazine n'ait pas de lien avec le rapport au livre des parents ou leur PCS. On peut alors être amené à penser que les parents entretiennent un rapport différent à la lecture selon le support et que, bien que certains n'aient pas un rapport au livre des plus positifs ils accordent une place à d'autres supports culturels pour leurs enfants, comme le magazine. Il faut tout de même noter que cette question concerne tous les enfants du ménage et non plus seulement l'enfant de TPS : nous pouvons donc laisser place ici à une certaine influence de l'âge des autres enfants de la famille qui peuvent demander seuls l'abonnement à un magazine sans plus seulement passer par les choix culturels de leurs parents.

Dans un second temps, il convient de se pencher sur un échange culturel direct entre les parents et leur jeune enfant ; échange des plus significatifs pour notre recherche : la « pratique familiale de lecture partagée » (Feyfant, 2011).



Parmi nos répondants, nous pouvons constater qu'une grande majorité lit des histoires à leurs enfants ayant entre 2 et 3 ans tous les jours, voire plusieurs fois par semaine. Ils sont en effet 48 % à lire des histoires tous les jours et 39 % à lire deux à trois fois par semaine. Seulement 4 % ne lisent qu'une fois par mois et 9 % ne lisent jamais de livre à leur enfant. La lecture d'histoire aux jeunes enfants semble donc être une pratique assez courante parmi les parents interrogés. Nous allons tacher de comprendre de quel milieu socioprofessionnel proviennent ces parents qui lisent, et ceux qui ne lisent pas ou peu et quels liens ils entretiennent avec la culture en général.

Fréquence de lecture d'histoires / PCS de la mère

	tous les jours	deux à trois fois par semaine	jamais	Total
<u>Professions intermédiaires</u>	5 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	5
<u>Employés</u>	2 28,6%	5 71,4%	0 0,0%	7
<u>Ouvriers</u>	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	1
<u>Autres personnes sans activités professionnelle</u>	2 28,6%	3 42,9%	2 28,6%	7
<u>Total</u>	9 45,0%	9 45,0%	2 10,0%	20

Non-réponses exclues - KhI² = 12.4 - prob. : 0.054 : ⭐

Ce tableau présente un taux de Khideux plus élevé que les autres, ce qui peut révéler une plus grande significativité. Ainsi, nous notons que parmi les répondants, 45 % lisent des histoires tous les jours à leurs enfants. Il y a une forte attraction chez les professions intermédiaires vers cette pratique puisqu'ils y répondent tous favorablement. De légères répulsions sont à noter chez les employés et les personnes sans activité professionnelle qui sont majoritaires à appliquer une autre fréquence de lecture.

Ainsi, 45 % des interrogés lisent des histoires deux à trois fois par semaine. Une attraction est relevée chez les employés qui sont 71,4 % à affirmer cette pratique. Une légère attraction est aussi notée du côté des personnes sans activité professionnelle qui sont 42,9 % à la pratiquer.

Enfin, seulement 10 % des parents interrogés ne lisent jamais d'histoire à leurs enfants. Cette tendance est affirmée par 28,6 % des personnes sans activités professionnelles. Il s'agit de la seule catégorie socioprofessionnelle, parmi nos répondants à déclarer cette pratique.

Il semblerait qu'il y ait un lien entre la catégorie socioprofessionnelle des mères et la fréquence de lecture aux enfants. Ainsi, les professions intermédiaires lisent toutes des histoires chaque jour, tandis que les employés lisent plutôt tous les deux ou trois jours. Les personnes sans activités professionnelles ont une pratique plus hétérogène, ils lisent principalement tous les deux ou trois jours, mais une partie d'entre eux ne lisent jamais d'histoires à leurs enfants.

Fréquence de lecture d'histoire / Nombre de livres lus à l'année

	<u>tous les jours</u>	<u>deux à trois fois par semaine</u>	<u>une fois par mois</u>	<u>jamais</u>	<u>Total</u>
<u>plus de 24</u>	6 75,0%	2 25,0%	0 0,0%	0 0,0%	8
<u>entre 12 et 24</u>	2 40,0%	3 60,0%	0 0,0%	0 0,0%	5
<u>de 6 à moins de 12</u>	2 40,0%	3 60,0%	0 0,0%	0 0,0%	5
<u>moins de 6</u>	1 20,0%	1 20,0%	1 20,0%	2 40,0%	5
<u>Total</u>	11 47,8%	9 39,1%	1 4,3%	2 8,7%	23

Non-réponses exclues - Kh² = 15.0 - prob. : 0.091 : ⚠

Nous allons tâcher de voir s'il existe un lien entre ces fréquences de lecture et les habitudes culturelles des parents relevées précédemment, c'est-à-dire leur rapport au livre.

Parmi les 23 répondants, 47,8 % déclarent lire des livres tous les jours à leurs enfants. Nous pouvons tout d'abord relever une forte attraction entre les parents déclarant lire tous les jours à leurs enfants et ceux qui lisent plus de 24 livres par an, ils sont en effet 75 %. Inversement, 40 % des personnes qui déclarent ne jamais lire de livres à leurs enfants lisent eux-mêmes moins de 6 livres par an. En effet, les seuls parents ne lisant jamais d'histoire à leur enfant sont au nombre de deux, et font partie des parents qui ne lisent que très peu de livres.

L'importance de la lecture personnelle, et donc du rapport positif ou non au livre développé par les parents nous semble ici avoir un impact très important sur la lecture d'histoire aux jeunes enfants. Nous pouvons alors légitimement nous interroger sur la part des parents affirmant ne jamais lire d'histoires à leurs enfants : nous avons vu que le milieu socioprofessionnel ainsi que le rapport au livre joue un rôle dans cette pratique, quel impact cette dernière a-t-elle sur le choix de ces parents face aux apprentissages de leur enfant ? Pour mesurer cet impact avec l'aide de notre questionnaire, nous allons nous appuyer sur le croisement de deux questions : existe-t-il un lien entre l'inscription de l'enfant en TPS et le fait de ne jamais lire d'histoire à ses enfants ?

inscription en TPS pour favoriser son développement futur / fréquence de lecture d'histoire

	non	oui	Total
<u>tous les jours</u>	6 54,5%	5 45,5%	11
<u>deux à trois fois par semaine</u>	3 33,3%	6 66,7%	9
<u>une fois par mois</u>	1 100,0%	0 0,0%	1
<u>jamais</u>	0 0,0%	2 100,0%	2
<u>Total</u>	10 43,5%	13 56,5%	23

Non-réponses exclues - $\chi^2 = 3.8$ - prob. : 0.288

Ce tableau nous montre que parmi les 56.5 % des parents choisissant d'inscrire leur enfant en TPS pour favoriser leur développement futur, il y a une très forte attraction avec les parents qui ne lisent jamais d'histoire à leur enfant. En effet, la totalité des parents qui ne lisent jamais d'histoire répond inscrire leur enfant en TPS pour favoriser son développement futur.

De même, nous pouvons noter ici que la totalité des parents qui ne lisent jamais d'histoire à leur enfant déclare inscrire ce dernier en TPS pour qu'il s'habitue à l'école.

Ces deux résultats tendent à nous montrer que les parents ne lisant jamais d'histoire à leur enfant sont aussi ceux qui ont le plus d'attentes envers l'école en ce qui concerne les apprentissages cognitifs, mais aussi la socialisation de leur enfant.

2-2. Analyse des résultats obtenus concernant l'influence des parents

Le questionnaire diffusé aux parents d'enfants en TPS avait pour but de recueillir des réponses à notre troisième hypothèse concernant le regard des parents sur les apprentissages et la familiarisation aux livres. En effet, nous supposons qu'un élève dont les parents ont un rapport positif à la lecture, et qui s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants (ou dans la lecture d'histoires), seront familiarisés plus tôt à la lecture et auront un meilleur rapport au livre.

À travers ce questionnaire, nous avons tâché de voir si les parents d'élèves en TPS avaient un rapport positif à la lecture, et s'ils partageaient cela avec leur enfant.

Nous pouvons tout d'abord noter un paradoxe lié à la proximité à l'école : les parents issus de catégories sociales les moins prestigieuses sont majoritaires à inscrire leurs enfants en TPS en ayant des attentes en termes d'apprentissages envers l'école (il s'agit d'habituer l'enfant à l'école ou bien de favoriser son développement futur).

Cependant, ces parents sont aussi ceux qui entrent le moins en contact avec l'enseignant et qui ne participent que très peu à la vie de l'école.

Cette distance vis-à-vis de l'école peut s'expliquer de différentes manières. D'après Feyfant, il peut s'agir d'une « distance symbolique » à l'école, la famille ne se sent pas concernée par le milieu scolaire et on observe un « repli de la cellule familiale » (Feyfant, 2011). Les parents rejettent le milieu scolaire de par leur mauvaise expérience passée ou bien se sentent rejetés par ce milieu, inutiles pour les apprentissages de leurs enfants. Cela pourrait aussi expliquer notre premier résultat : les parents issus de PCS les plus défavorisées inscrivent leur enfant en TPS pour que l'école se charge de son éducation scolaire et contribue à construire des apprentissages qu'ils pensent éloignés de leur rôle de parents.

Face à ces constatations, le rôle d'intégration de l'école prend alors d'autant plus de sens. En effet, l'école doit s'ouvrir aux parents les plus en retrait du système de manière à les investir dans la vie de l'école et ainsi dans les apprentissages de leurs enfants.

Il est important de rappeler que d'après nos résultats, les parents issus des PCS les plus favorisées n'inscrivent pas leur enfant en TPS pour des raisons de développement culturel ou social. Cette tendance peut s'expliquer par le fait que ces familles, bénéficiant d'un bagage culturel plus important, familiarisent déjà leurs enfants au livre et à la culture à travers des échanges et des pratiques culturelles présents à la maison.

Nous avons vu que les parents lisant le plus de livres appartiennent aux PCS les plus favorisées, les parents issus de catégories socioprofessionnelles moins aisées lisent donc moins de livres. Cependant, comme nous l'avons mis en évidence, il semble apparaître dans nos résultats que ces derniers portent tout de même un intérêt à d'autres types de supports, comme les magazines. Ce dernier support, bien que moins culturel que le livre, connote des habitudes de lectures chez le parent qui peuvent montrer un certain modèle de parent-lecteur à l'enfant, ce qui participera à son envie de lire (Bonnafé, 1993).

La pratique familiale de « lecture partagée » est majoritairement répandue dans notre échantillon puisque la majorité des personnes interrogées lisent régulièrement des histoires à leur enfant de TPS (tous les jours ou tous les 2 ou 3 jours). Seulement deux personnes ne lisent jamais d'histoires à leur enfant. Bien que cette donnée soit peut représentative, il est intéressant de savoir que ces personnes sont issues des PCS les moins aisées et qu'elles ont un rapport plutôt négatif au livre. Lisant peut, ces parents ne voient pas l'intérêt ou n'ont peut-être pas la possibilité de partager des moments de lecture avec leur enfant. De même, ces deux individus font partie des parents qui confient une certaine attente en termes d'apprentissage et de bien-être social à l'école. On peut alors penser que ces parents ne se sentent pas concernés par les apprentissages culturels de leurs enfants, ou pensent ne pas avoir les capacités requises et qu'ils préfèrent donc confier cette responsabilité à l'institution scolaire.

À travers ce questionnaire, nous pouvons relever la nécessité pour les enfants issus des milieux sociaux les plus défavorisés de bénéficier d'une scolarisation en toute petite section qui va leur permettre de se familiariser à l'école et aux supports culturels que sont les livres afin d'avoir une réelle égalité des chances pour la continuité de leur scolarité.

3) Résultats des observations et analyse du comportement des enfants de TPS⁸

3-1. Déroulement type d'une séance de lecture chez les TPS

La lecture est un moment à part dans les activités scolaires des tout-petits. Durant la matinée d'école, la lecture d'albums est précédée par le récit de comptines, il s'agit d'une réelle séance culturelle qui dure environ 15 minutes. Afin de rendre attractif ce moment aux yeux des enfants, mais surtout pour les faire entrer dans un monde « à part », une atmosphère sereine qui va donner un cadre à l'activité et la sécuriser aux yeux des enfants, l'enseignante use de rituels gestuels et chantés. Ainsi, les élèves savent qu'ils vont chanter des comptines et écouter une lecture et qu'ils doivent être calmes et attentifs pour pouvoir participer à ce moment de partage. Cette séance culturelle se déroule tous les matins vers 10 h, après la motricité et avant une séance de manipulation. Les élèves sont assis sur les bancs du coin regroupement de la classe, autour de la maitresse.

Le support de lecture peut être très diversifié, il peut s'agir d'un livre documentaire, en lien avec des expériences communes aux élèves, d'un album de jeunesse adapté à leur âge, où le texte traduit intégralement l'image et inversement. L'enseignant se sert aussi d'albums spécialisés pour la lecture aux très jeunes enfants, où le texte est situé derrière l'image de manière à ce que l'adulte lecteur lise et tienne le livre face aux élèves.

Suite à la lecture, les élèves participent à un court temps de langage où ils donnent leurs impressions sur l'histoire et la mettent en relation avec leur vécu personnel et collectif sous l'étayage de l'enseignante. Ce moment de langage est très important chez les tout-petits, il leur permet d'échanger autour du livre et de mettre en relation langage et lecture, qui sont intimement liés. À la fin de la séance, l'enseignante « referme » la porte du « monde du livre » à l'aide d'un rituel gestuel afin d'entrer dans de nouvelles activités.

À chaque nouvelle découverte littéraire, l'album est distribué aux parents de chaque élève, à tour de rôle. Il est accompagné d'un petit texte où l'enseignante

⁸ Les grilles d'observations sont disponibles en annexe, 6)

indique comment partager un moment de lecture avec son enfant autour de cet album, ce qu'il apporte à l'enfant et à ses apprentissages. Cet échange culturel avec les parents est très important, il sert à donner du sens aux apprentissages en faisant du lien entre l'école et la maison. De plus, il contribue à donner envie aux parents de partager des moments de lecture avec leurs enfants, ce qui participe à la diffusion du plaisir de lire. En effet, les enfants connaissant déjà l'histoire vont être impliqués dans la lecture, ce qui peut susciter chez les parents une réaction positive face au livre : en voyant son enfant captivé par l'histoire, le parent aura envie de partager d'autres moments de plaisir avec son enfant et sera amené à lire des histoires à son enfant plus régulièrement.

3-2. Le comportement des enfants de TPS face au livre

Durant la première observation, les cinq enfants sont attentifs à la lecture, ils observent les images et écoutent calmement. Trois enfants sur cinq (J, C et K) sont impliqués dans la lecture. J et C réagissent aux illustrations en les commentant, ils « répondent » aux lectures de l'enseignante en avançant la lecture. De même, suite à la lecture, ils commentent l'histoire et K s'implique à l'aide de l'étayage de l'enseignante (il répond à une question lui permettant de faire du lien avec sa vie quotidienne à la maison).

Tous les élèves sont attentifs à la lecture et la majorité des élèves s'implique dans l'histoire qui est lue. Afin de pousser les élèves à entrer en relation avec l'histoire et prendre du plaisir à la lecture, l'enseignante les questionne en fin de lecture, elle les amène à faire du lien entre l'histoire et leurs expériences.

Durant la seconde observation, deux enfants sur cinq sont restés attentifs tout au long de l'histoire (C et K). Deux autres enfants se sont laissés distraire par la longueur de l'histoire, mais ont su se concentrer de nouveau pour la fin de la lecture. Un seul enfant n'a pas pu entrer dans l'écoute de l'histoire. Enfin, trois enfants sur cinq sont impliqués dans la lecture (J, C et K), ils commentent les images et complètent la lecture avec les éléments du spectacle dont ils se souviennent.

Pour cette lecture plus difficile d'accès pour ces jeunes enfants, une minorité a réussi à rester concentrée tout au long de la lecture. L'enseignante a su user de

techniques vocales pour amener les élèves « égarés » à revenir dans l'histoire. Un enfant, plus jeune, n'a cependant pas su se laisser capter par l'histoire. Néanmoins, le lien avec le spectacle vu la veille a été établi de suite, il a permis de donner du sens la lecture et de la rendre accessible à la majorité des élèves.

Lors de la dernière observation, les cinq enfants observent attentivement les illustrations et écoutent l'histoire. Trois enfants sur cinq sont aussi impliqués dans la lecture de l'histoire, ils réagissent aux actions de l'histoire par la peur ou le rire et imitent les personnages (le loup qui souffle sur la maison). Bien qu'attentifs à l'histoire, les enfants sont moins concentrés dans la lecture que pour les autres séances.

Malgré la fin de période, tous les élèves ont été attentifs et concentrés lors de la lecture, la majorité des élèves s'impliquent dans la lecture en réagissant à l'histoire et en usant de gestuelle pour imiter les personnages. Ces observations nous montrent clairement que les enfants prennent du plaisir à écouter l'histoire et à observer les illustrations, ils leur donnent vie à travers leurs mimiques. Le support, adapté à leur âge et à leur niveau de concentration nous permet alors d'observer une séance de lecture riche en partage.

3-3. La familiarisation au livre permet de développer la concentration des enfants et participe à la diffusion du plaisir de lire

Ces observations nous ont permis de constater que les enfants ayant entre 2 et 3 ans sont tout à fait capables d'écouter entièrement une histoire lue par un adulte en observant les illustrations et en prenant du plaisir. En effet, quel que soit le support lu, les enfants sont à l'écoute, ils sont concentrés et une grande partie d'entre eux s'implique dans l'histoire en la commentant, en l'anticipant ou en imitant quelques fois les personnages. Le rôle de l'adulte est ici très important puisque c'est ce dernier qui contribue au cadre et à la diffusion du plaisir de lecture. La façon de lire, de jouer avec sa voix permet de capter le jeune public et l'invite à participer à la lecture. De même, l'étayage de l'adulte à la suite de la lecture joue un rôle clé : à travers les questions posées par ce dernier, l'enfant va pouvoir structurer à l'aide du

langage les informations qu'il a vues et entendues, il va alors les reformuler avec ses propres mots et faire des liens avec ce qu'il connaît. La lecture en classe contribue à la construction d'un premier répertoire littéraire commun pour ces jeunes élèves.

Ces observations, bien que peu nombreuses, confortent notre seconde hypothèse sur la concentration : ces enfants de toute Petite Section, familiarisés aux livres, sont concentrés, lors des lectures, leur compréhension orale est plus fine, ils font des commentaires et établissent des liens (à l'aide de l'adulte) avec des éléments qu'ils connaissent (précédentes lectures ou vécu).

IV. DISCUSSION

Bien que peu nombreuses, nos observations de séances de lectures en classes de TPS nous ont permis de constater un fort intérêt de l'enfant et un véritable plaisir à écouter lire puisqu'il participe à la lecture et s'interroge à l'aide de l'enseignant sur ce qu'il voit. La lecture auprès des tout-petits semble donc être un moment de plaisir, induit fortement par l'adulte. L'adulte enseignant aide l'enfant à structurer sa pensée et à développer son langage autour de l'histoire, c'est aussi lui qui sélectionne les supports de lecture adaptés aux très jeunes enfants de manière à stimuler le plus possible leur intérêt pour le livre. De plus, nous n'avons pu l'observer, mais lors de l'entretien, l'enseignante nous a indiqué observer régulièrement des comportements d'enfants « lecteurs », allant chercher le livre lu par la maitresse pour l'ouvrir, « se l'approprier » et le « lire » à ses camarades. En cela, l'enfant adopte un comportement de lecteur et montre par l'imitation une certaine appropriation du livre.

Cet adulte enseignant, lecteur et transmetteur d'un plaisir de lire, se retrouve dans de nombreuses familles à différents degrés. D'après les analyses de nos questionnaires, il semblerait que ces familles soient majoritairement issues des PCS les plus aisées. Il convient alors de permettre aux autres enfants de se familiariser eux aussi avec le livre. Cette familiarisation passe alors par le contact avec d'autres adultes lecteurs comme c'est le cas en TPS. Le rôle des enseignants de TPS et des autres partenaires de cette classe est, entre autres, d'amener les parents les plus en retrait à échanger à leur tour avec leurs enfants, autour du livre notamment.

Ainsi, à travers l'analyse de nos questionnaires nous avons pu observer une certaine distance vis-à-vis de l'école de la part des parents appartenant aux PCS les moins favorisées. Cette « distance symbolique » expliquée par Feyfant est bien présente et certains parents se sentent éloignés du monde scolaire. Comme nous l'indique l'enseignante de TPS dans notre entretien, certains parents « voient l'éducation par délégation » et s'attendent à ce que l'école s'occupe des savoirs et de la culture. Comme nous avons pu le voir à travers la circulaire de janvier 2013, confortée par notre entretien, la TPS est une classe spécialisée dans la transition

famille-école où les différents partenaires s'investissent de manière à s'adapter aux besoins du très jeune enfant et à ceux de sa famille. C'est en accueillant au mieux la famille, en lui accordant une place au sein de la classe et de l'école que cette dernière pourra se sentir en confiance et s'investir dans la scolarisation de son enfant.

De plus, il est intéressant ici de prendre du recul sur les résultats amenés pour nos questionnaires : la majorité des parents déclare ne pas s'investir au sein de l'école en dehors de la simple rencontre avec l'enseignant le matin et le soir. Ces éléments sont à modérer en prenant en compte deux principaux facteurs externes.

Il faut tout d'abord rappeler que ce questionnaire a été diffusé au premier trimestre de l'année scolaire, alors que les dispositifs prévus par les TPS, dont nous avons pris connaissance lors de l'entretien exploratoire, se mettent en place progressivement tout au long de l'année. Ainsi, peut-être était-il trop tôt pour que les parents s'investissent réellement dans l'école. Il aurait été intéressant de repasser un questionnaire en fin d'année scolaire ou en début d'année de PS pour observer des évolutions de comportements chez les parents, concernant la proximité à l'école ou les échanges culturels avec les enfants.

Aussi, comme nous l'avons découvert lors de notre entretien, au sein de la TPS, les rôles de chaque partenaire sont bien définis et le lien avec les parents (notamment les rencontres en journée et les moments de rassemblements) s'effectue auprès de l'éducatrice de jeunes enfants et très peu avec l'enseignante. Dans notre questionnaire, la question était de savoir si les parents rencontraient l'enseignant de leur enfant en dehors des arrivées et sorties de classes, or le fait que ces rencontres ne concernent pas directement l'enseignant peut fausser nos résultats. En effet, en TPS, ce n'est pas parce que le parent rencontre peu l'enseignant qu'il n'assiste pas à ces rassemblements organisés par l'éducatrice de jeunes enfants au sein de l'école et participe donc à la vie de la classe et de l'école. Il s'agit donc ici d'un manque de précision dans la formulation de nos questions, dû à un défaut de connaissances du système de fonctionnement interne de la TPS.

L'entretien exploratoire réalisé avec l'enseignante prend alors tout son sens et nous permet de prendre du recul sur cette donnée pour ne pas tomber dans des conclusions trop hâtives.

Nous pouvons tout de même relever des limites à ce fonctionnement : les rôles de chaque acteur ne sont-ils pas trop cloisonnés ? Les parents ayant pris l'habitude de s'entretenir avec une éducatrice de jeunes enfants auront-ils un bon contact avec l'enseignant de leur enfant quand ce dernier sera en PS ? Le lien avec l'école ne devrait-il pas être renforcé en faisant intervenir plus souvent l'enseignante ?

En ce qui concerne la pratique familiale de « lecture partagée », nos questionnaires nous ont révélé qu'une grande majorité de notre population lisait fréquemment des histoires à leurs enfants. Les parents lisant le moins d'histoires à leurs enfants étant ceux qui ont un rapport à la lecture plutôt négatif, on peut supposer qu'ils ne voient pas l'intérêt de lire à leurs enfants, où bien qu'ils ne se sentent pas à la hauteur de cette pratique. Comme nous le montre notre entretien, les dispositifs mis en place au sein des TPS permettent de donner du sens à cette pratique. Ainsi, les ateliers parents-enfants amènent le parent à découvrir son enfant en classe, à prendre conscience de l'intérêt que ce dernier peut donner à des activités culturelles comme la musique ou la lecture. L'éducatrice de jeunes enfants est aussi là pour transmettre un certain « savoir-faire » aux parents en les conseillant sur des pratiques, des façons de faire pour dédramatiser ces moments de partage culturel. Les parents peuvent alors se rendre compte que ces éléments ne sont pas difficiles à réaliser à la maison et plaisent à l'enfant. Le plaisir étant communicatif, ils auront davantage envie de lire à leur tour des histoires à la maison. De même, le dispositif de « près de livres » organisé par l'enseignante rencontrée pour notre entretien, ou encore l'imagier de la semaine permettent d'apporter un peu de culture au sein du foyer et d'encourager les parents à échanger avec leur enfant sur leurs pratiques au sein de l'école, ce qui participe au développement du langage à la maison. De plus, au sein de la TPS, l'éducatrice de jeunes enfants et d'autres partenaires assurent des conseils de parentalité aux parents et les encouragent notamment à lire de manière régulière et ritualisée des histoires du soir, favorisant le calme et le sommeil.

Il semblerait donc que la TPS est un réel lieu de familiarisation à la culture et donc au livre et participe largement à la diffusion du plaisir de lire chez les enfants, mais aussi chez leurs parents. En ce sens, en renforçant les pratiques culturelles ayant lieu au sein de la famille, la TPS assure un meilleur suivi scolaire. Le suivi scolaire des parents et la pratique régulière de la lecture dans la famille étant deux facteurs importants pour l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire et sa continuité, il semblerait donc que la familiarisation au livre ayant lieu en classe de TPS favorise l'envie de lire des jeunes enfants et donc le bon déroulement de l'apprentissage de la lecture qui suivra en classe de CP.

CONCLUSION

L'accueil scolaire des enfants de moins de 3 ans en classe de toute petite section, appelée aussi « classe passerelle » du fait de la liaison famille-école qu'elle apporte, est une pratique qui s'est largement démocratisée suite à la circulaire n° 2012-202 du 18 décembre 2012. Depuis septembre 2013, de nombreuses écoles, principalement des REP (réseaux-école prioritaires), voir des REP+ (renforcé) ont en effet vu l'ouverture de ces classes de TPS qui ont dû suivre des recommandations répondants aux besoins nécessités par l'accueil de très jeunes élèves et définissant le cadre de ces classes.

À travers la promulgation de cette circulaire et l'ouverture de ces classes, nous pouvons lire une certaine politique en faveur de la familiarisation sociale et culturelle de ces enfants visant à assurer le bon fonctionnement de leur parcours scolaire à venir.

Dans ce mémoire, nous avons tâché de comprendre ce qu'était exactement une familiarisation à la culture et plus précisément au livre. La familiarisation au livre des tout-petits passe avant tout par le contact et les échanges avec l'adulte lecteur auquel l'enfant va s'identifier. Le plaisir donne envie aux enfants d'écouter lire une histoire, puis de lire seul par la suite. Ce plaisir est suscité par le comportement de l'adulte, ses interventions, mais aussi par le cadre qu'il donne à l'activité de lecture. L'enfant se construit alors de premiers repères liés au livre et une vision de cette pratique qui vont influencer son rapport au livre et ainsi son apprentissage futur de la lecture.

Bien que non représentatifs, nos résultats et analyses nous permettent de tendre vers l'idée que familiariser les enfants au livre, à l'aide de la transmission de ce plaisir de lire, de l'adulte lecteur vers l'enfant futur lecteur, favorise l'apprentissage de la lecture en classe de CP. Nos recherches nous ont permis de découvrir les classes de TPS, leur fonctionnement et d'assister à des séances de lectures partagées entre l'enseignante et les tout-petits. L'enseignant de TPS est un adulte

lecteur doté des compétences professionnelles lui permettant de mettre l'enfant en situation d'éveil afin que ce dernier développe des premiers apprentissages culturels, mais aussi sociaux. De plus, les questionnaires que nous avons récupérés auprès des parents d'élèves en TPS nous ont montré l'influence que peut avoir le milieu social dans les habitudes culturelles des parents et leurs transmissions aux enfants. En ce sens, la TPS établit un lien solide avec la famille, et favorise la transmission culturelle parent-enfant. Le parent devient alors un véritable partenaire de l'éducation de l'enfant, adoptant un rapport au livre plus positif, ce qui favorisera par la suite l'investissement de l'enfant dans la lecture.

Cette inclusion du parent ne doit pas s'arrêter aux barrières de la TPS et doit se poursuivre tout au long de la scolarité de l'enfant afin que le parent reste acteur dans la scolarisation de son enfant.

Nos recherches sur la TPS ainsi que nos discussions avec des enseignants concernés nous ont amenés à dégager des éléments essentiels pour la bonne poursuite de ces classes passerelles et donc la meilleure familiarisation possible à la culture des élèves issus des milieux les plus défavorisés : les classes accueillant des tout-petits doivent être réfléchies à l'avance et non dans la précipitation, ce doit être un projet accepté par l'équipe tout entière et non imposé car pour que la structure fonctionne il est essentiel que l'équipe pédagogique soit investie et s'adapte aux besoins des tout-petits qui accéderont à cette école. De plus, l'enseignant doit, de par la formation qu'il aura reçue et ses compétences professionnelles, savoir adapter les supports dont il disposera à ces très jeunes élèves de manière à ce qu'il leur soit le plus accessible possible.

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT Olga et RAYNA Sylvie, *Les bébés et la culture éveil culturel et lutte contre les exclusions*, Paris, INRP, coll. « Collection CRESAS », 1999, 1 vol. (310 p.) p.

BONNAFE Marie, *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Paris, Calmann-Lévy, coll. « Le passé recomposé », 1993, 1 vol. (199 p.) p.

CAMPAGNE Juliette, « Les bébés, les parents et les autres... », *1001 bébés*, 1 mars 2009, pp. 87-97.

CAMPAGNE Juliette, « Comment le goût des livres vient aux bébés ? », *1001 bébés*, 1 janvier 2005, pp. 101-107.

CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris, Retz, 1997, 1 vol. (192 p.) p.

COHEN Rachel et GILBERT Hélène, *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans un pari pour la réussite au Cours Préparatoire*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 1986, 1 vol. (182 p.) p.

DEVANNE Bernard, *Lire et écrire des apprentissages culturels*, Paris, A. Colin, coll. « Pratique pédagogique », 1997, 1 vol. (174 p.) p.

DUPRAZ Luce, « Recréer une « communauté des exceptions » à partir des situations de relation précoce au livre », *1001 bébés*, 1 janvier 2005, pp. 21-36.

ECALLE Jean et MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod, coll. « Psycho sup », 2010, 1 vol. (VIII-246 p.) p.

FEINSTEIN Katy, « Le livre et le tout petit enfant », *1001 bébés*, 1 janvier 2004, pp. 107-117.

FEYFANT Annie, « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », juin 2011, n° 63, coll. « Veille et analyses, IFE (institut français de l'éducation) ».

FLORIN Agnès, *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil des jeunes enfants*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, coll. « Enseignants et chercheurs », 2000, 1 vol. (83 p.) p.

LE SERVICE DE LA PETITE ENFANCE DE LA VILLE DE TOURS, « Une classe passerelle à Tours », *Enfance et parentalité*, 12 janvier 2012, pp. 62-66.

RATEAU Dominique, « De l'éveil culturel des tout-petits à... », *Spirale*, 5 janvier 2006, no 35, n° 3, pp. 15-20.

RATEAU Dominique, « Les tout-petits aiment-ils « lire » ? », *Spirale*, 1 décembre 2003, no 28, n° 4, pp. 109-114.

RATEAU Dominique, « Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ? », *Spirale*, 1 décembre 2001, no 20, n° 4, pp. 15-20.

RATEAU Dominique, *Lire des livres à des bébés*, Ramonville Saint-Agne, Érès, coll. « Mille et un bébés », 1998, 1 vol. (94 p.) p.

SENAT session ordinaire de 2008-2009, *Rapport d'information au nom de la commission des Affaires culturelles par le groupe de travail sur la scolarisation des jeunes enfants*, Paris, Sénat, coll. « Les rapports du sénat », 2008, 1 vol. (92 p.) p.

THERIAULT Jacqueline, « L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture », *Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [Québec]*, 2000, p. 13.

THERIAULT Jacqueline et LAVOIE Natalie, *L'éveil à la lecture et à l'écriture... : Une responsabilité familiale et communautaire*, Logiques (Editions), 2004, 149 p.

Un nouveau programme d'éveil à la lecture et à l'écriture pour les enfants de la maternelle, <http://www.usherbrooke.ca/medias/nouvelles/actualites/actualites-details/article/20373/>, 13 décembre 2012, consulté le 27 avril 2013.

ANNEXES

1) Guide d'entretien – professeur des écoles en TPS

Bonjour, je suis étudiante à l'ESPE de Fondettes, et dans le cadre de mon mémoire en Master 2 Initiation à la Recherche, j'effectue une recherche sur l'éveil à la culture auprès des tout-petits.

- **Est-ce votre première année avec des TPS ?**
 - Si découverte, premières impressions

- **En quoi consiste la loi TPS de janvier 2013 ?**
 - Différents acteurs impliqués par la loi
 - Enjeux de la loi (**prévoir la circulaire**).

- **De quoi est constituée la classe ?**
 - matériel spécifique
 - Organisation de l'espace
 - Différence avec la Petite Section en termes de matériel et d'organisation

- **Quel est l'intérêt d'une scolarisation précoce (avant 3 ans) ?**
 - Qu'est-ce que la toute petite section apporte aux enfants ?
 - Différences avec la petite section ?

- **Combien d'enfants avez-vous en classe ?**

- **Quels rapports entretenez-vous avec les parents ?**
 - Proximité ? Implication des parents ?
 - Si peu de rapports, mise en place de moyen pour favoriser partenariat école-famille ?
 - Organisation de projets communs ?

- **Pouvez-vous me décrire une journée typique avec les tout-petits ?**

- **Les enfants qui arrivent en toute petite section ont-ils tous le même rapport au livre ?**
 - Sinon, pourquoi selon vous ?

- **Selon vous, quels sont les éléments qui peuvent contribuer à favoriser l'intérêt de l'enfant envers le livre ?**
 - Faire découvrir le livre
 - L'implication des parents
 - La transmission du plaisir de lire

- **Comment se pratiquent l'éveil culturel et l'éveil à la lecture (qui en fait partie) ?**
 - Lectures à voix hautes (– formation des adultes ?)
 - Découverte et familiarisation aux livres
 - Acteurs de cet éveil (enseignant, éducateur petite-enfance..)

- **Observez-vous des changements à la fin de l'année pour les enfants qui n'étaient pas proches du livre ? [question pour les non-novices en TPS]**
 - Qu'est-ce que l'éveil à la lecture apporte aux tout-petits ? -> attention, écoute, concentration, mémorisation, manipulation et connaissance du livre...

- **Pouvez-vous établir un lien entre l'éveil à la lecture réalisé en toute petite section et l'apprentissage futur de la lecture ?**

2) Questionnaire – Parents d'enfant (s) en Toute Petite Section

Bonjour, je suis étudiante à L'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) de Fondettes. Dans le cadre de mon mémoire de M2 Initiation à la recherche, j'effectue une recherche sur la Toute Petite Section et je souhaite, à travers ce questionnaire, connaître les habitudes culturelles des parents d'enfants de Toute Petite Section. Ce questionnaire est anonyme, répondez-y le plus honnêtement possible.

Pour quelle (s) raison (s) avez-vous choisi d'inscrire votre enfant en Toute Petite Section ?
(plusieurs réponses possibles)

- Par soucis pratique C'est une envie de l'enfant Pour qu'il s'habitue à l'école
 Pour favoriser son développement futur

À quelles occasions rencontrez-vous l'enseignant de votre enfant ? (plusieurs réponses possibles)

- Lors de l'arrivée à l'école le matin ou à la sortie
 Lors de réunions personnelles
 Lors de rassemblements organisés par l'école

À quelle fréquence vous rendez-vous à la bibliothèque ?

- Toutes les semaines Tous les mois Jamais
 Autres :

Combien de livres avec vous lus au cours des douze derniers mois ?

- Plus de 24 Entre 12 et 24 De 6 à moins de 12 Moins de 6
 Aucun

Quel (s) type (s) de lecture aimez-vous ? (plusieurs réponses possibles)

- Bandes dessinées Journaux Magazines Livres

Vos enfants sont-ils abonnés à un magazine ?

- Oui Non

Votre enfant qui est en Toute Petite Section vous demande-t-il souvent de lui lire une histoire ?

- Tous les jours Deux à trois fois par semaine une fois par mois
 Jamais

Votre enfant qui est en Toute Petite Section est :

Un garçon

Une fille

Age de la mère :

Age du père :

Profession de la mère :

Profession du père :

Nombre d'enfants :

Vous pouvez, si vous le souhaitez, laisser un commentaire (suggestions, avis sur ce questionnaire...) :

Merci de votre participation ! ...



3) Grille d'observation du comportement des TPS face au livre

Observation du comportement des enfants face au livre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Durant une lecture										
Écoute et qualité d'écoute										
Implication des enfants dans la lecture										
demande de relecture										
Demande d'autres lectures										
En dehors des lectures										
L'enfant va spontanément vers les livres										
Imitation de l'adulte : l'enfant tient le livre et le feuillette										
Recherche de livres lus en classe										
Demande de nouvelles lectures										
Maitrise du livre : il tourne les pages dans le bon sens, et <i>lit</i> de haut en bas.										

4) Entretiens PE1 (enseignante en classe passerelle ouverte depuis 2008)

[>Question ?] : Est-ce votre première année en TPS ?

[>R1] : Alors non, moi ça fait plus de 20 ans que j'enseigne et je suis là depuis la création de la classe donc ça remonte à 5, 6 ans. Parce que je pense que l'effectif des enfants qui ont débuté la classe sont au CE1 cette année. Et puis après j'ai enseigné en primaire, j'ai enseigné en maternelle et j'avais déjà fait de la petite section et de la TPS aussi, mais c'était avec une classe de PS donc le cadre est différent puisqu'à cette époque-là j'accueillais des enfants qui étaient propres alors que là le protocole c'est d'accueillir des enfants dès le lendemain de leurs 2 ans, donc ils ont forcément pas acquis la propreté.

[>Question ?] : Vous avez-donc suivi l'ouverture de la classe passerelle ?

[>R1] : Voilà j'ai été la première enseignante, le projet avait été monté par la directrice de l'époque qui avait fait pas mal de démarches et d'études de quartier et elle aurait pu conduire la classe passerelle, mais elle ne le souhaitait pas. Donc du coup, moi qui avais les Petits moyens, elle m'a proposé de prendre la classe et j'ai accepté et donc voilà du coup je l'ai suivie dans la création et j'ai pris la classe en main.

[>Question ?] : Et qu'est-ce qu'elle avait comme idées en montant cette classe ?

[>R1] : Alors en fait c'était vraiment ciblé, elle a ciblé les besoins du quartier. C'est-à-dire qu'elle s'est rendu compte que déjà le quartier était très enclavé, il était peu desservi, les gens étaient un peu repliés sur eux-mêmes. On avait beaucoup de familles d'origine étrangère avec des mamans qui ne parlaient pas forcément bien le français, qui ne sortaient pas du quartier. Mais l'école était vraiment authentifiée comme un lieu où on pouvait prendre en charge les enfants, elles amenaient les plus grands. Et du coup, la classe a été faite en sorte pour que l'on puisse accueillir les

enfants et qu'ils puissent connaître un peu la collectivité alors que dans les familles ils étaient vraiment très... très repliés sur eux même. Donc ça leur permettait de sortir un peu de leur milieu, d'appréhender un peu les familles. Voilà, de créer du lien aussi avec les familles et donc à l'origine la classe était quand même proposée aux parents qui ne travaillaient pas. Parce que les parents qui travaillent, les enfants connaissent un peu la collectivité, sont pris en charge par une nourrice ou par la crèche. Donc là c'était vraiment déjà une première approche de la socialisation et de la collectivité.

[>Question ?] : Vous dites à l'origine, c'est que depuis l'accueil à évolué ?

[>R1] : Les objectifs non sont toujours les mêmes, donc on ne fait pas de distinction, on accueille vraiment les enfants dès qu'ils ont 2 ans parce que c'est vrai que l'école a toujours accueilli les enfants quand ils étaient propres alors du coup on accueillait toujours les enfants qui étaient du début de l'année, de janvier jusqu'à mai-juin, mais ceux qui étaient de fin d'année du coup c'était toujours un peu le parent pauvre donc ils arrivaient en petite section, mais ils avaient déjà connu la TPS, ils avaient un petit peu d'avance et encore en plus ils étaient du début d'année. Donc là on a pris le postulat d'accueillir tout le monde, dès l'instant qu'ils sont de l'année civile en cours, les TPS sont accueillis jusqu'à fin décembre.

[>Question ?] : Avez-vous suivi une formation particulière pour enseigner dans cette classe ?

[>R1] : Alors pas du tout, là je me dit qu'avec la scolarisation des TPS qui est quand même beaucoup plus d'actualité je pense qu'on va peut-être s'intéresser un peu plus à nous. Là j'ai eu aucune formation, donc accueillant les petits je me suis mise à accueillir les enfants un peu plus jeunes donc on se met quand même à leur niveau, là j'avoue que cette année j'ai découvert des documents qui ont été édités à la fin de l'année scolaire 2013, c'est-à-dire, mai-juin par le pôle maternel 37 donc pour la scolarisation des TPS. Donc je me suis plongée dedans, et puis je pense que

certainement là dans les animations pédagogiques il y a des choses qui sont proposées pour la scolarisation des plus jeunes donc je me suis inscrite, on verra ce qu'il en sera. Mais c'est vrai que ce serait bien de se regrouper et puis voilà.

[>Question ?] : Ils ont prévu des formations ?

[>R1] : Je sais que mes collègues qui accueillent des TPS ne sont pas choisies au hasard, c'est des postes à profil. Pour moi ça n'a pas été un poste profil, ça a été une continuité, j'étais sur place donc voilà, ça été une création de postes.

[>Question ?] : On parle de la circulaire de janvier 2013, qu'en savez-vous exactement ?

[>R1] : Alors, eh bien j'ai vu qu'il y avait 10 points qu'il fallait respecter, si on peut les reprendre ?

[>Question ?] : Je vais vous les passer

[>R1] : Alors ces 10 points : dès l'âge de 2 ans, on accueille les enfants jusqu'à fin décembre de l'année, c'est-à-dire qu'on fait rentrer généralement 5 ou 6 enfants à la rentrée, les enfants dont les parents travaillent. Et ensuite, toutes les semaines on en accueille 2. Voilà pour éviter l'effet de masse, les pleurs. Et puis on parle d'enfants, mais on accueille aussi les familles, il faut rassurer les familles c'est important. Ce sont des enfants qui pour certains, c'est la première séparation donc c'est toujours très difficile. On accueille le jour où je travaille avec l'éducatrice de jeunes enfants puisque nous sommes à 3 à travailler sur cette classe, et du coup on a vraiment une séparation qui est préparée. Après l'accueil en classe, elle vient avec son instrument de musique, on chante, les parents restent avec leur enfant et à ce moment-là, moi je pars en motricité avec eux et du coup les parents sont invités à rester avec l'éducatrice de jeunes enfants pour papoter, on appelle ça "le café des parents". Ça permet aux parents de rester, moi je suis avec les enfants et si la séparation est

difficile, les parents étant sur place, je ramène l'enfant aux parents. Donc voilà, et de jour en jour on prolonge ce petit moment de séparation pour en arriver jusqu'à la matinée. Alors pour certains ça ne pose pas de problèmes, mais pour d'autres c'est un peu plus difficile.

[>Question ?] : Mais le contact avec les parents il est bien présent ?

[>R1] : Les parents sont bien là, les parents jouent le jeu. Bon c'est la première année d'école donc généralement ils se rendent disponibles ce jour-là. Après, c'est vrai que le moment de la séparation étant de plus en plus long, les parents peuvent rentrer chez eux en sachant que je peux les appeler si besoin. Donc si vraiment la maman a dû reprendre un emploi, à ce moment-là c'est la nourrice qui se déplace chercher l'enfant.

[>Question ?] : Comment sont répartis les heures d'école ?

[>R1] : C'est une souplesse, pas au niveau de l'arrivée parce que l'arrivée se fait toujours aux heures d'entrée de l'école, mais concernant le départ. Tout le monde arrive au même moment, après, suivant la possibilité de l'enfant, soit il reste la matinée, soit il part un peu plus tôt. Le départ est un peu anticipé si pour lui c'est difficile. Là ce matin, j'ai accueilli un nouvel élève parce qu'il est du 11 novembre. Là, la séparation a duré le temps de la motricité, on va dire un quart d'heure/20 minutes. Il n'était pas question de le prolonger, j'ai eu des larmes quasiment pendant tout ce temps là donc voilà. Qu'il parte en ayant un bon souvenir malgré tout, même si les pleurs se sont installés et n'ont pas duré. Demain on verra comment ça se passe et il restera un peu plus longtemps. Ça sera plus facile, il sait au moins qu'une fois que sa maman l'a quitté il y a la motricité donc voilà. Il est moins en terre inconnue je vais dire. Après je vois le deuxième point de la circulaire, les locaux adaptés. Donc là en fait, nous sommes équipés de 4 classes, on en a une dans le bâtiment des primaires. On a tout simplement dévolu la classe qui était la plus grande pour accueillir les tous petits. Donc c'est la plus spacieuse, elle était à l'origine accolée au dortoir. Au départ quand on accueillait les enfants on les accueillait l'après-midi, c'était plus pratique,

mais on ne le fait plus maintenant c'est un accueil juste le matin. Donc on a adapté aussi, on l'a équipé avec des chaises, des tables. Et puis moi j'ai réagencé aussi l'espace parce qu'il fallait que je redéfinisse un peu les coins jeux que les enfants puissent circuler, s'isoler... Voilà.

[>Question ?] : Qu'avez-vous comme matériel spécifique par rapport à la PS ?

[>R1] : Alors, bon je pioche un petit peu dans tout. J'ai des jeux que je peux trouver dans le commerce, à moi d'inventer aussi des jeux, de me les créer. Bon, le matériel je peux utiliser le même que la PS, mais je n'en fais pas forcément le même usage. Et ce que j'attends des élèves est complètement différent. Bon j'ai quand même utilisé le matériel que j'avais en PS, mais j'ai acheté à nouveau des jeux que je peux acheter dans des catalogues qui sont parfois destinés aux secteurs de la petite enfance, c'est-à-dire les crèches, les haltes-garderies.. Des choses vraiment de premiers âges, des gros modules qu'on a pas forcément sur nos catalogues. Et puis on a aussi parfois des jeux qui sont destinés pour des enfants à partir de 3 ans. Moi j'ai des enfants qui mettent des choses à leur bouche donc il faut vraiment que j'ai pas des choses trop fines.

Au niveau de la circulaire, tous les points correspondent à ce que l'on applique déjà dans notre classe passerelle.

[>Question ?] : Mais vous, vous avez monté cette classe seule, donc sur quoi vous êtes-vous appuyé pour avoir ces idées ?

[>R1] : Sur la pratique, quelque part quand on accueille des jeunes enfants on est obligé de se mettre à leur niveau et on se rend bien compte qu'il y a des choses qu'il faut forcément adapter. On ne peut pas accueillir de très jeunes enfants comme on accueillerait des enfants de PS. Ils sont très attachés à leurs parents, on ne peut pas dire à leurs parents "vous me le laissez à la porte et on se revoit à 16 h 45", ce n'est pas possible, il faut vraiment faire rentrer les familles. Donc ça il a fallu l'adapter et il me semble que ça fait partie aussi des points de la circulaire sur l'accueil des familles. Le troisième point de la circulaire : "la structure accueil prioritairement des

enfants du secteur de l'école où elle est implantée". Donc ça oui, sachant que je le répète, la classe est faite pour les enfants du quartier, mais on a quand même 20 places de disponibles et que à partir d'un certain moment on ne peut pas non plus fonctionner à 13, 14 ou 15. Je veux dire, budgétairement, on attend des choses. À un moment donné, on est obligé de piocher dans les gens qui se proposent de mettre leur enfant dans les autres quartiers. Alors on les met sur liste d'attente parce que c'est prioritairement pour les gens d'ici. Et puis ça un moment donné bah oui. Sachant qu'on les accueille, mais c'est toujours délicat parce qu'on se rend bien compte que quand il y a un déplacement à faire pour un très jeune enfant, quand on a juste la rue à traverser c'est facile. Quand il faut prendre le bus, il faut sortir la voiture, bon à un moment donné il y a toujours un cap ou voilà, c'est délicat pour ces familles de venir. 4ème point "le projet pédagogique éducatif est inscrit au projet d'école", c'est le cas. Alors le projet pédagogique est présenté aux parents, lors de l'inscription. On travaille avec le centre Léo Lagrange, donc là on essaye, ça a été une demande des parents. C'est-à-dire qu'après le passage par le lieu de passerelle, les parents ont envie de se retrouver, de partager des choses. On essaye de le mettre en place, ça a mis du temps à s'installer, d'avoir une animatrice qui puisse, qui est dans le bâtiment des primaires et qui puisse accueillir les familles qui le souhaitent après le passage par le lieu passerelle. Alors cette année comme on a changé d'éducatrice de jeunes enfants, cette animatrice vient se faire connaître auprès des familles dans l'enceinte de la classe pour que petit à petit les parents puissent aller la retrouver dans le bâtiment des primaires. Parce qu'il faut savoir que les parents, si on ne les accompagne pas, ils ne vont pas d'eux-mêmes venir se présenter en disant "bah tiens si on parlait de l'alimentation". C'est difficile, donc ils ont besoin aussi d'avoir des repères, de bien connaître la personne à qui ils ont à faire. Alors c'est un matin, pour le moment l'animatrice vient, ça se fera à partir du mois de janvier et tous les mardi, alors qu'il n'y aura plus de café des parents ici, les parents pourront venir. Alors dans un premier temps il y aura les parents du lieu passerelle, c'est ouvert aux autres familles, mais comme elles ne connaissent pas les animatrices, c'est difficile à mettre en place. On travaille aussi avec une personne qui travaille au CIDFF, le centre d'information du droit des familles et des familles, qui vient également. Par le biais de l'éducatrice de jeunes enfants on fait venir chaque année je crois le médecin scolaire, également la psychologue du service petite enfance, je crois des crèches. Voilà donc bon il y a toujours des réunions à thème on

va dire. Alors on invite les parents à rester, il y a ce qu'on appelle les ateliers "parents-enfants" où ils sont conviés à venir partager des activités avec leur enfant. Bon il n'y a rien d'obligatoire, c'est un moment qui leur est proposé, sachant que lorsque les parents travaillent et bien s'ils peuvent poser une petite matinée ou quelques heures, ils peuvent venir, il y a des mamans qui restent aussi parce qu'elles ne travaillent pas.

[>Question ?] : Et que permettent ces dispositifs d'accueil ?

[>R1] : Ca permet de prendre conscience de ce qu'il se passe à l'école, c'est-à-dire, ce qu'on veut amener ici c'est que les parents prennent part à l'éducation de leur enfant. Pas uniquement "je te nourris, je te lave", voilà, il y a plein de choses que l'on peut faire à la maison. Les parents, certains, voient l'éducation par délégation, c'est-à-dire que l'école va s'occuper de tout : "je dépose mon enfant, l'école va faire ce qu'il faut faire et moi je le récupère à l'heure de la sortie". Il faut se rendre compte qu'il y a pleins de choses que l'on peut faire avec eux et qu'il n'y a pas besoin non plus de s'imaginer qu'on fait des choses... Voilà avec des tout petits il y a pleins de choses qui sont à leur portée. Des choses parfois qu'on ne s'autorise pas à faire, ou on se dit "je ne dispose pas du matériel.. " Enfin c'est vraiment s'intéresser à ce qui se passe à l'école, à ce qui est mené là en l'occurrence avec les TPS, et puis il y a des choses qui peut-être seront reprises à la maison.

[>R1] : Donc pour les heures de présence de l'enfant, on dit bien aux parents que "attention c'est une inscription dans une école, et la présence doit être régulière", on est pas une garderie, on ne vient pas là quand on a envie, quand on a un petit moment de libre, parce qu'on a un rendez-vous, non. C'est pour le bien-être de l'enfant parce qu'après il ne s'y retrouve plus, il vient, il vient pas, donc bon un enfant qui vient occasionnellement, bon c'est le cas parfois pour certaines familles qui ne sont pas du quartier et ça on le déplore toujours, quand on a l'enfant il faut refaire un petit peu une adaptation, pour lui il est perdu donc vraiment la fréquentation régulière va tout changer.

[>R1] : Dans les autres écoles, quand on intègre des TPS à un groupe de PS, les TPS ne comptent pas dans les effectifs. Or là, mes élèves sont ajoutés à l'effectif total de l'école.

[>Question ?] : Ils étaient déjà comptés avant la circulaire ?

[>R1] : Ah oui, on a toujours eu un peu un régime à part, on l'a négocié, donc voilà. Mais c'est vrai que cette classe, quand on l'a créé on nous a dit "ouuh vous n'en parlez pas trop autour de vous, soyez discret". Et on n'avait pas l'appellation de classe passerelle. On a l'appellation de lieu passerelle. Les classes passerelles on s'était beaucoup informé à ce qui se passait autour de Lille, dans le nord de la France il y a en a pas mal. Mais on avait tellement peur que ça fasse des petits qu'il fallait être très discret. Ce n'était pas l'ordre du jour, accueillir des enfants de moins de 3 ans... voilà.

[>R1] : Alors l'ASTEM est un poste à profil, donc quand moi j'ai commencé, j'avais une autre ATsem qui est partie en congé maternité. J'ai eu quelqu'un d'autre qui était formidable, qui avait travaillé en crèche, qui connaissait bien les enfants de moins de 3 ans et ça a été.. Voilà on a travaillé vraiment avec l'éducatrice de jeunes enfants dans un trio... on était très liées et malheureusement pour des raisons de santé elle a du quitter donc là j'ai travaillé avec une autre ATSEM, qui elle a pris le poste en cours d'année donc ça n'a pas été un poste à profil, mais qui était elle-même assistante maternelle autrefois. Donc elle connaît bien ces enfants, et tous les ans je bataille pour la garder parce qu'elle n'a pas le diplôme d'ATSEM, mais elle a les compétences qu'il faut et voilà.

[>Question ?] : Qu'entendez-vous par "poste à profil" exactement ?

[>R1] : C'est quelqu'un qui connaît déjà le milieu de la petite enfance et puis il y a des attentes. C'est-à-dire que l'ATSEM fait partie prenante du projet, elle fait vraiment corps avec la maitresse, ce n'est pas la petite main qui prépare les affaires... Voilà, j'ai besoin d'elle, elle fait vraiment partie d'un membre de l'équipe. On est vraiment 3,

elle n'est pas mise à l'écart, elle joue un rôle important auprès des enfants, des parents, elle doit changer les enfants, parce que les ATSEM ne changent pas les enfants sauf nécessité. Mais là ça fait vraiment partie du projet. Donc c'est vrai que toutes les ATSEM n'ont pas envie de changer les enfants tous les jours quoi.

[>Question ?] : Pouvez-vous me donner le rôle des 3 acteurs de la classe passerelle ?

[>R1] : Alors, l'éducatrice de jeunes enfants : elle a plus en charge l'accompagnement à la parentalité. Donc même si les enfants sont accueillis dans la classe c'est elle qui s'occupe un peu plus de ce volet puisqu'elle même elle conduit le café des parents où elle réunit les parents autour d'elle, chacun parle de ses attentes, elle essaye un peu de les aguiller. Elle peut faire venir des partenaires, voilà en fonction des besoins des parents. Elle conduit des activités aussi avec les parents et les enfants.

[>R1] : L'ATSEM : elle m'accompagne, elle va préparer le matériel, s'occuper des soins portés aux enfants, elle va par délégation mener un atelier, mais elle va surtout m'assister. Mais j'ai une ATSEM, bon mis à part en motricité où là quand les choses sont bien installées, elle s'absente, mais qui est toujours là.

[>Question ?] : [&' -à ? à] Donc l'éducatrice de jeunes enfants fait le relais avec l'extérieur ?

[>R1] : Voilà, vraiment c'est l'accueil des parents. Alors bon je pense que les parents nous identifient bien tous les trois, mais c'est vrai que moi ça va être plus des échanges d'ordre "il s'est blessé, je l'ai changé..." bon s'il y a vraiment des questions un peu plus poussées concernant l'alimentation, le sommeil, c'est plus l'éducatrice de jeunes enfants qui va les...

[>Question ?] : Quel est votre avis sur l'intérêt d'une scolarisation précoce ?

[>R1] : Alors et bien nous tous les ans on essaye de voir quels sont les répercussions sur les autres classes. Alors on se rend compte qu'au bout de 5 ans, quand on regarde les résultats au CP et bien au CP, les enfants ayant connus le dispositif passerelles l'année dernière n'était plus que 5 donc c'était trop peu pour pouvoir en tirer des conclusions. Maintenant on se rend compte, et puis au fur et à mesure qu'ils avancent il y en a de moins en moins en moyenne en GS, mais on se rend compte que dès le passage en PS les enfants sont quand même beaucoup plus à l'aise. Ils savent ce que l'on attend d'eux, la collectivité, voilà ils se sentent à l'aise dans les lieux avec les gens, ils ont envie de faire des choses.. La séparation se passe beaucoup plus facilement avec les parents forcément parce qu'ils l'ont déjà connue, ils rentrent plus facilement dans les apprentissages, on trouve que c'est un gain. Après, auprès des familles, on s'aperçoit que les parents qui sont plus impliqués dans la vie de l'école, qui participent à la kermesse, qui sont délégués des parents d'élèves, et bien ce sont tous, la plupart du temps, enfin on va dire à 80 % des gens qui ont connu le lieu passerelle. Donc du coup, je pense que bons ils ont été accueilli, ils se sentent à l'aise, ils ont peut-être un peu moins peur de l'école parce que bon certains n'ont pas toujours une bonne expérience de l'école, on voit cette maîtresse qui est toujours un peu effrayante, on a l'impression qu'elle dépose le savoir donc on n'ose pas trop voilà.

[>Question ?] : Quelle est la grande différence pour vous avec la PS au niveau des apprentissages ?

[>R1] : Alors c'est très difficile d'attendre véritablement des compétences de la part des parents, même si moi je m'en fixe. Parce qu'il faut savoir qu'entre un enfant du début et de la fin de l'année il y a 12 mois de différence c'est-à-dire 1 tiers de leur vie. Donc je ne peux pas en fin d'année scolaire dire aux parents "il sait faire ça, ou il ne sait pas faire ça". Si le parent me le demande, je vais lui en parler, mais je ne peux pas faire de comparaison entre les enfants. Maintenant, au niveau du langage on essaye de développer au maximum le langage, on essaye que quelque part ils rentrent dans la collectivité et qu'ils deviennent élèves. C'est vrai que c'est un grand mot qui moi au début m'a choqué parce qu'à 2 ans dire "devenir élève", mais non, je

pense que c'est quelque chose qu'on peut attendre des enfants, être ensemble, se poser autour d'une table, faire un travail, c'est quelque chose qui est vraiment totalement à leur portée.

[>Question ?] : Combien d'enfants avez-vous en classe ?

[>R1] : J'en accueille 20, je n'ai pas encore mes 20 élèves, j'en ai actuellement 17 inscrits, sachant qu'il y a toujours des absents. Bon là c'est la première année donc pour certaines première collectivités donc premiers microbes et des enfants qui vont et qui viennent. Bon là c'est le début de l'année, mais oui c'est bientôt rempli.

[>Question ?] : Pouvez-vous me décrire une journée type avec les TPS ?

[>R1] : Alors oui, la journée typique, qui est primordiale, parce que les enfants ont énormément besoin de repères. Donc il faut pas dévier d'un pouce. La journée la plus perturbante c'est le passage du photographe, c'est voilà, ils sont complètement perdus et c'est super angoissant ! Donc le matin c'est un accueil dans la classe, donc les 3 partenaires : moi, mon atsem, l'éducatrice de jeunes enfants quand elle est présente puisqu'elle n'est là que le lundi et le mardi malheureusement. Donc un accueil dans la classe, ensuite, on passe dans le dortoir, mais il n'y a plus les lits donc c'est un peu la salle d'éveil de l'éducatrice, et là on fait l'accueil musical. Elle sort sa flute, on chante, voilà c'est un moment de partage avec les parents. Les parents restent avec l'éducatrice de jeunes enfants pour le café des parents. alors là c'est un peu la journée du lundi. Les autres sont un peu différentes. Moi je repars en classe, on fait un petit peu d'appels juste pour savoir qui est là et nous partons en motricité. Donc le matin après l'accueil musical c'est toujours la motricité, les enfants ont du mal à cet âge-là à rester en place, ils sont très toniques donc là on fait une bonne séance de motricité, ils sont bien vidés, ça leur fait, beaucoup de bien. Ensuite on passe aux toilettes et on retourne en classe. Donc là on a ce que j'appelle un moment de langage, de regroupement, on fait les comptines, les chants, je raconte une histoire, il peut y avoir un moment de langage à partir de photos, des choses comme ça. Ensuite, alors quand c'est le lundi certains enfants partent avec

l'éducatrice de jeunes enfants dans la salle juste à côté, pour faire les ateliers parents-enfants. Donc les enfants qui partent sont ceux dont les parents sont restés, après, au fur et à mesure on se rend compte qu'il y a des enfants qui n'y vont pas souvent parce que les parents ne sont pas disponibles donc du coup on rajoute un ou deux enfants. Et moi je reste dans la classe pour mener mes ateliers avec l'ATSEM. Donc on a un temps d'ateliers. Ensuite, à la fin de ce temps d'ateliers nous passons aux toilettes et on retourne dans le couloir, on s'habille. Il y a un temps de récréation et on retourne en classe. Donc là il y a une atmosphère musicale, je peux à nouveau raconter une histoire, mais un temps relativement court parce que les enfants savent qu'après la récréation les mamans arrivent. Au fur et à mesure que ça va arriver je pense qu'on pourra instaurer un autre petit temps d'ateliers, mais c'est toujours pareil, c'est en fonction de la maturation du groupe parce que d'une année sur l'autre le climat peut changer. Si vous avez des enfants qui sont du début de l'année ou des enfants qui sont de la fin de l'année, c'est complètement différent. Il faut vraiment s'adapter aux enfants.

[>Question ?] : Dans l'atelier avec l'éducatrice de jeunes enfants, que font les parents avec les enfants ?

[>R1] : Alors là elle conduit les ateliers cuisine, les parents viennent avec une recette, je me charge d'acheter les ingrédients et puis ils font des gâteaux avec les enfants, on les mange le lendemain et on donne une part aux familles avec la recette pour ceux qui souhaitent refaire la recette à la maison. Elle peut faire de la peinture, ses comptines elle les a illustrées sur des grandes affiches, elle a fait ça avec les enfants, là elle va faire un spectacle. Alors ça, c'est toujours un peu à la demande des parents et puis finalement tous les ans on le fait, juste avant les vacances de Noël il y a un petit spectacle qui est fait avec les parents. Donc soit c'est l'illustration des chants, soit c'est à partir d'un livre, voilà. Donc elle répète à ce moment-là avec les parents et puis on le présente devant les enfants.

[>Question ?] : Quand les enfants arrivent en TPS est-ce que vous observez chez eux le même rapport au livre ?

[>R1] : Euh pas forcément, c'est-à-dire qu'il y a des enfants à qui on lit déjà des livres. D'autres pour qui, bon dès qu'ils arrivent le lendemain de leur 2 ans les parents ont pas déjà forcément commencé à lire des histoires. Bon pour eux c'est la découverte et puis c'est le découverte de "il y a un livre alors, il faut que je m'y intéresse un petit peu, il faut que je reste assis", ce qui n'est pas forcément évident, il y en a certain qui spontanément vont se poser et puis bah d'autres vont pas forcément s'intéresser à ce qui se passe devant eux, vont regarder, vont avoir envie de pincer les fesses du copain, de regarder derrière eux... Bon voilà, ça se fait petit à petit quoi.

[>Question ?] : Les enfants qui sont moins proches du livre ou qui en ont moins l'habitude sont donc ceux qui sont moins intéressés ?

[>R1] : Je pense que oui, ce sont ceux à qui on a pas l'habitude de lire des histoires ou de montrer des livres. Si l'enfant est intéressé au livre, on le voit dans son attitude. Moi je fais un "prêt au livre" pour intéresser les parents à la lecture d'histoire, et je travaille aussi avec l'imagier. Alors l'imagier c'est un cahier qui part toutes les semaines avec des photos que j'ai prises dans l'école et qui parle des enfants. Parce qu'il n'y a qu'une chose qui les intéresse c'est quand ça parle d'eux, donc je les prends en situation et puis par exemple là en début d'année on commence "Madison fait du tracteur" alors on a une photo de Madison sur le tracteur et puis spontanément bon c'est des lectures d'images. Et je faisais donc parallèlement des prêts de livres et je me suis rendu compte que ça faisait trop. Donc le prêt de livre je le fais, mais sur vraiment une lecture que j'ai beaucoup travaillée en classe, un album et du coup il va partir dans toutes les familles.

[>Question ?] : [é & ' (? à] Et du coup le fait d'avoir un imagier qui parle de la vie des enfants à l'école permet aux parents de s'y intéresser ?

[>R1] : Oui, peut-être pas forcément, mais au moins d'échanger avec leurs parents de ce qu'il se passe dans la classe, et puis de mettre en mot une image, faire

émerger un peu la phrase, les phrases simples, enrichir un peu le vocabulaire. Mes images sont choisies, je travaille, par thème donc voilà.

[>Question ?] : Qu'est-ce que vous mettez en place en classe pour favoriser l'intérêt de l'enfant vers le livre ?

[>R1] : Alors, là en début d'année je commence par des livres très très simples, où il y a une information à chaque page pour que l'enfant, même si tout d'un coup il se met à regarder l'enfant et que j'ai tourné la page, au moins il puisse suivre une histoire. Donc des livres très simples, j'ai commencé avec la série des papas, un livre d'Alain Lessault et voilà on a à chaque page papa qui fait des choses, une phrase très simple "papa et puis le verbe". Ensuite je prends la série des spots alors pareil c'est vraiment très très simple. Et puis alors il y a le plaisir de la découverte parce que c'est un livre à rabat dans lequel il faut soulever quelque chose. Et puis petit à petit et bien je vais complexifier. Alors les livres, je ne les trouve pas toujours bien adaptés. Alors bien souvent pour certain, je réécris parce que je trouve que ce qui est dit aux enfants c'est parfois très bien quand vous avez un enfant auprès de vous. Mais quand vous avez plusieurs enfants, je trouve que le mot est parfois trop compliqué ou que parfois c'est... les enfants ont besoin de description dans ce qu'ils voient, sinon ils perdent un peu le fil de l'histoire. Donc moi je réécris un petit peu en détaillant ce qui est... en mettant par phrase ce que l'on voit sur l'image. Parfois les livres suggèrent des choses et ce n'est pas toujours accessible aux enfants. Donc dans un premier temps j'ai tendance un petit peu à réécrire les livres et forcément le texte un petit peu. Et puis petit à petit oui je vais conserver le livre. Et puis bah au fur et à mesure de l'année je commence à avoir des petites histoires toutes simples où on va avoir 3 ou 4 pages et d'enrichir un petit peu quoi voilà.

[>Question ?] : Dans les ateliers qui se font avec l'éducatrice et les parents, y'a t-il un moment de lecture ?

[>R1] : Non parce que la lecture moi je la fais en dehors de la présence des parents. L'éducatrice oui elle peut lire des livres devant les parents, mais après voilà on engage pas forcément les parents, on les encourage à fréquenter la bibliothèque, mais bon ça reste là quoi, une volonté de chacun. Alors quand je prête le livre que

j'ai beaucoup lu en classe et que les enfants connaissent bien, je me dis toujours que les enfants connaissent déjà bien l'histoire et qu'il va en sortir quelque chose et que voilà il aura tellement plaisir de ramener les livre chez lui que forcément il y a aura un échange avec le parent.

[>Question ?] : Percevez-vous des changements entre le début et la fin de l'année en ce qui concerne la proximité des enfants au livre ?

[>R1] : Pour ceux qui n'avaient pas accès au livre, pour eux c'est la découverte donc je pense qu'à un moment donné oui il y a de l'intérêt forcément. Et puis c'est un petit moment à part, on se regroupe, on a une petite devinette, donc c'est un petit moment magique. Oui je le vois tout simplement parce qu'ils ont plaisir. Les livres qui ne sont pas très fragiles je les remets dans le petit coin bibliothèque donc ils ont plaisir à récupérer les livres, à se les approprier, à tourner les pages. Bon des fois à se raconter des choses bon on comprend pas tout, mais oui ils ont plaisir à reprendre le livre, c'est certain. Alors mon livre quand je l'ai lu je le pose dans ma petite barquette, je fais les ateliers et il y en a toujours un, quand ils ont terminé les ateliers, il y va comme un jeu et puis "oh c'était le livre que maitresse tenait" et donc il a plaisir à le reprendre.

[>R1] : Alors on avait fait je crois les premières années, on encourageait les parents à fréquenter la bibliothèque. Donc on leur donnait rendez-vous pour qu'ils nous accompagnent à la bibliothèque et bon ça n'a pas super bien fonctionné. Alors au début on y allait systématiquement avec tous les enfants simplement 20 enfants à la bibliothèque surtout à cet âge-là c'était toujours un peu délicat à encadrer parce qu'on avait pas toujours énormément de parents. Après je disais aux parents "venez me rejoindre avec votre enfant" donc je m'assurais d'avoir un enfant - un adulte, et c'était à l'époque où on accueillait encore les enfants l'après-midi et ça n'a pas tellement fonctionné. Mais bon, après je leur précise bien que la bibliothèque c'est gratuit, elle est juste à côté, bon on a pas forcément des livres sous la main, mais le petit livre, l'histoire, parce qu'on a toujours des problèmes d'endormissement, c'est vraiment quelque chose qu'il faut ritualiser, juste avant de s'endormir, voilà. Et puis l'enfant il est demandeur de toute façon.

[>R1] : Suite à la circulaire de 2013, une conseillère pédagogique s'est déplacée, elle est venue s'informer de ce qu'il se passait dans la classe, voilà l'emploi du temps comment s'était mené, je pense pour pouvoir mettre en place peut-être ce qui a été fait par la suite par le pôle maternel, je ne sais pas. Maintenant d'autres classes se sont montées, ce n'est pas vraiment tout à fait le même dispositif, je sais que certaines classes ont été montées dans l'urgence au mois de juin pour septembre 2013. Je trouve que c'est des classes qu'il faut penser, il faut y réfléchir avant. Nous on a mis du temps à la mettre en classe, on ne peut pas faire ça à la vas-vite et il faut savoir que quand les familles et les enfants arrivent, tout doit être prêt, on ne le fait pas devant eux. Il faut rassurer ces parents, accueillir ces enfants dans de bonnes conditions. Surtout qu'il faut vraiment que ça passe par le volontariat des gens qui la conduise cette classe. Je ne pense pas que c'est une classe que l'on puisse imposer à quelqu'un, il faut en avoir envie. Donc il faut avoir envie de faire entrer les parents dans l'école, ce qui n'est pas toujours évident pour moi qui suis enseignante, c'est vrai que les parents on les a toujours vus à la porte de l'école et bon c'est aussi un travail à faire, on n'accueille pas les enfants sans les parents donc bon ça c'est une composante importante de la classe : de très jeunes enfants qui ont des besoins et il faut répondre à leurs besoins aussi, on n'accueille pas des TPS comme on accueille des PS, on a forcément pas les mêmes attentes, ils n'ont pas les mêmes besoins donc c'est complètement différent quoi. Et puis ça sous-entend que dans l'école où on conduit cette classe tout le monde soit participant. Nous on a pas la cantine, Dieu merci, mais si vous avez des enfants qui vont à la cantine, bon pour moi c'est pas une classe passerelle, mais ils vont être en contact avec tous les membres de l'équipe, d'autres ATSEM qui elles aussi vont devoir se mettre un petit peu au niveau des enfants, bien les accueillir. Moi je sais que quand la classe s'est ouverte, il a fallu que mes collègues me délèguent le créneau de motricité que j'avais choisi, je ne voulais pas faire de récréation avec leurs élèves parce que je veux les mettre à part, ils sont jeunes, ils vont se faire bousculer, les plus grands chapeautent toujours les plus jeunes, voilà. Je veux qu'ils soient tranquilles et donc il a fallu qu'aie un créneau de récréation à part. Et bon je veux dire tout ça je ne l'aurais pas fait non plus sans l'aide de mes collègues, ils étaient partie prenante, on aurait pas ouvert cette classe si tout le monde n'avait pas été d'accord donc c'est vraiment un travail de groupe, de pleins de partenaires. Et d'autant plus que là je rebondi sur autre chose, c'est que ça

ne dépend pas uniquement de l'EN, là si on va plus loin c'est aussi un regroupement de la mairie et de l'EN parce qu'une ATSEM dépend de la mairie, l'éducatrice de jeunes enfants aussi donc c'est vraiment un travail d'équipe.

La classe passerelle est une transition entre la maison et l'école, qu'on puisse adapter sereinement les enfants à l'école et accueillir aussi sereinement les familles. Moi qui ai travaillé en petite section je me souviens d'une petite qui est arrivée en pleurant, la maman était très gentille, mais c'était la journée de sa fille et elle avait sa journée donc du coup elle me l'amenait le matin et elle la reprenait, mais j'ai eu la petite qui a pleuré pendant 3 mois et j'ai trouvé ça terrible quoi. La maman ne travaillait pas alors à la sieste elle pleurait aussi, je lui disais "bah gardez la à la maison vous la ramènerez après la sieste" - "ah non non non" donc la directrice la prenait dans son bureau parce qu'elle réveillait les autres enfants. Et tout simplement cette petite fille n'était pas difficile du tout, et par la suite elle s'est très bien adaptée, c'est que tout simplement elle ne connaissait pas la collectivité et ne connaissait pas le groupe donc pour elle c'était effrayant. Et c'était aussi un choc culturel parce qu'elle n'était pas d'origine française, elle était en symbiose avec sa maman et tout d'un coup elle s'est retrouvée dans une classe et pour elle ça a été le grand désespoir. Et les parents de toute bonne foi disaient "ben non on va pas adapter la séparation, elle vient à l'école comme tous les autres" et c'est une petite qui je pense aurait connu le lieu passerelle s'y serait adaptée très facilement. Elle aurait eu le temps pour elle alors que là voilà, on a 3 ans et bah on y va et on ne peut pas faire autrement quoi. C'est vrai qu'une journée en PS quand on fait 3 h le matin et puis 2 h ou 2 h 15 l'après-midi, c'est lourd, c'est très très lourd.

Pour monter le projet de cette classe passerelle, le dossier avait été monté, on avait du prendre contact avec l'inspecteur de circonscription qui lui a pris contact avec l'inspecteur d'académie. Bon c'est vrai que ma directrice l'avait vraiment très très bien monté et on a pas pu avoir de refus, c'était justifié donc bon on nous a pas opposé de refus et puis bah ça a tenu la route et à chaque comité de pilotage on se disait "pourvu que ça tienne" et contre vents et marées ça a tenu, et là tout d'un coup, la circulaire arrive et on est tout à fait dans les cordes donc on se dit c'est super !

5) Grille d'analyse entretien PE1

Thème	Sous-thème	Paroles
Formation professionnelle des encadrants		
	Enseignante	<p>Moi ça fait plus de 20 ans que j'enseigne et je suis là depuis la création de la classe donc ça remonte à 5, 6 ans. Parce que je pense que l'effectif des enfants qui ont débuté la classe sont au CE1 cette année. Et puis après j'ai enseigné en primaire, j'ai enseigné en maternelle et j'avais déjà fait de la petite section et de la TPS aussi, mais c'était avec une classe de PS donc le cadre est différent puisqu'à cette époque-là j'accueillais des enfants qui étaient propres alors que là le protocole c'est d'accueillir des enfants dès le lendemain de leurs 2 ans, donc ils ont forcément pas acquis la propreté.</p> <p>[FORMATION pour les TPS] Alors pas du tout, là je me dis qu'avec la scolarisation des TPS qui est quand même beaucoup plus d'actualité je pense qu'on va peut-être s'intéresser un peu plus à nous. Là j'ai eu aucune formation, donc accueillant les petits je me suis mise à accueillir les enfants un peu plus jeunes donc on se met quand même à leur niveau, là j'avoue que cette année j'ai découvert des documents qui ont été édités à la fin de l'année scolaire 2013, c'est-à-dire, mais-juin par le pôle maternel 37 donc pour la scolarisation des TPS. Donc je me suis plongée dedans, et puis je pense que certainement là dans les animations pédagogiques il y a des choses qui sont proposées pour la scolarisation des plus jeunes donc je me suis inscrite, on verra ce qu'il en sera. Mais c'est vrai que ce serait bien de se regrouper et puis voilà.</p> <p>Je sais que mes collègues qui accueillent des TPS ne sont pas choisies au hasard, c'est des postes à profil. Pour moi ça n'a pas été un poste profil, ça a été une continuité, j'étais sur place donc voilà, ça été une création de poste.</p>
	ATSEM	<p>L'ASTEM est un poste à profil, donc quand moi j'ai commencé, j'avais une autre ATsem qui est partie en congé maternité. J'ai eu quelqu'un d'autre qui était formidable, qui avait travaillé en crèche, qui connaissait bien les enfants de moins de 3 ans.</p> <p>donc là j'ai travaillé avec une autre ATSEM, qui elle a pris le poste en cours d'année donc ça n'a pas été un poste à profil, mais qui était elle-même assistante maternelle autrefois. Donc elle connaît bien ces enfants, et tous les ans je bataille pour la garder parce qu'elle n'a pas le diplôme d'ATSEM, mais elle a les compétences qu'il faut et voilà.</p> <p>C'est quelqu'un qui connaît déjà le milieu de la petite enfance et puis il y a des attentes.</p>

Rôle des encadrants		
	ATSEM	<p>L'ATSEM fait partie prenante du projet, elle fait vraiment corps avec la maitresse, ce n'est pas la petite main qui prépare les affaires... Voilà, j'ai besoin d'elle, elle fait vraiment partie d'un membre de l'équipe. On est vraiment 3, elle n'est pas mise à l'écart, elle joue un rôle important auprès des enfants, des parents, elle doit changer les enfants, parce que les ATSEM ne changent pas les enfants sauf nécessité. Mais là ça fait vraiment partie du projet.</p> <p>elle m'accompagne, elle va préparer le matériel, s'occuper des soins portés aux enfants, elle va par délégation mener un atelier, mais elle va surtout m'assister. Mais j'ai une ATSEM, bon mise à part en motricité où là quand les choses sont bien installées, elle s'absente, mais qui est toujours là.</p>
	Educatrice jeune enfant	<p>L'éducatrice de jeunes enfants : elle a plus en charge l'accompagnement à la parentalité. Donc même si les enfants sont accueillis dans la classe c'est elle qui s'occupe un peu plus de ce volet puisqu'elle même elle conduit le café des parents où elle réunit les parents autour d'elle, chacun parle de ses attentes, elle essaye un peu de les aguiller. Elle peut faire venir des partenaires, voilà en fonction des besoins des parents. Elle conduit des activités aussi avec les parents et les enfants.</p> <p>Voilà, vraiment c'est l'accueil des parents. Alors bon je pense que les parents nous identifient bien tous les trois, mais c'est vrai que moi ça va être plus des échanges d'ordre "il s'est blessé, je l'ai changé..." bon s'il y a vraiment des questions un peu plus poussées concernant l'alimentation, le sommeil, c'est plus l'éducatrice de jeunes enfants qui va les...</p> <p>l'éducatrice de jeunes enfants quand elle est présente puisqu'elle n'est là que le lundi et le mardi malheureusement</p>
Le projet classe passerelle		
	Un projet qui répond à un besoin social : la volonté d'ouvrir le quartier à la vie en collectivité	<p>Alors en fait c'était vraiment ciblé, elle a ciblé les besoins du quartier. C'est-à-dire qu'elle s'est rendu compte que déjà le quartier était très enclavé, il était peu desservi, les gens étaient un peu repliés sur eux-mêmes. On avait beaucoup de familles d'origine étrangère avec des mamans qui ne parlaient pas forcément bien le français, qui ne sortaient pas du quartier. Mais l'école était vraiment authentifiée comme un lieu où on pouvait prendre en charge les enfants, elles amenaient les plus grands. Et du coup, la classe a été faite en sorte pour que l'on puisse accueillir les enfants et qu'ils puissent connaître un peu la collectivité alors que dans les familles ils étaient vraiment très... très repliés sur eux même. Donc ça leur permettait de sortir un peu de leur milieu, d'appréhender un peu les familles. Voilà, de créer du lien aussi avec les familles et donc à l'origine la classe était quand même proposée aux parents qui ne travaillaient pas. Parce que les parents qui travaillent, les enfants connaissent un peu la collectivité, sont pris en charge par une nourrice ou</p>

		<p>par la crèche. Donc là c'était vraiment déjà une première approche de la socialisation et de la collectivité.</p> <p>Pour monter le projet de cette classe passerelle, le dossier avait été monté, on avait du prendre contact avec l'inspecteur de circonscription qui lui a pris contact avec l'inspecteur d'académie. Bon c'est vrai que ma directrice l'avait vraiment très très bien monté et on a pas pu avoir de refus, c'était justifié donc bon on nous a pas opposé de refus et puis bah ça a tenu la route et à chaque comité de pilotage on se disait "pourvu que ça tienne" et contre vents et marées ça a tenu, et là tout d'un coup, la circulaire arrive et on est tout à fait dans les cordes donc on se dit c'est super !</p> <p>Je trouve que c'est des classes qu'il faut penser, il faut y réfléchir avant. Nous on a mis du temps à la mettre en classe, on ne peut pas faire ça à la vas-vite et il faut savoir que quand les familles et les enfants arrivent, tout doit être près, on ne le fait pas devant eux. Il faut rassurer ces parents, accueillir ces enfants dans de bonnes conditions.</p> <p>La classe passerelle est une transition entre la maison et l'école, qu'on puisse adapter sereinement les enfants à l'école et accueillir aussi sereinement les familles.</p>
	<p>Du matériel adapté à la TPS</p>	<p>Alors, bon je pioche un petit peu dans tout. J'ai des jeux que je peux trouver dans le commerce, à moi d'inventer aussi des jeux, de me les créer. Bon, le matériel je peux utiliser le même que la PS, mais je n'en fais pas forcément le même usage. Et ce que j'attends des élèves est complètement différent. Bon j'ai quand même utilisé le matériel que j'avais en PS, mais j'ai acheté à nouveau des jeux que je peux acheter dans des catalogues qui sont parfois destinés aux secteurs de la petite enfance, c'est-à-dire les crèches, les haltes-garderies.. Des choses vraiment de premiers âges, des gros modules qu'on n'a pas forcément sur nos catalogues. Et puis on a aussi parfois des jeux qui sont destinés pour des enfants à partir de 3 ans. Moi j'ai des enfants qui mettent des choses à leur bouche donc il faut vraiment que j'ai pas des choses trop fines.</p>
	<p>Un véritable projet d'équipe qui concerne tous les acteurs de l'école et de la petite enfance</p>	<p>voilà on a travaillé vraiment avec l'éducatrice de jeunes enfants dans un trio... on était très liées</p> <p>"le projet pédagogique éducatif est inscrit au projet d'école"</p> <p>Or là, mes élèves sont ajoutés à l'effectif total de l'école.</p> <p>Surtout qu'il faut vraiment que ça passe par le volontariat des gens qui la conduise cette classe. Je ne pense pas que c'est une classe que l'on puisse imposer à quelqu'un, il faut en avoir envie. Donc il faut avoir envie de faire entrer les parents dans l'école, ce qui n'est pas toujours évident pour moi qui suis enseignante, c'est vrai que les parents on les a toujours vus à la porte de l'école et bon c'est aussi un travail à faire,</p>

		<p>on n'accueille pas les enfants sans les parents donc bon ça c'est une composante importante de la classe : de très jeunes enfants qui ont des besoins et il faut répondre à leurs besoins aussi, on n'accueille pas des TPS comme on accueille des PS, on a forcément pas les mêmes attentes, ils n'ont pas les mêmes besoins donc c'est complètement différent quoi. Et puis ça sous-entend que dans l'école où on conduit cette classe tout le monde soit participant. Nous on a pas la cantine, Dieu merci, mais si vous avez des enfants qui vont à la cantine, bon pour moi c'est pas une classe passerelle, mais ils vont être en contact avec tous les membres de l'équipe, d'autres ATSEM qui elles aussi vont devoir se mettre un petit peu au niveau des enfants, bien les accueillir. Moi je sais que quand la classe s'est ouverte, il a fallu que mes collègues me délèguent le créneau de motricité que j'avais choisi, je ne voulais pas faire de récréation avec leurs élèves parce que je veux les mettre à part, ils sont jeunes, ils vont se faire bousculer, les plus grands chapeautent toujours les plus jeunes, voilà. Je veux qu'ils soient tranquille et donc il a fallu qu'ai un créneau de récréation à part. Et bon je veux dire tout ça je ne l'aurais pas fait non plus sans l'aide de mes collègues, ils étaient partie prenante, on aurait pas ouvert cette classe si tout le monde n'avait pas été d'accord donc c'est vraiment un travail de groupe, de pleins de partenaires. Et d'autant plus que là je rebondi sur autre chose, c'est que ça ne dépend pas uniquement de l'EN, là si on va plus loin c'est aussi un regroupement de la mairie et de l'EN parce qu'une ATSEM dépend de la mairie, l'éducatrice de jeunes enfants aussi donc c'est vraiment un travail d'équipe.</p>
--	--	--

Les relations avec la famille

	<p>Un accueil de la famille pour rassurer petits et grands</p>	<p>Et puis on parle d'enfants, mais on accueille aussi les familles, il faut rassurer les familles c'est important. Ce sont des enfants qui pour certains, c'est la première séparation donc c'est toujours très difficile. On accueille le jour où je travaille avec l'éducatrice de jeunes enfants puisque nous sommes à 3 à travailler sur cette classe, et du coup on a vraiment une séparation qui est préparée. Après l'accueil en classe, elle vient avec son instrument de musique, on chante, les parents restent avec leur enfant et à ce moment-là, moi je pars en motricité avec eux et du coup les parents sont invités à rester avec l'éducatrice de jeunes enfants pour papoter, on appelle ça "le café des parents". Ça permet aux parents de rester, moi je suis avec les enfants et si la séparation est difficile, les parents étant sur place, je ramène l'enfant aux parents. Donc voilà, et de jours en jours on prolonge ce petit moment de séparation pour en arriver jusqu'à la matinée. Alors pour certains ça ne pose pas de problèmes, mais pour d'autres</p>
--	--	---

		<p>c'est un peu plus difficile. Les parents sont bien là, les parents jouent le jeu. Bon c'est la première année d'école donc généralement ils se rendent disponible ce jour-là. Après, c'est vrai que le moment de la séparation étant de plus en plus long, les parents peuvent rentrer chez eux en sachant que je peux les appeler si besoin. Donc si vraiment la maman a dû reprendre un emploi, à ce moment-là c'est la nourrice qui se déplace chercher l'enfant.</p> <p>quand on accueil des jeunes enfants on est obligé de se mettre à leur niveau et on se rend bien compte qu'il y a des choses qu'il faut forcément adapter. On ne peut pas accueillir de très jeunes enfants comme on accueillerait des enfants de PS. Ils sont très attachés à leurs parents, on ne peut pas dire à leurs parents "vous me le laissez à la porte et on se revoit à 16 h 45", ce n'est pas possible, il faut vraiment faire rentrer les familles. Donc ça il a fallu l'adapter et il me semble que ça fait partie aussi des points de la circulaire sur l'accueil des familles.</p>
	<p>L'investissement des parents dans la classe</p>	<p>Ensuite, alors quand c'est le lundi certains enfants partent avec l'éducatrice de jeunes enfants dans la salle juste à côté, pour faire les ateliers parents-enfants. Donc les enfants qui partent sont ceux dont les parents sont restés, après, au fur et à mesure on se rend compte qu'il y a des enfants qui n'y vont pas souvent parce que les parents ne sont pas disponibles donc du coup on rajoute un ou deux enfants.</p> <p>Alors là elle conduit les ateliers cuisine, les parents viennent avec une recette, je me charge d'acheter les ingrédients et puis ils font des gâteaux avec les enfants, on les mange le lendemain et on donne une part aux familles avec la recette pour ceux qui souhaitent refaire la recette à la maison. Elle peut faire de la peinture, ses comptines elle les a illustrées sur des grandes affiches, elle a fait ça avec les enfants, là elle va faire un spectacle. Alors ça c'est toujours un peu à la demande des parents et puis finalement tous les ans on le fait, juste avant les vacances de Noël il y a un petit spectacle qui est fait avec les parents. Donc soit c'est l'illustration des chants, soit c'est à partir d'un livre, voilà. Donc elle répète à ce moment-là avec les parents et puis on le présente devant les enfants.</p>
	<p>Investir les parents dans les apprentissages scolaires de leur enfant</p>	<p>Ca permet de prendre conscience de ce qu'il se passe à l'école, c'est-à-dire, ce qu'on veut amener ici c'est que les parents prennent part à l'éducation de leur enfant. Pas uniquement "je te nourri, je te lave", voilà, il y a plein de choses que l'on peut faire à la maison. Les parents, certains, voient l'éducation par délégation, c'est-à-dire que l'école va s'occuper de tout : "je dépose mon enfant, l'école va faire ce qu'il faut faire et moi je le récupère à l'heure de la sortie". Il faut se rendre compte qu'il y a pleins de choses que l'on peut faire avec eux et qu'il n'y a pas besoin non plus de s'imaginer qu'on fait des choses... Voilà avec des Tout petits il y a pleins</p>

		<p>de choses qui sont à leur portée. Des choses parfois qu'on ne s'autorise pas à faire, ou on se dit "je ne dispose pas du matériel.. " enfin c'est vraiment s'intéresser à ce qui se passe à l'école, à ce qui est mené là en l'occurrence avec les TPS, et puis il y a des choses qui peut-être seront reprises à la maison.</p>
	<p>Un lien continu pour la scolarité de l'enfant</p>	<p>[Lien avec les parents après la TPS] On travaille avec le centre Léo Lagrange, donc là on essaye, ça a été une demande des parents. C'est-à-dire qu'après le passage par le lieu de passerelle, les parents ont envie de se retrouver, de partager des choses. On essaye de le mettre en place, ça a mis du temps à s'installer, d'avoir une animatrice qui puisse, qui est dans le bâtiment des primaires et qui puisse accueillir les familles qui le souhaitent après le passage par le lieu passerelle. Alors cette année comme on a changé d'éducatrice de jeunes enfants, cette animatrice vient se faire connaître auprès des familles dans l'enceinte de la classe pour que petit à petit les parents puissent aller la retrouver dans le bâtiment des primaires. Parce qu'il faut savoir que les parents, si on ne les accompagne pas, ils ne vont pas d'eux-mêmes venir se présenter en disant "bah tiens si on parlait de l'alimentation". C'est difficile, donc ils ont besoin aussi d'avoir des repères, de bien connaître la personne à qui ils ont à faire. Alors c'est un matin, pour le moment l'animatrice vient, ça se fera à partir du mois de janvier et tous les mardi, alors qu'il n'y aura plus de café des parents ici, les parents pourront venir. Alors dans un premier temps il y aura les parents du lieu passerelle, c'est ouvert aux autres familles, mais comme elles ne connaissent pas les animatrices, c'est difficile à mettre en place. On travaille aussi avec une personne qui travaille au CIDFF, le centre d'information du droit des familles et des familles, qui vient également. Par le biais de l'éducatrice de jeunes enfants on fait venir chaque année je crois le médecin scolaire, également la psychologue du service petite enfance je crois des crèches. Voilà donc bon il y a toujours des réunions à thème on va dire. Alors on invite les parents à rester, il y a ce qu'on appelle les ateliers "parents-enfants" où ils sont conviés à venir partager des activités avec leur enfant. Bon il n'y a rien d'obligatoire, c'est un moment qui leur est proposé, sachant que lorsque les parents travaillent et bien s'ils peuvent poser une petite matinée ou quelques heures, ils peuvent venir, il y a des mamans qui restent aussi parce qu'elles ne travaillent pas.</p>
	<p>Une nécessaire régularité de présence des enfants à l'école</p>	<p>Donc pour les heures de présence de l'enfant, on dit bien aux parents que "attention c'est une inscription dans une école, et la présence doit être régulière", on est pas une garderie, on ne vient pas là quand on a envie, quand on a un petit moment de libre, parce qu'on a un rendez-vous, non. C'est pour le bien-être de l'enfant parce qu'après il ne s'y retrouve plus, il vient, il vient pas, donc bon un enfant qui vient occasionnellement, bon c'est le cas parfois pour certaines familles qui ne sont pas du quartier et ça on le déplore</p>

		<p>toujours, quand on a l'enfant il faut refaire un petit peu une adaptation, pour lui il est perdu donc vraiment la fréquentation régulière va tout changer.</p> <p>C'est toujours délicat parce qu'on se rend bien compte que quand il y a un déplacement à faire pour un très jeune enfant, quand on a juste la rue à traverser c'est facile. Quand il faut prendre le bus, il faut sortir la voiture, bon à un moment donné il y a toujours un cap ou voilà, c'est délicat pour ces familles de venir.</p>
Des premiers apprentissages		
	La culture	<p>Maintenant, au niveau du langage on essaye de développer au maximum le langage.</p> <p>Donc là on a ce que j'appelle un moment de langage, de regroupement, on fait les comptines, les chants, je raconte une histoire, il peut y avoir un moment de langage à partir de photos, des choses comme ça.</p> <p>Ensuite, à la fin de ce temps d'ateliers nous passons aux toilettes et on retourne dans le couloir, on s'habille. Il y a un temps de récréation et on retourne en classe. Donc là il y a une atmosphère musicale, je peux à nouveau raconter une histoire, mais un temps relativement court parce que les enfants savent qu'après la récréation les mamans arrivent. Au fur et à mesure que ça va arriver je pense qu'on pourra instaurer un autre petit temps d'ateliers, mais c'est toujours pareil, c'est en fonction de la maturation du groupe parce que d'une année sur l'autre le climat peut changer. Si vous avez des enfants qui sont du début de l'année ou des enfants qui sont de la fin de l'année c'est complètement différent. Il faut vraiment s'adapter aux enfants.</p>
	Le rapport au livre	<p>Il y a des enfants à qui on lit déjà des livres. D'autres pour qui, bon dès qu'ils arrivent le lendemain de leur 2 ans les parents ont pas déjà forcément commencé à lire des histoires. Bon pour eux c'est la découverte et puis c'est la découverte de "il y a un livre alors il faut que je m'y intéresse un petit peu, il faut que je reste assis", ce qui n'est pas forcément évident, il y en a certains qui spontanément vont se poser et puis bah d'autres vont pas forcément s'intéresser à ce qui se passe devant eux, vont regarder, vont avoir envie de pincer les fesses du copain, de regarder derrière eux... Bon voilà, ça se fait petit à petit quoi.</p> <p>Si l'enfant est intéressé au livre, on le voit dans son attitude.</p> <p>En début d'année je commence par des livres très très simples, où il y a une information à chaque page pour que l'enfant, même si tout d'un coup il se met à regarder l'enfant et que j'ai tourné la page, au moins il puisse suivre une histoire. Donc des livres très simples, j'ai commencé avec la</p>

		<p>série des papas, un livre d'Alain Lessault et voilà on a à chaque page papa qui fait des choses, une phrase très simple "papa et puis le verbe". Ensuite je prends la série des spots alors pareil c'est vraiment très très simple. Et puis alors il y a le plaisir de la découverte parce que c'est un livre à rabat dans lequel il faut soulever quelque chose. Et puis petit à petit et bien je vais complexifier. Alors les livres, je ne les trouve pas toujours bien adaptés. Alors bien souvent pour certain, je réécris parce que je trouve que ce qui est dit aux enfants c'est parfois très bien quand vous avez un enfant auprès de vous. Mais quand vous avez plusieurs enfants, je trouve que le mot est parfois trop compliqué ou que parfois c'est... les enfants ont besoin de description dans ce qu'ils voient, sinon ils perdent un peu le fil de l'histoire. Donc moi je réécris un petit peu en détaillant ce qui est... en mettant par phrase ce que l'on voit sur l'image. Parfois les livres suggèrent des choses et ce n'est pas toujours accessible aux enfants. Donc dans un premier temps j'ai tendance un petit peu à réécrire les livres et forcément le texte un petit peu. Et puis petit à petit oui je vais conserver le livre. Et puis bah au fur et à mesure de l'année je commence à avoir des petites histoires toutes simples où on va avoir 3 ou 4 pages et d'enrichir un petit peu quoi voilà.</p> <p>Pour ceux qui n'avaient pas accès au livre, pour eux c'est la découverte donc je pense qu'à un moment donné oui il y a de l'intérêt forcément. Et puis c'est un petit moment à part, on se regroupe, on a une petite devinette, donc c'est un petit moment magique. Oui je le vois tout simplement parce qu'ils ont plaisir. Les livres qui ne sont pas très fragiles je les remets dans le petit coin bibliothèque donc ils ont plaisir à récupérer les livres, à se les approprier, à tourner les pages. Bon des fois à se raconter des choses bon on comprend pas tout, mais oui ils ont plaisir à reprendre le livre, c'est certain. Alors mon livre quand je l'ai lu je le pose dans ma petite barquette, je fais les ateliers et il y en a toujours un, quand ils ont terminé les ateliers, il y va comme un jeu et puis "oh c'était le livre que maitresse tenait" et donc il a plaisir à le reprendre.</p>
	Devenir élève	<p>On essaye que quelque part ils rentrent dans la collectivité et qu'ils deviennent élèves. C'est vrai que c'est un grand mot qui moi au début m'a choqué parce qu'à 2 ans dire "devenir élève", mais non, je pense que c'est quelque chose qu'on peut attendre des enfants, être ensemble, se poser autour d'une table, faire un travail, c'est quelque chose qui est vraiment totalement à leur portée.</p>
	L'importance des rituels pour assurer un cadre bienveillant	<p>Alors oui, la journée typique, qui est primordiale, parce que les enfants ont énormément besoin de repères. Donc il faut pas dévier d'un pouce. La journée la plus perturbante c'est le passage du photographe, c'est voilà, ils sont complètement perdus et c'est super angoissant !</p> <p>Donc un accueil dans la classe, ensuite, on passe dans le</p>

		dortoir, mais il n'y a plus les lits donc c'est un peu la salle d'éveil de l'éducatrice, et là on fait l'accueil musical. Elle sort sa flute, on chante, voilà c'est un moment de partage avec les parents. Les parents restent avec l'éducatrice de jeunes enfants pour le café des parents. alors là c'est un peu la journée du lundi. Les autres sont un peu différentes. Moi je repars en classe, on fait un petit peu d'appel juste pour savoir qui est là et nous partons en motricité.
	Se dépenser physiquement pour être bien dans son corps et dans sa tête	Donc le matin après l'accueil musical c'est toujours la motricité, les enfants ont du mal à cet âge-là à rester en place, ils sont très toniques donc là on fait une bonne séance de motricité, ils sont bien vidés ça leur fait beaucoup de bien.
Echanges et transmission école-famille-enfant autour du livre		
	Le prêt au livre	Donc le prêt de livre je le fais, mais sur vraiment une lecture que j'ai beaucoup travaillé en classe, un album et du coup il va partir dans toutes les familles. L'éducatrice oui elle peut lire des livres devant les parents, mais après voilà on engage pas forcément les parents, on les encourage à fréquenter la bibliothèque, mais bon ça reste là quoi, une volonté de chacun. Alors quand je prête le livre que j'ai beaucoup lu en classe et que les enfants connaissent bien, je me dis toujours que les enfants connaissent déjà bien l'histoire et qu'il va en sortir quelque chose et que voilà il aura tellement plaisir de ramener les livre chez lui que forcément il y a aura un échange avec le parent.
	L'imagier, la vie de l'enfant à l'école	Alors l'imagier c'est un cahier qui part toutes les semaines avec des photos que j'ai prises dans l'école et qui parle des enfants. Parce qu'il n'y a qu'une chose qui les intéresse c'est quand ça parle d'eux, donc je les prends en situation et puis par exemple là en début d'année on commence "Madison fait du tracteur" alors on a une photo de Madison sur le tracteur et puis spontanément bon c'est des lectures d'images. au moins d'échanger avec leur parents de ce qu'il se passe dans la classe, et puis de mettre en mot une image, faire émerger un peu la phrase, les phrases simples, enrichir un peu le vocabulaire. Mes images sont choisies, je travaille par thème donc voilà.
	Faire évoluer les habitudes culturelles	On avait fait je crois les premières années, on encourageait les parents à fréquenter la bibliothèque. Donc on leur donnait rendez-vous pour qu'ils nous accompagnent à la bibliothèque et bon ça n'a pas super bien fonctionné. Alors au début on y allait systématiquement avec tous les enfants simplement 20 enfants à la bibliothèque surtout à cet âge-là c'était toujours un peu délicat à encadrer parce qu'on avait pas toujours énormément de parents. Après je disais aux parents "venez me rejoindre avec votre enfant" donc je m'assurais d'avoir un enfant - un adulte, et c'était à l'époque où on accueillait encore les enfants l'après-midi et ça n'a pas tellement

		fonctionné. Mais bon, après je leur précise bien que la bibliothèque c'est gratuit, elle est juste à côté, bon on a pas forcément des livres sous la main, mais le petit livre, l'histoire, parce qu'on a toujours des problèmes d'endormissement, c'est vraiment quelque chose qu'il faut ritualiser, juste avant de s'endormir, voilà. Et puis l'enfant il est demandeur de toute façon.
Les répercussions de la classe passerelle sur l'enfant et sa famille		
	Une familiarisation sociale et cognitive	Maintenant on se rend compte, et puis au fur et à mesure qu'ils avancent il y en a de moins en moins en moyenne en GS, mais on se rend compte que dès le passage en PS les enfants sont quand même beaucoup plus à l'aise. Ils savent ce que l'on attend d'eux, la collectivité, voilà ils se sentent à l'aise dans les lieux avec les gens, ils ont envie de faire des choses.. La séparation se passe beaucoup plus facilement avec les parents forcément parce qu'ils l'ont déjà connue, ils rentrent plus facilement dans les apprentissages, on trouve que c'est un gain.
	Un rapprochement des parents à la vie de l'école	Après, auprès des familles, on s'aperçoit que les parents qui sont plus impliqués dans la vie de l'école, qui participent à la kermesse, qui sont délégués des parents d'élèves, et bien ce sont tous, la plupart du temps, enfin on va dire à 80 % des gens qui ont connus le lieu passerelle. Donc du coup, je pense que bon ils ont été accueilli, ils se sentent à l'aise, ils ont peut-être un peu moins peur de l'école parce que bon certains n'ont pas toujours une bonne expérience de l'école, on voit cette maitresse qui est toujours un peu effrayante, on a l'impression qu'elle dépose le savoir donc on n'ose pas trop voilà.

6) Grilles d'observation remplies

Mardi 11/02/14 – 5 enfants : H, J, C, K et S.

Lecture de l'album « Au bain », environ 5 minutes – 13 enfants très attentifs. Une phrase simple par double page et des illustrations en relation directe avec le texte. Un album lu la veille (pour ceux qui étaient présents).

Observation du comportement des enfants face au livre	H	J	C	K	S
Durant une lecture					
Écoute et qualité d'écoute	1	1	1	1	1
Implication des enfants dans la lecture	0	1	1	0	0
demande de relecture	0	0	0	0	0
Demande d'autres lectures	0	0	0	0	0

Jeudi 13/02/14 – 5 enfants, les même que le 11/02 : H, J, C, K et S.

Lecture d'un livre « Dans mon jardin », histoire mise en spectacle la veille – 13 enfants. Environ 10 minutes.

Un livre qui n'est pas adapté à l'âge des enfants, mais une lecture suivie par le groupe car l'histoire était connue. Un texte et des illustrations très riches. Une histoire longue, quelques enfants se sont laissé distraire au milieu de la lecture tout en restant attentifs puisqu'ils ont su s'impliquer de nouveau dans l'histoire en fin de lecture.

Observation du comportement des enfants face au livre	H	J	C	K	S
Durant une lecture					
Écoute et qualité d'écoute	~	~	1	1	0
Implication des enfants dans la lecture	0	1	1	1	0
demande de relecture	0	0	0	0	0
Demande d'autres lectures	0	0	0	0	0

Mercredi 19/02/14 – 5 enfants, toujours les mêmes : H, J, C, K et S.

Lecture de l'album conte « Les trois petits cochons » revisité. Environ 10 minutes de lecture.

Observation du comportement des enfants face au livre	H	J	C	K	S
Durant une lecture					
Écoute et qualité d'écoute	1	1	1	1	1
Implication des enfants dans la lecture	0	1	1	0	1
demande de relecture	0	0	0	0	0
Demande d'autres lectures	0	0	0	0	0

Solène CHARON

La familiarisation au livre auprès des tout-petits

Résumé :

L'apprentissage de la lecture en école élémentaire est fondamental pour le parcours scolaire des élèves mais aussi pour leur vie future. Cet apprentissage, souvent lourd pour les élèves, peut induire une certaine pression chez ces élèves mais aussi chez leurs parents, soucieux de l'avenir de leur enfant et les enseignants qui se sentent responsables de son bon déroulement. A travers cette recherche, nous allons chercher à mettre en évidence des dispositifs permettant « d'alléger » cette étape et de la rendre plus accessible aux élèves à travers une familiarisation à la culture et au livre. Cette familiarisation, pratiquée avant l'âge scolaire, permettrait aux élèves d'accéder à une culture commune et adopter un rapport au livre positif, essentiel pour leur envie de lire, ce qui faciliterait leur apprentissage futur de la lecture.

Mots clés : familiarisation, éveil, lecture, livre, culture, tout-petit, toute petite section, maternelle

Familiarization book with toddlers

Summary :

The teaching of reading in elementary school is fundamental to the school career of pupils but also for their future life. This learning often burdensome for children, can induce pressure in these pupils but also with their parents, concerned about the future of their children and teachers who feel responsible for its good progress. Through this research, we seek to highlight devices to "lighten" this step and make it more accessible to students through a familiarization culture and book. This familiarization practiced before school age, would allow pupils to access a common culture and adopt a report positive book, essential to their desire to read, thereby facilitating their future reading learning.

Keywords : familiarization, awakening, reading, book, culture, toddler, tiny section, nursery school (french)