



HAL
open science

L'adaptation des élèves en petite section de maternelle selon leur mode de garde précédent : prise en compte par l'enseignant

Hélène Cousin

► **To cite this version:**

Hélène Cousin. L'adaptation des élèves en petite section de maternelle selon leur mode de garde précédent : prise en compte par l'enseignant. Education. 2022. dumas-04200951

HAL Id: dumas-04200951

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04200951>

Submitted on 14 Sep 2023

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.

UNIVERSITÉ ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré

Année 2021-2022

COUSIN HÉLÈNE

20062262

***L'ADAPTATION DES ÉLÈVES EN PETITE SECTION
DE MATERNELLE SELON LEUR MODE DE GARDE
PRÉCÉDENT : PRISE EN COMPTE PAR
L'ENSEIGNANT***

Sous la direction de Sophie BRIQUET-DUHAZÉ
Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation

UNIVERSITÉ ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1 : Premier degré

Année 2021-2022

COUSIN Hélène

**L'adaptation des élèves en petite section de
maternelle selon leur mode de garde
précédent : prise en compte par l'enseignant**

Sous la direction de Sophie BRIQUET-DUHAZÉ

Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la prise en compte des enseignants de petite section sur l'adaptation de l'école aux élèves, selon leur mode de garde préscolaire. Il formule des hypothèses portant sur le langage oral et le développement de l'enfant. Ces domaines sont explorés au travers des principaux experts et de la législation en vigueur. Une étude empirique utilisant la méthode d'entretiens semi directifs est justifiée et mise en place. Elle a pour objectif de répondre à la problématique : en quoi la connaissance de ce mode de garde par l'enseignant de petite section, a une influence sur son organisation de classe ? Les résultats sont confrontés et discutés au regard des chercheurs et des hypothèses initialement formulées. Ces dernières n'étant que partiellement validées, nous proposons d'autres critères d'adaptabilités et une meilleure vision des difficultés d'acclimatation de l'enfant à son entrée dans le système scolaire, aux yeux de l'enseignant.

Mots clés

modes de garde – école maternelle – langage oral – développement social – développement cognitif – développement moteur – développement langagier

Remerciements

Nous tenons sincèrement à remercier Madame Sophie Briquet-Duhazé, pour avoir accepté d'être notre directrice de recherche, pour nous avoir permis d'aboutir à un projet mis de côté depuis de longues années et pour avoir été très réactive, bienveillante et encadrante pendant toute la durée de ce travail.

Nous remercions cordialement les enseignantes qui ont accepté de nous accorder du temps pour s'entretenir avec elles.

Nous remercions nos collègues du service petite enfance et famille de la mairie du Havre pour leurs encouragements et leur soutien dans notre reprise d'études, ainsi que Jeanne-Yvonne Tremel pour son intérêt porté à ce mémoire.

Nous remercions notre famille et nos amies pour leur aide au quotidien et leur appui.

Surtout, nous remercions nos filles pour la force, l'envie de nous dépasser et la motivation qu'elles nous donnent à chaque instant.

Sommaire

Introduction.....	1
I. Du thème au sujet.....	2
II. Problématique et Hypothèses.....	3
III. Cadre théorique.....	4
A. Définition des concepts.....	4
1. Langage oral.....	4
2. Le Développement de l'enfant.....	6
3. Les modes de gardes.....	10
B. État des connaissances.....	12
1. Langage oral.....	12
2. Le développement de l'enfant.....	15
3. Les modes de garde.....	29
C. Cadre Institutionnel.....	36
1. Un cadre pour les familles.....	36
2. À la frontière entre les familles et les institutions : les assistants maternels.....	38
3. Un cadre pour les EAJE.....	40
4. L'accueil du jeune enfant.....	42
5. Un cadre pour l'école pré-élémentaire.....	46
IV. Méthodologie.....	53
A. Choix de la méthodologie.....	53
B. Population.....	55
C. Procédure.....	56
V. Résultats.....	58
A. Connaissance du mode de garde.....	59
B. Impact du mode de garde.....	60
1. Le langage oral.....	61
2. Le développement de l'enfant.....	63
VI. Analyse des résultats, discussion.....	69
A. Analyse des résultats en lien avec le cadre théorique.....	70
1. Le langage oral.....	70
2. Le développement de l'enfant.....	72
B. Discussion en lien avec les hypothèses.....	78

Conclusion.....	80
Bibliographie.....	81
Sitographie.....	83
Annexes.....	89
Annexe 1 : Guide d’entretien.....	90
Annexe 2 : Entretien de l’enseignante 1 : PE n°1.....	91
Annexe 3 : Entretien de l’enseignante 2 : PE n°2.....	100
Annexe 4 : Entretien de l’enseignante 3 : PE A.....	109
Annexe 5 : Entretien de l’enseignante 4 : PE B.....	120
Annexe 6 : Entretien de l’enseignante 5 : PE C.....	128

Abréviations :

AP : Auxiliaire de Puériculture

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

CAF : Caisse d’Allocations Familiales

CAP : Certificat d’Aptitude Professionnelle

DE : Diplôme d’État

EAJE : Établissement d’Accueil du Jeune Enfant

EJE : Éducateur Jeunes Enfants

LAEP : Lieux d’Accueil Enfants-Parents

PE : Professeur(e)s des Écoles

PS : Petite Section

Introduction

Les divers modes d'accueil qui sont proposés aux jeunes enfants peuvent présenter différents avantages et inconvénients qui ne permettront peut-être pas à l'enfant de s'adapter de la même manière lors de son entrée en petite section. Ce mémoire s'intéresse à ces modes de garde et à la perception qu'en ont les enseignants à travers deux grandes thématiques constitutives des hypothèses qui seront formulées, soit le langage oral de l'enfant et son développement social, cognitif, moteur et langagier comme facteurs d'adaptabilité en petite section. Dans un premier temps, ces thèmes et les modes d'accueils seront définis et abordés au fil d'un cadre théorique réunissant les résultats des chercheurs convoqués. Ils seront également présentés selon les réglementations institutionnelles s'y rapportant. Dans un second temps, la méthodologie choisie dans le but de mener à bien une étude empirique sur le sujet sera justifiée. Enfin, les résultats exploités seront analysés et discutés afin de répondre à notre problématique et à ses hypothèses.

I. Du thème au sujet

En France, la plupart des enfants entrent à l'école à 3 ans et la quittent au plus tôt à 16 ans. Ceci implique que nous passons au minimum 13 ans de notre vie à l'école. L'entrée en petite section de maternelle est la première étape que chaque individu expérimente dans sa découverte de l'école.

Avant l'entrée dans un système commun proposé à toute une civilisation, chacun a des expériences de vie très différentes. Selon l'infinité de schémas de foyers possible dont les enfants sont issus, ils ont une approche de la collectivité très variée. Entre ceux qui n'ont peu, voire jamais été en contact avec leurs pairs et ceux qui y sont habitués depuis leurs premiers mois, ceux qui n'ont jamais été séparés d'un même groupe de personnes (parents, proches, nounous) et ceux qui ont déjà été confrontés à une multitude de professionnels de formations diverses, nous pouvons penser que les enjeux de l'école sont différents. Nous nous penchons ici, sur le mode de garde antérieur des élèves de petite section.

En effet, au commencement de cette réflexion, les expériences de vie personnelles et professionnelles au contact de quelques familles avaient permis l'observation du développement du nourrisson. Le nourrisson étant entendu dans ce mémoire comme un bébé dont l'âge s'étend d'environ 3 mois à 3 ans. La formation proposée aux futurs professeurs des écoles permettait de faire des stages, d'être sur le terrain auprès de jeunes enfants. La découverte de la petite section en tant que stagiaire ouvre la voie à de nombreux questionnements. Nous pouvons nous demander comment une telle diversité de provenances, de commencements peut être considérée par l'enseignant de petite section. Comment les deux à trois premières années et jusqu'à maintenant les seules années vécues de ces différents enfants, individus et êtres humains indépendants les uns des autres pourront impacter dans leur nouvelle vie commune ? Comment l'école dans sa mission de réduire les inégalités peut s'adapter à chacun ? Nous nous interrogeons sur le point de vue de l'enseignant concernant l'adaptation de l'école aux élèves de petite section de maternelle, selon leur mode de garde précédent. Contraint à un programme pour tous, une école et un projet communs, nous nous demandons s'il prend et comment il peut prendre en considération cette donnée et ainsi s'adapter aux besoins de chacun.

II. Problématique et hypothèses

Les modes de garde proposés en France pour les enfants de deux ans, qu'ils soient individuels, lorsque l'enfant est gardé par l'entourage ou un assistant maternel ou collectif, lorsque l'enfant est gardé en EAJE, n'induisent pas à développer les mêmes domaines de compétences chez les enfants. Nous nous demandons ici, en quoi la connaissance de ce mode de garde antérieur de l'enfant par l'enseignant de petite section, a une influence sur son organisation de classe. Plus précisément, notre problématique questionne l'influence de la connaissance du mode de garde du bébé par l'enseignant de petite section dans sa façon de considérer l'adaptation de l'école à l'élève en début d'année. L'adaptation étant entendue comme le fait de prendre part aux activités grâce au langage oral et de s'appuyer sur le développement de l'enfant. En d'autres termes, la prise en compte du mode de garde de l'enfant de deux ans par l'enseignant a-t-elle un impact dans sa gestion de groupe ? Les compétences acquises et à développer en fonction de ce mode de garde différent-elles suffisamment pour jouer un rôle dans la prise en charge de l'enfant par l'enseignant ? À partir de ce questionnement, nous émettrons deux hypothèses possibles :

Si les compétences préscolaires développées par les enfants en fonction de leur mode de garde ont une incidence sur l'organisation de classe lorsque l'enseignant en a connaissance :

Le langage oral serait le critère d'adaptabilité le plus important aux yeux des enseignants.

La connaissance du développement de l'enfant serait le critère d'adaptabilité le plus important pour les enseignants.

III. Cadre théorique

A. Définition des concepts

1. Langage oral

Le langage oral est un vaste domaine étudié par différents chercheurs (linguistes, psychologues, médecins, neurobiologistes, philosophes, etc.).

Si l'on s'en réfère au dictionnaire (Petit Larousse, 2006), **le langage** est la « *faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques* ». **Oral** (déf 2) se caractérise par ce qui est « *fait de vive voix, transmis par la voix (par oppos. à écrit)* ». C'est donc bien au système du langage en tant que moyen de communication transmis par la voix auquel nous allons nous intéresser.

Berthelie (2005, p. 2) nous rapporte les propos de Benveniste (1980) :

« Le langage est la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, celle de symboliser : entendons par là, très largement, la faculté de représenter le réel par un « signe » et de comprendre le « signe » comme représentant le réel, donc d'établir un rapport de signification entre quelque chose et quelque chose d'autre ».

Florin nous confirme que cette activité « *nous permet de communiquer avec nos congénères et de nous représenter le monde* » (2016, p. 7). Elle précise (p. 9) qu'elle « *est spécifique à l'homme, elle se caractérise par des acquisitions rapides, dans un ordre assez précis* ». En effet, l'acquisition du langage oral comporte plusieurs étapes plus ou moins rapides.

Les étapes de développement du langage chez le nourrisson (Florin, 2016. p. 33-53) :

2-3 mois : vocalises (rires, cris, bruits)

3-4 mois : gazouillis (« arrheu », « aggueu »)

5-7 mois : lallation (babillage avec intonations, la mélodie formée par l'expression orale des bébés à cette étape correspond à celle de leur langue maternelle respective)

9-10 mois : syllabes redoublées (« séquences sonores suffisamment proches des mots et ce dans des contextes particuliers : par exemple « mama » »)

11-12 mois : utilisation d'un dodo ayant valeur de phrase pour le bébé qui l'exprime dans un contexte significatif par exemple « dodo »

18 mois : association de deux mots

2 ans : développement syntaxique

D'après Florin (p. 43) « *La taille du vocabulaire (ou lexique) augmente lentement jusqu'à 18 ou 20 mois environ, c'est à dire pour l'acquisition des cinquante premiers mots. Mais ensuite et jusqu'à 36 mois, les enfants apprennent plusieurs mots par jour et leur répertoire passe de quelques dizaines à plusieurs centaines de mots de 18 à 36 mois. L'apprentissage est alors plus rapide qu'il le sera par la suite, même s'il se poursuit tout au long de la vie* ».

En chiffre, l'acquisition des 50 premiers mots de l'enfant se développe de 5-6 mois jusqu'à environ 2 ans, puis « *après l'explosion verbale de la troisième année, le développement lexical et sémantique se poursuit. À 6 ans, le vocabulaire peut être estimé à 2500 à 3000 mots* », (Florin, 2016. p. 53).

L'oralisation de lexique est la forme la plus facilement reconnaissable de l'acquisition du langage oral chez l'enfant. Pour autant, il ne saurait s'y réduire. Bruner (2002, p. 7) parle de l'acquisition du langage oral comme « *actes de parole et de leur développement* ». Il inscrit son étude dans ce qu'il qualifie (chap 1, p. 14) d'« *interdépendance* » dans la relation entre « *la syntaxe, la sémantique et la pragmatique* », nécessaire à l'acquisition du langage. « *Ces trois facettes du langage que l'enfant doit maîtriser pour devenir un « locuteur de sa langue » [...] ne pourraient pas, [...] être apprises indépendamment les unes des autres* ». Ce que nous reverrons plus loin au cours de ce mémoire (III. B. État des connaissances).

2. Le Développement de l'enfant

Le développement de l'enfant est un regroupement d'étapes et d'éléments du développement humain. Florin (2003, p. 8) nous dit que l'enfant « *est également le produit d'une transmission génétique, qui exerce des contraintes sur son développement. [...]. Mais il n'est pas entièrement déterminé par son espèce, ses gènes ou la société : il est aussi l'acteur de son développement* ».

Il existe trois grandes parties du développement humain, la naissance, la vie et la mort. Certains scientifiques, dont Lehalle et Mellier parlent d'« ontogenèse ». Ils abordent le développement de l'enfant comme « *l'étude des changements individuels au travers de la succession des âges de la vie, depuis la période fœtale jusqu'à l'âge adulte et jusqu'au vieillissement* », (2013, p. 6). La période qui nous intéresse ici s'étend de la conception de l'être jusqu'à l'enfance.

Il est difficile de catégoriser les différentes étapes du développement ou ses différentes fonctions indépendamment les unes des autres. Cependant, lorsque certains auteurs choisissent de n'approfondir qu'un segment du développement de l'enfant ou lorsqu'eux-mêmes les catégorisent, quatre grandes thématiques se dégagent souvent. Ces domaines de recherches que nous allons reprendre sont : le développement social, le développement cognitif, le développement moteur et le développement langagier de l'enfant. Il est important de préciser que toutes les études s'accordent sur le fait que l'ensemble des étapes intervenants dans ces domaines sont ordonnées et continues mais non linéaires, elles peuvent subir des accélérations, des stagnations et parfois même des régressions. Florin (2003, p. 8) le confirme : « *L'une des caractéristiques majeures du développement est qu'il est fait d'avancées rapides, mais aussi de stagnations, voire de régressions* ».

a. Le développement social

Le développement social de l'enfant peut être envisagé sous différents aspects en lien avec les divers milieux, contextes sociaux, dans lesquels l'enfant évolue. Dans ce mémoire, nous allons plutôt considérer le développement social de l'enfant du point de vue de ses « relations et interactions avec autrui ». (Cartron et Winnykamen, 1999, p. 5). « Dans un sens restreint, l'environnement social de l'enfant est constitué par ses proches. Dans les cas les plus fréquents le milieu familial est en effet son premier environnement social. [...] La crèche, l'école maternelle plus tard l'école et ses diverses formes, ainsi que le groupe des pairs, etc. sont également parties prenantes dans « l'environnement social » de l'enfant ». Nous allons nous intéresser au développement social de l'enfant, des premiers liens et échanges avec sa mère jusqu'à l'élargissement de ses relations et interactions avec ses pairs.

b. Le développement cognitif

Le développement cognitif de l'enfant attrait à tous les domaines de développement de ce dernier mais de manière plus intellectuelle. Ce domaine s'intéresse davantage à l'intelligence et à la pensée de l'enfant.

Le développement cognitif englobe différents domaines sur lesquels les divers auteurs se sont plus ou moins penchés et dont les théories se rejoignent. Lehalle et Mellier (2013) et Florin (2003) attachent notamment au terme « cognitif », « l'intelligence sensori-motrice », le « développement sémiotique » et les « opérations intellectuelles ». Benedetto (2015) parle de « développement intellectuel » et tous abordent la « théorie de l'esprit » dont nous reparlerons ultérieurement (III. B. 2. b). Le développement cognitif de l'enfant concerne donc le développement de son intelligence, les capacités de son esprit à se représenter l'abstrait, la construction de sa logique, de sa réflexion et de ses intentions. Dortier et Journet (2015, p. 115) nous proposent cette définition : « Au sens large, le terme « cognitif » désigne tout ce qui concerne les fonctions mentales. Dans un sens plus restreint, la perspective « cognitiviste » renvoie à une théorie psychologique qui considère les fonctions mentales comme le dispositif de traitement de l'information. Aujourd'hui, les linguistiques cognitives renouvellent le débat sur les rapports entre pensée et langage. »

c. Le développement moteur

Lorsque les divers chercheurs, auteurs et professionnels évoquent le développement moteur de l'enfant, ils font référence au développement de son tonus postural ainsi qu'à son développement psychomoteur et sensori-moteur (Lahalle et Mellier, 2013, Florin, 2003, Jover, 2000). Dans les domaines psychomoteur et sensori-moteur, ils mettent en lien les capacités physiques et psychiques de l'enfant à se mouvoir, à s'adapter et à interagir avec son environnement matériel.

Florin (2003, p. 18-19) précise que *« le développement psychomoteur a fait l'objet de nombreuses descriptions, [...] en dégagant des normes »*, mais que ces dernières *« n'expliquent pas la croissance physique ou psychologique, ni les anomalies ; elles sont des repères pour étudier les effets du milieu ou de changement sur le comportement (variations interculturelles, effet de carences affectives), ou pour suivre certains groupes d'enfants (prématurés par exemple) »*.

Lahalle et Mellier (2013, p. 79) catégorisent le développement moteur en 3 parties : *« Les actes moteurs reposent sur des processus différents selon que la programmation et le contrôle des mouvements sont régis par des circuits réflexes (tendre le bras pour parer la chute), par des boucles sensori-motrices qui intègrent des relations entre la perception et l'action (ajuster la force de saisie à la forme, à la résistance, et au poids perçus de l'objet), par des connaissances (ajuster les gestes aux propriétés connues mais non actuellement perçues de l'objet). »*

Ce développement se fait du plus général et imprécis au plus minutieux et précis. C'est ce que la plupart des professionnels de la petite enfance qualifient et évoquent souvent en termes de « motricité globale » et de « motricité fine ». Les mouvements du bébé à la naissance sont générés par des réflexes instinctifs qui répondent principalement aux stimuli que perçoivent ses sens (sous-entendu les cinq sens) qui vont petit à petit, grâce à son développement cognitif et physique devenir des mouvements dirigés par l'esprit. Bruner (2002) aborde ce développement en termes de savoir-faire permettant l'acquisition de compétences motrices notamment liées à l'utilisation de la main, que nous aborderont plus précisément ultérieurement.

d. Le développement langagier

Comme dans les autres domaines relatifs au développement de l'enfant, le domaine langagier relève à la fois du développement physique et du développement cognitif. C'est à dire qu'il fait appel aux capacités émanant de la maturité du système phonatoire et à tout ce qui permet à l'enfant d'exploiter ce système. Tous les auteurs s'accordent sur le fait que le développement langagier commence avant la production du langage lui-même. En effet, selon Florin (2016, p. 25) grâce à l'appareil auditif le bébé accède au langage sous forme de réception dès sa vie intra-utérine. Lehalle et Mellier confirment que : « *Lorsque l'enfant commence à parler, un long processus développemental s'est déroulé auparavant, et il est loin d'être achevé.* » (2013, p. 156).

Le développement langagier chez l'enfant tel que nous l'envisageons ne prend pas seulement en compte l'expression par la parole mais le langage en tant qu'élément de communication. Il se situe entre la gestuelle et l'écrit. Bruner (2002, chap. 6) aborde « *L'ontogenèse des actes de langage* » en lien avec d'autres étapes du développement de l'enfant, permettant à ce dernier l'« acte » du langage en tant que tel.

3. Les modes de gardes

Il existe un certain nombre de modes d'accueil pour les enfants de deux ans. Il y a des modes de garde individuels, puis des modes de garde en structures d'accueil collectif de la petite enfance. Ils ont tous pour mission générale la prise en charge de l'enfant.

a. Les modes de garde individuels

Parmi les modes d'accueil individuels, les enfants sont gardés à leur domicile ou à celui de quelqu'un d'autre. Ils peuvent être confiés à des personnes non professionnelles telles que leurs propres parents, un autre membre de leur famille, leurs grands-parents ou encore à une employée choisie par les parents dès la naissance, le plus souvent un(e) étudiant(e). Les employés qui se déplacent au domicile des parents n'ont pas besoin de qualification, ils peuvent être des jeunes filles au pair ou toute autre personne choisie par les parents. En revanche, les assistants maternels qui accueillent à leur propre domicile ou au sein d'une MAM (Maison d'Assistants Maternels : lieu où se regroupent plusieurs assistants maternels pour exercer leur fonction), doivent obligatoirement avoir un agrément obtenu à l'issue d'une formation et du contrôle du lieu dans lequel l'enfant est accueilli. Depuis 2019, les assistants maternels ont la possibilité de passer un CAP Accompagnant Éducatif Petite Enfance. Celui-ci remplace le CAP Petite Enfance et ouvre le droit de travailler dans des EAJE.

Ces modes de garde contraignent souvent l'adulte à un certain isolement, ce qui a initié la création de RAM (Relais d'Assistants Maternelles) et de LAEP (Lieux d'Accueil Enfants-Parents) dont nous reparlerons ultérieurement.

Le site de la CNAF (Caisse Nationale des Allocations Familiales), (caf.fr, 17/04/2015) explique à propos des assistant(e)s maternel(le)s, qu'« *exerçant à domicile, ces professionnelles se sentent parfois isolées dans l'exercice de leur métier. Les relais assistantes maternelles (Ram) existent pour les accompagner et les conseiller au quotidien ; ils informent également les parents* ». Il indique également, que les LAEP (caf.fr, 09/09/2016) « *sont les héritiers de la Maison Verte, créée en 1979 à Paris par la psychanalyste Françoise Dolto. Il s'agissait alors d'imaginer « un lieu de rencontres et de loisirs pour les tout-petits avec leurs parents. Un lieu pour une vie sociale dès la naissance et pour les parents parfois très isolés devant les difficultés quotidiennes.* » ».

b. Les modes de garde collectifs

Les parents qui se dirigent vers un mode de garde en structure collective peuvent inscrire leur enfant dans des EAJE qu'ils pourront intégrer à partir de 2 mois.

La caf.fr (10/11/2021) définit ces lieux comme ceci : « *Destinés aux enfants âgés de moins de 6 ans, les Établissements d'Accueil du Jeune Enfant (Eaje) regroupent les crèches, les micro-crèches, les haltes-garderies, les jardins d'enfants et les établissements réalisant du multi-accueil. Afin de permettre aux parents de concilier activité professionnelle, vie familiale et vie sociale, les Eaje constituent un des modes de garde du jeune enfant* ». Sur ce même site (site de référence officiel pour les familles et les professionnels), il est précisé dans la rubrique mon enfant.fr que « *Les crèches sont des structures d'accueil collectif diverses qui offrent un accueil des enfants de moins de 6 ans de façon régulière et/ou occasionnelle.* » alors que « *Les haltes-garderies et jardins d'enfants répondent à des besoins spécifiques des parents* ». À l'heure actuelle, la plupart des crèches et des haltes-garderies est regroupée en multi-accueils. C'est à dire qu'ils proposent à la fois des accueils permanents et réguliers et des accueils quelques heures par semaine ou par demi-journées, ce qui offre plus de flexibilité pour s'adapter aux besoins des parents.

Ces modes de garde proposent un encadrement par « *une équipe pluridisciplinaire* » composée de professionnels qualifiés ce qui peut être très rassurant pour les parents. La direction est généralement assurée par un EJE (Éducateur Jeunes Enfants) ou une puéricultrice, les autres personnes prenant soin des enfants sont principalement des auxiliaires de puériculture et des personnes titulaires du CAP Petite Enfance nouvellement transformé en CAP Accompagnant Éducatif Petite Enfance. Nous reverrons le cadre institutionnel de ces professions.

L'accessibilité à ces modes d'accueil, qui sont avant tout aux yeux des parents des modes de garde, n'est pas égalitaire. Les EAJE manquent de places, ce qui est également le cas pour les assistants maternels, ne laissant pas d'autres choix aux parents que de garder eux-mêmes leur enfant ou de faire appel à l'entourage.

B. État des connaissances

1. Langage oral

Les recherches dans le domaine du langage oral sont assez récentes puisqu'elles se sont beaucoup développées ces dernières années et ont principalement commencées à germer au cours du XX^{ème} siècle.

Dans les courants de pensée les plus récents, nous retrouvons Bruner (2012, p. 13) qui considère que la « *maîtrise [du langage] est au service d'une fin propre au sujet : faire quelque chose avec des mots dans le monde réel, quelque chose qui ait un sens* ». Sa théorie montre que l'acquisition du langage est due, comme défini précédemment à une interdépendance « *syntaxique - sémantique - pragmatique* ». Ces trois aspects du langage, qui au court du temps ont suscité des oppositions de pensées, puis se sont retrouvées autour de certaines complémentarités, s'entremêlent à différentes visions concernant la relation entre la pensée et le langage. Cette relation étroite entre la pensée et langage a d'ailleurs fait l'objet d'un célèbre débat autour de l'acquisition du langage par l'enfant entre le psychologue Piaget et le linguiste Chomsky en 1973.

Selon Dortier (2015, p. 11), « *Les nouvelles linguistiques cognitives affirment que le langage est sous la dépendance de la pensée. En d'autres termes, on ne peut comprendre les sens des mots (sémantique) ou l'organisation de la phrase (syntaxe) qu'en les rapportant à des schémas mentaux sous-jacents. Ce n'est pas le langage qui structure la pensée, c'est la pensée qui façonne le langage* ».

Avant les théories les plus récentes, les principales visions de l'acquisition du langage concernaient une acquisition par apprentissage d'une part puis une acquisition en partie innée d'autre part.

Les théories behaviouristes considéraient que le langage oral s'apprenait à force de répétition, d'imitation, de conditionnement de manière formelle. De même dans la théorie constructiviste, Piaget voyait cette acquisition comme des étapes successives, des paliers résultants d'un apprentissage (cité par Florin, 2016, p. 18) : « *Selon Piaget le langage est [...] l'une des expressions de l'intelligence qui se développe par stades jusqu'aux opérations formelles* ».

Du point de vu de l'acquisition innée du langage, Chomsky est une figure emblématique. (Florin, 2016, p. 18) « *Selon Chomsky, il existerait une grammaire universelle* ». En somme, les enfants naîtraient avec des compétences innées, internes, communes à toutes les langues, une base génétique qui correspondrait (Florin, 2016, p. 16) « *à un dispositif inné d'acquisition du langage (LAD = Language Acquisition Device)* ». C'est en cela que le langage précéderait la pensée, puisqu'il ferait déjà parti intégrante de l'être, en tant que prédisposition. Il justifie ses propos en s'appuyant sur différentes études empiriques. Pour reprendre ses mots dans ses explications sur la grammaire universelle et la part innée de l'acquisition du langage (Chomsky, 1968, p. 47-48) :

« *L'étude de la grammaire universelle [...] est une étude de la nature des capacités intellectuelles humaines. Elle tente de formuler les conditions nécessaires et suffisantes qu'un système doit remplir pour être considéré comme une langue humaine potentielle, conditions qui ne sont pas vraies des langues humaines existantes par accident, mais qui sont plutôt enracinées dans la « capacité de langage » de l'homme et qui constituent ainsi l'organisation innée déterminant ce qui compte comme expérience linguistique et ce que la connaissance de la langue élève sur la base de cette expérience* ».

De nos jours, ce sont les théories « *pragmatiques* » et « *interactionnistes* » qui sont privilégiées.

La **Pragmatique** (Dortier, 2015, p. 10), est la « *discipline qui envisage le langage en tant qu'outil pour agir sur le monde et non pas seulement comme un outil pour exprimer des pensées ou pour transmettre des informations [...]. Austin parle d'« actes de langage » pour désigner des énoncés en tant qu'ils permettent d'agir sur soi, sur les autres, sur les*

événements (quand dire, c'est faire, trad.fr.Seuil, 1970) ».

En effet, l'approche pragmatique s'intéresse à l'acquisition du langage par sa fonction. (Florin, 2016, p. 23) Le langage oral s'inscrit à travers un besoin fonctionnel qui engage une « *intention* » avec des « *sujets énonciateurs* » dans une « *situation* », c'est l'expression d'un but qui se fait par l'intermédiaire d'échanges verbaux dans un certain contexte.

L'**interactionnisme** rejoint le pragmatisme en ce qui concerne la nécessité des échanges pour l'acquisition du langage oral chez l'enfant. Vygostky (1997, cité par Florin, 2016, p. 21) considère que « *l'interaction entre l'enfant et son environnement constitue le moteur d'acquisition du langage* ». Ces interactions se situent dans ce que Vigotsky appelle « *zone proximale de développement* » et que Florin (2016) définit comme la zone « *dans laquelle l'éducation est efficace ; en dessous, l'enfant n'apprend rien qu'il ne connaisse déjà ; au-dessus, les exigences de la tâche sont trop élevées par rapport à ce que l'enfant peut apprendre* ». C'est donc bien dans la relation avec les adultes qui l'entoure et l'accompagne que l'enfant va pouvoir apprendre à développer et ajuster son langage. C'est aussi ce que nous retrouvons chez Bruner (2002, p. 14-15). Pour ce dernier l'acquisition du langage se positionne dans l'interaction des « *trois facettes du langage [...] -- la syntaxe, la sémantique et la pragmatique* » que nous avons évoquées précédemment (III. A. 1. Langage oral). Ceci s'opère grâce à l'association des prédispositions envisagées par Chomsky « *LAD* » et au « *scénario* » que constituent les échanges adulte-enfant et qui lui serve de support d'apprentissage que Bruner appelle « *LASS* » (Langage acquisition support système). Il nous dit, en parlant de la relation mère-enfant, qu'elle crée :

« Un « scénario » prévisible d'interaction [dans lequel...] les transactions qui se produisent dans ces scénarios constituent le donné initial à partir duquel l'enfant maîtrise alors la grammaire, apprend à établir des rapports de liaison et de sens et manifeste ses intentions par la communication. Mais il ne pourrait pas accomplir ses prodiges acquisitions du langage sans posséder en même temps un ensemble de capacités unique le prédisposant à apprendre le langage (... LAD). En revanche ce dispositif d'acquisition du langage du petit enfant ne pourrait pas fonctionner sans l'aide fournie par un adulte qui entre en relation avec lui dans un « scénario transactionnel » (... LASS) [...]. C'est l'interaction entre LAD et LASS qui rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique ».

2. Le développement de l'enfant

L'avancée des recherches rend nécessaire la mention des deux notions, que sont la ZPD (Zone Proximale de Développement) de Vigotsky et l'étayage de Bruner lorsque l'on aborde le développement de l'enfant.

La ZPD (Zone Proximale du Développement) : constitue une base de référence propre à chaque enfant, une sorte d'intervalle délimité d'un côté par ce que l'enfant sait déjà et de l'autre par ce que l'enfant ne sait pas encore. Ce serait une zone intermédiaire entre l'avant, constitué des expériences déjà vécues par l'enfant et sur lesquelles il peut s'appuyer et l'après, constitué de ce qui est encore totalement inconnu par l'enfant. Cet intervalle, ou « Zone » dans laquelle se situerait l'enfant représente le moment présent, prenant en compte ce qu'il a acquis en amont, ce qu'il peut faire et développer actuellement et ce qui est encore hors de sa portée.

(Bruner, 2002, p. 287), « *Selon les mots de Vigotsky, la zone proximale du développement « est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » (1978) ».*

Pour aller plus loin dans la compréhension de la ZPD et de l'interaction entre les domaines du développement social, cognitif, moteur et langagier, Bruner (2002, p. 287) après avoir évoqué l'intérêt du langage dans la prise de conscience de l'enfant, exprime la pensée de Vigotsky en ces mots : « *il est essentiel que l'enfant puisse prendre de la distance par rapport à son activité pour vraiment la maîtriser en prenant conscience, qu'il s'agisse d'une activité sociale, cognitive ou même motrice ».*

Bruner envisage l'étayage comme ce que l'adulte met en place pour permettre à l'enfant de se développer dans ses apprentissages. L'étayage est ce que l'adulte met en place et apporte à l'enfant pour lui permette « *d'accomplir des tâches lorsque sa capacité ne lui permet pas de les accomplir tout seul »* (Bruner, 2002, p. 289-290). Un de ses principes est de « *présenter à l'enfant des tâches qui sont légèrement au-delà de ses capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la zone proximale du développement ».* Par exemple (Cartron et Winnykamen, 1999, p. 39), dans l'évolution sociale de l'enfant, l'adulte a un rôle de guide, de modèle et d'étayage qui va permettre à l'enfant d'ajuster son comportement et de développer ses compétences, ceci étant valable dans tous les domaines.

a. Le développement social

Cartron et Winnykamen (1999, p. 36) proposent la vision d'un psychologue pour aborder le développement social :

« Hartup (1989) souligne que, pour que se réalise un développement social optimal de l'enfant, deux types de relations sont nécessaires et que l'une ne peut compenser les effets de l'autre : les relations parent-enfant, relation verticale se caractérisant par l'asymétrie des compétences et des pouvoirs existant entre l'adulte et l'enfant et l'enfant et ses pairs, relations horizontales, car symétriques, c'est à dire marquées par la réciprocité des compétences et des attentes de l'un des partenaires par rapport à l'autre. »

C'est dans cette perspective que s'organise la suite de l'état des connaissances sur le développement social de l'enfant que nous étudions, avec les relations parent-enfant d'une part et les relations entre l'enfant et ses pairs d'autre part. Cela semble d'autant plus cohérent que l'enfant construit chronologiquement ses relations avec les adultes de son entourage puis avec ses pairs à posteriori.

a.1) Les relations parents-enfant

Le développement social commence avant même la naissance. En effet, dès la période prénatale, le bébé peut reconnaître sa mère, grâce à son système sensoriel. Ainsi à la naissance, (Florin, 2003, p. 24) « *Le nouveau-né reconnaît le visage de sa mère, sa voix, son odeur* », ce qui apparente cette dernière au tout premier lien social de la vie de l'enfant. Toutes les études récentes s'accordent sur l'importance fondamentale que constitue la relation mère-enfant pour le développement social de l'enfant. Bruner précise (2002, p. 102) que « *l'enfant est, avant tout, un être qui ne se suffit pas à lui-même et dont il faut que sa mère ou toute autre personne prenne soin. Pour que l'enfant puisse suivre la progression du développement des savoir-faire [...], il faut que lui soient assurés les rapports sociaux adéquats, le type de soutien diffus, affectif mais si vital sans lequel il ne saurait « avancer »* ».

Dans la structure familiale traditionnelle où le foyer est constitué du père, de la mère et de l'enfant, c'est souvent la mère qui assume les premiers soins de l'enfant mais selon la

théorie de Bowlby, c'est surtout son rôle en tant que figure d'attachement qui est important.

La **théorie de Bowlby** est présente dans les études de Baudier et Céleste (2019, chap. 4), dans celles Florin (2003, p. 66-71), de Cartron et Winnykamen (1999, chap. 1), ainsi que chez bien d'autres auteurs. Bowlby considère que l'enfant a besoin de figures d'attachement (pas nécessairement la mère) afin que la sécurité affective engendrée par la relation à l'adulte de référence incarnant cette figure d'attachement lui permette d'aborder sereinement son développement social. (Baudier et Céleste, 2019, p. 51) « *À la fin de la première année, les interactions sociales que l'enfant aura construites avec les adultes de son entourage lui auront permis d'en privilégier quelques-uns. C'est de la proximité physique de ces personnes privilégiées « les figures d'attachement » que le bébé tirera la sécurité qui lui est nécessaire [...]. Bowlby explique que c'est à travers ces relations privilégiées avec une figure d'attachement que l'enfant construit progressivement un « modèle interne », modèle de soi, du monde, et des figures d'attachement. Ce modèle permet à l'enfant de comprendre le réel, physique ou humain, d'anticiper des événements et de s'y adapter.* »

Cette théorie tend à prouver l'importance de la qualité des relations entre l'adulte et le bébé. Le but est que l'enfant se sente en sécurité pour oser s'ouvrir à son environnement social, au monde. Ceci fait référence aux travaux d'Ainsworth (1983, p. 11 et 12) dans Cartron et Winnykamen (1999, p. 21), selon lesquels la sécurité affective apportée par la qualité de l'attachement à l'adulte permet à l'enfant de mieux « *apprendre l'environnement* ». En somme, la sécurité affective emmagasinée par l'enfant dès le plus jeune âge aurait un impact et lui permettrait de se détacher plus facilement de l'adulte afin d'explorer et d'aborder sereinement et durablement le monde qui l'entoure. (Baudier et Céleste, 2019, p. 60) « *Les enfants ayant connu un attachement sécurisé [...] ont plus de compétences sociales et exploratoires. Ils se montrent plus entreprenants et enthousiastes dans une tâche difficile à résoudre tout en acceptant aisément le soutien qu'on leur offre (Matas, Arend et Sroufe, 1978)* ».

Les relations sociales de l'enfant s'élargissent au fur et à mesure qu'il grandit, (Cartron et Winnykamen, 1999, p. 6) « *Progressivement il intègre les membres plus éloignés de la famille, les partenaires habituels de la vie sociale familiale, les camarades, les adultes détenteurs de rôles éducatifs spécifiques, les relations de voisinage, etc.* ». Certains de ces membres deviendront aussi des figures d'attachement, notamment le père et les personnes qui sont le plus en contact avec l'enfant, ses grands-parents, les personnes responsables de lui, des amis proches, etc.

a.2) L'enfant et ses pairs

Le développement social de l'enfant passe par les relations qui vont se mettre en place entre pairs. (Céleste et Baudier, 2019, p. 132) « *Aujourd'hui, le rôle socialisant des pairs dès la fin de la première année de vie est reconnu par tous* ». Les études des interactions entre pairs portent souvent sur des sujets âgés d'au moins 8 mois ce qui est à mettre en lien avec le développement moteur (notamment postural) de l'enfant. Concernant ces interactions sociales entre pairs, deux courants s'opposent. Selon Cartron et Winnykamen (1999, p. 41) les études de Mueller (1972) montreraient que dans un premier temps les relations enfant-enfant se font par l'intermédiaire d'un objet. L'enfant est attiré, intéressé par l'objet que manipule son pair. C'est seulement dans un second temps qu'il s'intéresse à ce qui manipule l'objet, à savoir, le pair en question. Cependant, Baudier et Céleste (2019, p. 136) mettent en opposition cette théorie avec celle de Bruner (1975), où l'enfant construirait sa relation sociale enfant-enfant « en dérivation » des modèles de relations enfant-adulte qu'il a construit préalablement. Lehalle et Mellier (2013, p. 235) confirment cette opposition dans laquelle Bruner (2002) considère que « *les relations entre pairs trouvent leur origine dans l'interaction avec la mère pendant la période prélangagière* », c'est par ce biais qu'il acquiert les règles de conduites sociales.

b. Le Développement cognitif

Lehalle et Mellier (2013, p. 14) indiquent à propos du philosophe et psychologue Baldwin qu'« *il a formulé une évolution cognitive en trois stades qualifiés de « prélogique », « logique » et « hyperlogique ou formel »* ».

Nous considérerons ici le stade « *prélogique* » allant du développement sensorimoteur d'environ 0 à 2 ans au début de « *la période préopératoire* » d'environ 2 à 6-7 ans. Nous n'évoquerons donc pas les périodes « *logique* » et « *hyperlogique* » concernant (Florin, 2003, p. 43) les « *opérations intellectuelles de type logico-mathématique* » qui apparaissent vers l'âge de 7 ans et « *la période des opérations formelles* » se mettant en place à partir de 12 ans. Nous aborderons également « *la théorie de l'esprit* », ainsi que le début du développement de la fonction sémiotique.

Il est à noter, que même si nous choisissons de nous appuyer sur la théorie constructiviste (par

étapes) de Piaget, dont s'inspirent généralement les théories interactionnistes, il en existe bien d'autres. C'est le cas par exemple de Gardner (Benedetto, 2015. p. 41) dont l'approche cognitive « décrit huit formes de l'intelligence [...], une intelligence visio-spatiale, une intelligence interpersonnelle, une intelligence corporelle-kinésthésique, une intelligence verbale linguistique, une intelligence intrapersonnelle, une intelligence musicale-rythmique et une intelligence naturaliste ». Lehalle et Mellier abordent aussi largement les études fonctionnelles sur laquelle ils précisent (2013, p. 31) qu'elles sont « fondées uniquement sur l'enregistrement de comportements en situation [et] ne sont [donc] pas en elles-mêmes des études développementales ».

b.1) La conception cognitiviste selon Piaget

Piaget (Piazza et Godfroid, 2004), à l'initiative de la catégorisation par stades et sous-stades considère deux « périodes » prélogiques : « La période sensori-motrice » et « La période préopératoire ».

« La période sensori-motrice (de 0 à 2 ans) divisée en six sous-stades :

- la modification des réflexes (de 0 à 1 mois)

l'enfant naît avec de nombreux réflexes. Au cours du premier mois, il les modifie pour qu'ils soient plus adaptés ;

- les réactions circulaires primaires (de 1 mois à 4 mois et demi)

l'enfant agit et observe un effet intéressant : il va alors chercher à reproduire cet effet. Ainsi s'élabore un cycle répétitif d'événements. À ce stade, l'enfant ne tente de reproduire que les actions qui impliquent son corps propre telles que sucer son pouce ;

- les réactions circulaires secondaires (de 4 mois et demi à 8 mois)

l'enfant élargit son champ d'action et intègre dans ses cycles répétitifs d'événements des objets extérieurs comme les balles, un mobile... Il organise mieux ses gestes, devient plus efficace ;

- la coordination des réactions circulaires secondaires (de 8 mois à 12 mois)

Auparavant, l'enfant ne produisait qu'une action à la fois. À présent, il peut les coordonner, les enchaîner : il soulève le coussin et prend la boîte en dessous. Il commence à comprendre les liens de causalité, se forme des représentations durables des choses (ce qui disparaît de sa

vue existe encore)... L'intentionnalité se met en place ;

- les réactions circulaires tertiaires (de 12 à 18 mois)

l'enfant fait maintenant varier délibérément, et non par effet du hasard comme précédemment, le comportement qui a produit le résultat intéressant. L'intentionnalité se précise, les comportements d'exploration sont de plus en plus aventureux ;

- les débuts de la pensée représentationnelle (de 18 à 24 mois)

Les représentations internes des événements, des actions, des objets se mettent en place

La période préopératoire (de 2 à 6-7 ans)

Premier signe des représentations internes réelles, l'imitation différée apparaît. L'enfant reproduit un comportement, une activité des heures ou des jours après l'avoir vu faire. Ces représentations peuvent être de deux types : les symboles (personnels) et les signes (provenant du langage). L'enfant prend un bâton symbolisant un fusil... Au fur et à mesure, il abandonne les symboles pour adopter les signes conventionnels. Il laisse tomber ces mots arbitraires que, seul, il utilise. À partir de quatre ans, sa communication est moins égocentrique : il est capable d'écouter ce que quelqu'un dit sans se référer uniquement à son propre point de vue. »

b.2) La théorie de l'esprit

Le concept de « théorie de l'esprit » est utilisé pour la première fois en 1978 par Premack et Woodruff dans une étude sur les chimpanzés (Florin, 2003, p. 71), puis il a été repris dans les études sur le développement de l'enfant. Cette théorie est souvent utilisée dans les études sur le développement psychologique de l'enfant, plus particulièrement dans les domaines social et cognitif, il peut donc s'apparenter au domaine socio-cognitif. La théorie de l'esprit concerne la capacité de l'enfant à se représenter la pensée de l'autre. L'enfant prend conscience qu'elle existe indépendamment de la sienne mais aussi que la sienne n'est pas accessible à autrui telle qu'il la perçoit lui-même.

Benedetto (2015, p. 74) : « *Aux confins de la psychologie sociale et de la psychologie du développement, la théorie de l'esprit est la capacité à attribuer des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en termes d'états mentaux* ».

La théorie de l'esprit est souvent un point crucial manquant au développement des enfants

atteints de trouble du spectre autistique. Dans son autobiographie *Nobody Nowhere*, Donna Williams (1999), auteure atteinte du trouble du spectre autistique, explique le fait de ne pas être entrée en communication verbale dans la petite enfance par ce manque de théorie de l'esprit. N'ayant pas conscience que les personnes autour d'elle ne « lisaient » pas dans ses pensées, elle ne voyait pas l'intérêt d'exprimer cette pensée qu'elle s'imaginait accessible à tous. Cet exemple sur la théorie de l'esprit permet de comprendre en quoi c'est un point fondamental du développement cognitif de l'enfant notamment en termes de compréhension de l'environnement mais aussi de son développement social et dans ce cas précis, sur le plan de son développement langagier. Dortier et Journet le confirment (2015, p. 96) en affirmant qu'« *on ne peut pas isoler les compétences linguistiques (lexique, phonologie, grammaire) des autres compétences cognitives* ». Florin (2016, p. 23) ajoute que « *Ce développement d'une « théorie de l'esprit » contribue également aux progrès langagiers de l'enfant, en lui permettant une communication plus efficace* ».

b.3) La fonction sémiotique

Comme nous l'avons vu précédemment, vers 2 ans, l'enfant entre dans « *la période préopératoire* ». Cette période se rapporte (Florin, 2003, p. 36) « *à l'émergence de la fonction sémiotique, c'est-à-dire la possibilité d'utiliser des signes pour évoquer des objets, des personnes ou des événements absents* ». Cette fonction est souvent évoquée lors de l'étude du langage pour mettre en évidence le lien entre ce que les linguistes appellent le signifiant (mot employé pour qualifier un objet ou une idée) et le signifié (l'objet lui-même ou l'idée elle-même). Cependant Florin (2003) et Lahalle et Mellier (2013, p. 119) s'accordent sur le fait que « *la diversité des fonctionnements sémiotiques [...] ne se limitent pas au langage* ». Florin (2003, p. 35-44) accorde dans le cadre du développement sémiotique de l'enfant une place importante à « *l'imitation différenciée et le jeu symbolique* » dans lesquels l'enfant imagine et joue des scènes, au « *dessin* » où l'enfant tente de représenter des éléments et à « *l'image mentale* » relative à ce que l'enfant ne voit pas mais se représente, s' imagine (par exemple lors des jeux symboliques) ou représente directement (par exemple lorsqu'il dessine). Lahalle et Mellier (2013, p. 123) attachent également à la fonction sémiotique, l'importance des inférences. Soit la capacité de se représenter ce qui ne se voit pas, c'est à dire, à prendre conscience de la permanence de l'objet. Petit à petit, l'enfant est amené à comprendre que ce

n'est pas parce qu'il ne voit pas un objet qu'il n'existe plus ou même qu'il n'est plus là, il peut être caché ou momentanément absent. « *En d'autres termes, la relation signifiant/signifié est moins une relation de substitution (équivalence entre le signe et sa référence) qu'une manière de susciter une inférence du type « si... alors... » : si tel signifiant alors telle signification. Et même, ce caractère inférentiel des signes est présent dès le niveau des signaux et des indices : « Si « bruit de la porte qui s'ouvre », alors « maman est présente » ».* L'enfant au fur et à mesure de son développement cognitif est de plus en plus capable d'interpréter les différents signaux relatifs au « signifié ».

c. Le développement moteur

Le développement moteur est indissociable du développement corporel de l'enfant, en ce qu'il lui sert de support, d'outil. Il commence par la mise en route de ses sens et la mouvance est régit par les réflexes. Puis, se développent en parallèle son tonus postural et l'évolution de ses réflexes vers des mouvements de plus en plus précis, contrôlés, dirigés. Le développement de ces mouvements, mis en lien avec le développement de la perception de l'enfant permettent à ce dernier d'atteindre une coordination motrice propre à l'homme.

c.1) La mise en route des sens et les réflexes

- **Les sens :**

Tous les organes sensoriels sont fonctionnels dès la période prénatale. Florin (2003, p. 14) le confirme en citant Pouthas et Jouen (1993) : « *Bien des comportements des bébés se construisent pendant la vie fœtale, dès lors que les organes sensoriels sont fonctionnels* ». En effet, des expériences ont montré que les sens sont fonctionnels avant la naissance. Dès sa venue au monde, l'enfant reconnaît sa mère grâce à sa voix, son goût et son odeur. Il est sensible au toucher et à la douleur. Sa vue n'est pas encore développée de manière aussi précise que celle de l'adulte mais elle offre au nouveau-né une certaine perception.

Lahalle et Mellier (2013, p. 69-70) expliquent « *Qu'il s'agisse d'une forme lumineuse, sonore, tactile ou olfactive, l'activité perceptive transforme donc une sensation, relativement*

globale et diffuse qui capte l'attention, en forme identifiée (visage, voix, texture, odeur) et localisée dans l'espace en orientation et en distance ». Ils précisent au sujet de la vue, que « l'activité visuelle du nourrisson [est] plus performante du point de vue attentionnel et de la localisation des objets que du point de vue de leur identification ». Concrètement, le nouveau-né voit de manière globale et non précise.

- **Les réflexes :**

Tout comme les sens, les réflexes sont présents avant la naissance. « On compte plus de soixante-dix réflexes chez le nourrisson (Illingworth, 1990). Certains, présents à la naissance, sont appelés à disparaître alors que d'autres sont conservés tout au long de la vie » (Lahalle et Mellier, 2013, p. 84). Par exemple, la succion (permettant initialement au nouveau-né de se nourrir), le « grasping » (le nouveau-né ferme sa main lorsque quelque chose touche sa paume) qui répondent à des stimulations ainsi que la marche automatique (mouvement des jambes identiques à ceux de la marche lorsque le nouveau-né est maintenu par le tronc) sont amenés à disparaître. Au contraire, le hoquet, l'éternuement, le bâillement ou encore la déglutition sont amenés à rester. Ces réflexes sont couramment appelés « réflexes archaïques » mais Lahalle et Mellier (2013, p. 87) préfèrent la vision de Touwen (1984) qui « suggère de parler de « conduites spécifiques aux besoins du nourrisson » mettant ainsi en avant l'ouverture des systèmes perceptivo-moteurs réflexes vers le traitement des stimulations de l'environnement ». Les réflexes permettraient en quelque sorte, aux nouveau-nés d'accéder aux prémices de l'exploration de leur environnement.

c.2) Le développement moteur en action

Dans une étude de l'association québécoise des CPE (Centres Petite Enfance) destinée aux professionnels de la petite enfance, le développement moteur s'apparente à l'évolution des mouvements réflexes vers la prise de contrôle de l'enfant de ses mouvements. Cette étude distingue deux grands domaines moteurs, celui illustré par la marche qui comprend les étapes du développement du tonus postural et celui sur l'acquisition du graphisme qui montre le passage de la motricité globale à la motricité fine.

- Le développement du tonus postural, se fait d'abord de la tête aux pieds et du centre vers la périphérie. Petit à petit, l'enfant maintient et redresse sa tête, puis son dos. D'abord

allongé, il va se retourner, se déplacer, se tenir assis, se relever pour finalement atteindre la position debout qui va lui permettre la marche. Une fois la marche acquise l'enfant va chercher à perfectionner ses mouvements en montant et descendant des marches, en sautant et en régulant la vitesse de sa course.

- Le passage de la motricité globale à la motricité fine dans le geste graphique est facilement observable. Pour tenir l'outil qui lui permet de dessiner, l'enfant a besoin de sa main. D'abord dominée par le mouvement réflexe (le grasping), elle attrape de manière aléatoire puis de plus en plus contrôlée et volontaire. De même, les dessins d'enfants, sont au début des traces, des « *gribouillages aléatoires* » qui vont devenir des « *gribouillages contrôlés* » puis des « *formes* » abstraites faites à partir de différentes expériences du geste et enfin des « *formes intentionnelles* » avec un début et une fin, prémices de l'écriture.

c.3) La coordination motrice

Bruner (2002, p. 88-94) rappelle que « *le développement du savoir-faire de manipulation* » en lien avec la motricité, est « *une question clé concernant l'évolution des hominidés et l'apparition de l'homme* » et que « *le système main-œil-cerveau de l'homme autorise la grande adaptabilité et la grande dextérité de la main mais c'est lui aussi qui a permis l'apparition de l'outil* ».

Il précise, que « *dans l'étude du développement de ce type de compétence chez les jeunes enfants, il faut considérer trois thèmes fondamentaux : l'intention, l'information en retour et les schémas d'action assurant la médiation entre la première et la seconde* ». L'intention est ici caractérisée par « *une décharge interne [...] par laquelle un acte sur le point de s'accomplir* » est accompli et signalé (dans son anticipation, sa résolution et la visée de son état final). L'information retour est entendue comme signalant l'intentionnalité d'action, l'action elle-même et la connaissance du résultat après l'action. C'est grâce à cela que l'enfant apprend à maîtriser ses gestes. En répétant un geste d'innombrable fois, il l'exécute de manière maladroite et globale mais « *l'information retour* » lui permet de mieux anticiper et adapter son geste qu'il va progressivement améliorer et affiner. Ce processus permet donc de passer de la motricité globale à la motricité fine. Autrement dit, « *Le comportement structuré, d'abord produit de manière « réflexe » ou « instinctive », se trouve converti, grâce à ces capacités en action intentionnelle dès que l'enfant a eu l'occasion*

d'observer les conséquences de ses propres actes » et « dès qu'il y a maîtrise d'un acte nouveau, celui-ci est supplanté par un acte de plus haut rang ».

d. Le développement langagier

Comme dans tous les domaines de développement esquissés jusqu'ici, la spécificité langagière montre une explosion des acquisitions vers les 2 ans de l'enfant, et l'évolution des compétences se fait du plus général au plus spécifique. Le langage employé par l'enfant est d'abord fonctionnel et concerne des domaines concrets puis il évolue vers la capacité à exprimer l'abstrait et se spécifie en fonction de son environnement. Ayant déjà abordé la question du langage oral précédemment (II. A. 1. et II. B. 1.) nous nous pencherons plus sur ses antécédents ainsi que sur les autres formes langagières.

d.1) Avant le langage oral

Le développement langagier commence avant de se voir ou de s'entendre. En effet, bien avant de pouvoir émettre, le développement de l'ouïe de l'être humain lui donne accès à la réception. Selon Plaza (2014) « *Le système auditif du fœtus est fonctionnel dès la 25e semaine, proche de celui de l'adulte vers la 35e semaine. [...] Ces capacités auditives précoces lui permettent de traiter des sons langagiers* ». Grâce à cette réception des sons, le bébé commence à apprendre le langage. Il enregistre et intègre le fonctionnement langagier. Florin (2003, p. 29) souligne, que « *Les acquisitions dans ce domaine sont nombreuses et renvoient à des capacités de traitement de l'information très sophistiquées (Boysson-Badies, 1996)* ». Boysson-Badies précise avec Bertoncini (2000) que « *les mécanismes de traitement perceptif, fonctionnels dès la naissance, vont peu à peu s'organiser en un système modulé par les propriétés typiques (prosodiques, phonologiques) de la langue de l'environnement* ».

- La prosodie correspond à la musicalité de la voix, aux intonations. Elle est en quelque sorte, la mélodie propre à chaque langue. Une étude sur le langage exposée au parc de la Villette à Paris en Août 2020 mettait à disposition des visiteurs des casques d'écoute de différents babillages d'enfants de langues maternelles différentes. La comparaison de ces écoutes

montrait que les enfants bien que n'étant pas encore capables d'exprimer des mots compréhensibles, débitaient des sons sur des rythmes et des accentuations propres à leur langue respective.

- La phonologie correspond à l'organisation des sons (phonèmes) les uns par rapport aux autres, ce qui diffère d'une langue à l'autre. Dortier et Journet (2015, p. 119) : « *La phonologie s'intéresse aux sons particuliers que sont les phonèmes* » ces derniers étant (Florin, 2016, p. 122) les « *éléments sonores du langage, non porteurs de sens, mais permettant d'établir des différences de sens. Exemple : pour « lampe » et « rampe », les sons correspondant à l et r sont des phonèmes* ».

Comme nous l'avons vu précédemment, cette approche, n'est pas s'en rappeler l'importance de la mère et de l'environnement social de l'enfant dans le développement du langage.

d.2) Le langage oral, mais pas seulement

Berthelier (2005) nous rappelle que le langage ne se limite pas à son approche orale ou écrite mais qu'il peut s'exprimer d'autres manières.

« *Le langage humain est matérialisé par les diverses langues mais aussi par l'ensemble des méta-langages qu'elles conditionnent et supportent : mimiques, modes corporels d'expression et de contact, intonation, sont ainsi autant de formes non verbales mais complémentaires de la langue orale ou écrite* ».

- **Geste :**

Dans les premières années de la vie de l'être humain, que ce soit en tant qu'émetteur ou récepteur, la communication gestuelle prend une place prépondérante. Expressions du visage, échanges de regards, comportements en fonction de contextes, de situations permettent à l'enfant de communiquer de manière non verbale. (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2009, p. 51) « *Jusqu'à 1 an, la communication de l'enfant est tout autant celle du langage articulé que celle des gestes et de la mimique.* ».

En tant qu'émetteur, lorsque l'enfant agite la main pour dire au revoir, ou encore tourne la tête pour dire non, il entre dans la communication par l'intermédiaire du geste. Brigaudiot et Danon-Boileau (2009, p. 55-59) précisent que « *l'enfant dispose de mimiques et de signaux qui sont tous ensemble l'expression d'un état intérieur, l'issue d'une excitation, et*

le début d'un échange véritable ». Ils catégorisent ainsi trois types de communications gestuelles que sont les « *expressions affectives* » (regard inquiet, geste du « bravo »), « *les demandes* » (les bras tendus) et « *les relations à autrui* » (au revoir de la main). Ces derniers portent aussi une attention toute particulière au pointage (lorsque l'enfant tend l'index vers un objet). Ils différencient deux sortes de pointages, le pointage « *proto-impératif* » utilisé par l'enfant pour réclamer quelque chose en lien avec l'objet ou l'objet lui-même et le pointage « *proto-déclaratif* » sur lequel il souhaite porter une attention conjointe « *une façon de demander caution de la représentation évoquée* ». Dans une étude sur *Le pointage chez l'enfant*, Morgenstern, Leroy et Mathiot (2008) citent Bates : « *Selon Bates et al. (1979), l'utilisation du pointage chez l'enfant permet d'anticiper son développement linguistique, en particulier la richesse lexicale et l'activité de dénomination.* ». Le geste fait donc bien partie intégrante du développement langagier de l'enfant.

En termes d'apprentissage, Florin (2016, p. 75) met en garde contre « *l'illusion* » de la compréhension du langage. En fonction du contexte l'enfant peut donner l'impression qu'il comprend le langage énoncé en réagissant de la manière attendue alors qu'il ne comprend en réalité que la situation qui s'inscrit à un scénario prévisible que l'enfant connaît et qui lui permet de réagir de la manière attendue.

- **Écrit :**

Lahalle et Mellier (2013, p. 181-184), Florin (2003, p. 39, 2016, p. 99-100) et bien d'autres s'accordent sur le fait que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (indissociables l'un de l'autre), relève des apprentissages de l'entrée au CP (Cours Préparatoire), c'est à dire vers l'âge de 6 ans. Cependant, il existe chez l'enfant des représentations « *précoces de l'écrit* », en ce sens qu' « *il [l'enfant] commence par comprendre que l'écrit est porteur de sens et qu'il est différent du dessin* »

De même, si l'acte graphique se rapporte souvent au développement moteur de l'enfant, il n'en relève pas moins du développement langagier. (Florin, 2019, p. 104) « *Vers 2 ans l'activité graphique s'accompagne de verbalisations : la trace laissée par le crayon devient le but de l'activité graphique, et elle est interprétée par l'enfant comme symbolisant un objet* ». Dans ses premières représentations graphiques à but non expérimental (par opposition à l'activité motrice elle-même), l'enfant cherche à créer du sens, à exprimer ou à représenter quelque chose par la trace, le graphisme et/ou le dessin, au même titre que le mot est porteur de sens.

Conclusion sur le développement de l'enfant

Pour conclure, il existe des liens entre tous les domaines du développement de l'enfant, social, cognitif, moteur et langagier.

Le développement social de l'enfant se fait grâce à sa réflexion cognitive, à la conception intellectuelle que l'enfant se fait de lui-même et d'autrui, grâce à ses déplacements moteurs et à sa gestuelle et aussi grâce à sa communication en temps qu'émetteur-récepteur porteur de messages langagiers.

Le développement cognitif de l'enfant lui permet de construire des relations sociales, de se servir de ses capacités motrices et de développer un langage de manières cohérentes et pertinentes.

Le développement moteur de l'enfant lui permet d'avoir accès et de développer des compétences variées dans les champs sociaux, cognitifs et langagiers.

Le développement langagier de l'enfant se fait grâce à ses aptitudes motrices et cognitives par l'intermédiaire de relations sociales ou non, autant dans ses possibilités d'expressions gestuelles, orales et écrites. Florin (2016, p. 114) à propos du développement du langage : « *C'est un parcours complexe, parce qu'il interagit avec les autres aspects du développement (intellectuel, affectif, social, moteur, etc.)* ».

3. Les modes de garde

a. L'évolution des modes de garde

Cette évolution des modes de garde se base sur le chapitre 1, Histoire et évolution du statut de la petite enfance, rédigé par Anne-Marie Chartier dans *Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans* (Geneix N. et Chartier L., 2007, p. 17-25). Elle aborde l'évolution des différents modes de garde des jeunes enfants, du 19^{ème} siècle à 2007, ce qui inclus les innovations institutionnelles qui ont eu lieu afin d'instituer aux enfants leur statut d'individu.

a.1) Le 19^{ème} siècle

Au cours du 19^{ème} siècle, a eu lieu en France une période de grande mutation appelée industrialisation, durant laquelle la prise en charge des jeunes enfants a évolué pour aboutir à la création de deux institutions. Les enfants, jusqu'alors placés à la campagne pour « *des mois et parfois des années* » (Chartier, 2007, p. 18) se voient confiés pour la journée à des nourrices de proximité. Des voix s'élèvent afin de dénoncer leur condition de vie : « *mal gardés, mal nourris, mal traités* » (Chartier, 2007, p. 18). Ceci, va entraîner la création de deux nouvelles institutions que sont : la salle d'asile et les jardins d'enfants.

La salle d'asile, correspondant à la future école maternelle, a pour objectifs l'hygiène et l'instruction, aussi bien religieuse que profane. Dans cette institution, la directrice est la seule à posséder un brevet d'institutrice. Dans ces établissements, « *on peut apprendre la suite des nombres, reconnaître des lettres, les syllabes, les chiffres sur de grands tableaux, réciter le nom des jours et des mois, faire acquérir bien d'autres savoirs grâce aux images et à la mémorisation de petits textes* » (Chartier, 2007, p. 19). À cela s'ajoute l'apprentissage de la lecture. Deux courants de pensée entrent alors en opposition : « *Pour certains [essentiellement les hommes qui dirigent majoritairement ces institutions] la tentation est grande de « charger la barque » de l'instruction en adaptant les programmes de l'école*

élémentaire, tandis que d'autres [généralement des femmes] objectent que des enfants si jeunes ont surtout besoin de prendre de bonnes habitudes, de concentrer leur attention, de stimuler leur sensibilité et leur curiosité et d'élargir leur expérience et leur lexique » (Chartier, 2007, p. 19).

Les jardins d'enfants sont « *un projet résolument anti-scolaire (ni lecture ni écriture)* » (Chartier, 2007, p. 19). Fröbel qui en est la figure emblématique, « *distingue l'éducation domestique, qui relève de la famille, de l'éducation civique et sociale que relève du jardin d'enfants.* » (Chartier, 2007, p. 19). Les objectifs sont tournés vers la socialisation et « *les échanges guidés* » nécessitant un encadrement par des éducatrices « *d'un niveau d'études plus élevé* ».

Le 19^{ème} siècle s'achève sur l'interdiction du travail des enfants de moins de douze ans ce qui leur permet d'avoir une scolarité allongée puisque la scolarisation devient obligatoire pour une durée de 6 ans.

a.2) Jusqu'en 1945

Le début du 20^{ème} siècle est sujet à de nombreux bouleversements, en particulier l'éclatement des deux guerres mondiales, qui vont avoir des répercussions sur l'avenir des enfants.

Certaines découvertes, notamment médicales vont fortement augmenter l'espérance de vie des jeunes enfants et vont changer le regard que leur portent les adultes. Cependant, les épidémies qui sévissent laissent un certain nombre d'enfants orphelins. Afin de les prendre en charge, une nouvelle institution est créée : l'Assistance Publique. C'est elle qui va se charger du placement des enfants et « *devient florissante puisque les enfants abandonnés ou orphelins ne meurent plus en bas âge dans les pouponnières, mais grandissent et sont placés dans des familles d'accueil rurales. Ils représentent presque 20% de la classe d'âge vers 1900* » (Chartier, 2007, p. 21).

Une seconde institution est fondée en parallèle : l'école maternelle. Pour Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, ainsi nommée en 1881 par Jules Ferry (ministre de l'institution publique et des beaux-arts), « *avant que le progrès social permette un jour aux mères d'élever elles-mêmes leurs enfants, il s'agit en attendant de faire de cette école un lieu « maternel » et non une « petite Sorbonne » : donner de bonnes*

habitudes de vie sociale, apprendre à parler, chanter, réciter, dessiner plutôt qu'à lire et écrire. Dans l'entre-deux guerre, on ajoutera peindre, découper, modeler, et aussi, faire des lettres, grâce aux « lettres-bâton » » (Chartier, 2007, p. 21). L'école maternelle favorise les « méthodes actives » consistant à rendre les enfants acteurs de leurs apprentissages. Les objectifs sont « d'accroître leur vocabulaire, de les faire articuler correctement, construire des phrases correctes, pour qu'ils puissent se familiariser avec la langue des livres qu'ils découvriront au cours préparatoire » (Chartier, 2007, p. 21).

a.3) Les Trente Glorieuses (1945-1975) : un tournant pour la petite enfance

À l'issue de la guerre se produit le phénomène du baby-boom (1945-1965). La France, en pleine période de restriction et de reconstruction, n'arrive pas à reloger tous ses habitants dans des conditions suffisamment décentes et « *l'état sanitaire des enfants est alors alarmant* » (Chartier, 2007, p. 23). Une fois cette étape passée, le pays entre dans une « *ère de croissance économique* » (Chartier, 2007, p. 23). De nouveaux changements vont ainsi être opérés : la scolarité s'allonge (ce qui va engendrer une entrée sur le marché du travail plus tardive que par le passé), la famille dite « traditionnelle », c'est-à-dire avec trois générations vivant sous le même toit, est de moins en moins fréquente. Les grands-parents ne jouent plus le rôle de gardien pour les enfants. Afin d'obtenir de l'aide, les mères se tournent de plus en plus vers les professionnels de la petite enfance (pédiatres, puéricultrices). Les modes de garde évoluent, « *pour les tout-petits, la garde se fait à domicile ou chez des nourrices, mais le modèle prôné par les politiques de gauche est celui des crèches collectives, souvent attenantes aux PMI, qui accueillent sous surveillance médicale les enfants des familles urbaines, populaires, quoiqu'en nombre insuffisant* » (Chartier, 2007, p. 23).

La PMI (Protection Maternelle et Infantile) créée durant cette période, est aujourd'hui une institution départementale implantée dans des centres médicaux-sociaux. C'est elle qui gère la formation des assistantes maternelles, qui leur délivre leur agrément et qui assure leur suivi. C'est également à cette période que nous devons la création de la sécurité sociale qui finance aujourd'hui le congé maternité (III. B. 3. b), les allocations familiales qui participent au financement des congés parentaux (III. B. 3. b) et des modes de garde.

Les écoles maternelles vont également subir de grands bouleversements, « *les effectifs explosent et les syndicats réclament une limitation à quarante enfants par classe* » (Chartier,

2007, p. 23). Ce nombre peut paraître élevé cependant de nos jours, l'effectif des élèves par classe est très inégalitaire dans les classes en milieu ordinaire. « *Le taux d'enfants scolarisés augmente régulièrement car le phénomène nouveau est l'arrivée d'enfants des couches moyennes et supérieures [...]. Ces diversifications sociales des publics modifient peu à peu la pédagogie de l'institution. [...] On encourage la libre expression -plutôt que donner de « bonnes habitudes » -, on favorise la créativité ou l'imaginaire* » (Chartier, 2007, p. 23). De plus, grâce aux progrès médicaux les questions de santé de l'enfant ne sont plus des priorités et l'accent est mis principalement sur sa vie affective. À la fin du baby-boom, la population entre dans une « *ère de contrôle des naissances* » (Chartier, 2007, p. 24) ce qui entraîne des fratries diminuées et rend plus important le placement en crèche ou en école maternelle afin de socialiser les enfants le plus tôt possible en les regroupant dans des classes de mêmes tranches d'âge.

À la fin des Trente Glorieuses, les discours portant sur les jeunes enfants ont surtout pour sujet « *les effets supposés néfastes ou traumatisant du travail des mères, des divorces, des prises en charge collectives précoces* » (Chartier, 2007, p. 24), qui nécessitent de rompre brutalement le lien mère-enfant. Ce dernier étant, comme nous l'avons vu précédemment bénéfique à la sécurité affective et au développement de l'enfant.

a.4) De la fin des Trente Glorieuses au 21^{ème} siècle

Des années 1970 à nos jours, le monde a beaucoup changé. La place des modes de garde n'est plus considérée en tant que substitut des parents, mais en tant que partenaire. « *Une des questions centrales concernant le sujet de la petite enfance est certainement celle de l'implication des parents dans les structures de prise en charge* » (Chartier, 2007, p. 24). En effet, c'est bien aujourd'hui en termes de « co-éducation » que le mode de garde est envisagé. Cette perceptive est incontournable si l'on considère l'importance de la place et du rôle qu'occupe la famille dans la vie et le développement de l'enfant. En effet Baudier et Céleste confirment que « *la famille est le premier milieu de vie [auquel] le nouveau-né sera confronté ; c'est dans ce premier milieu que va se constituer le fondement de son organisation comportementale* » et elles évoquent « *la durée pendant laquelle [la famille] constitue le principal milieu d'appartenance [...]. Tout au long du développement la référence de la famille reste essentielle.* » (2019, p. 111).

Le regard porté sur l'école maternelle a aussi beaucoup changé. Longtemps considérée par les parents comme une option possible, un mode de garde gratuit pour les enfants de 2 à 6 ans, sa légitimité en tant qu'institution vouée aux apprentissages n'est plus remise en question. En effet, depuis la rentrée 2019 l'instruction est obligatoire à partir de 3 ans. « *La loi pour une École de la confiance a été promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019. Abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de 3 ans* » (Site du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports) ce qui « *consacre, d'une part, l'importance pédagogique de l'école maternelle dans le système éducatif français. Il renforce, d'autre part, le rôle décisif de l'enseignement pré-élémentaire dans la réduction des inégalités dès le plus jeune âge* ». De fait, la vision des apports de l'école maternelle et des modes de garde au jeune enfant et sa famille ne peuvent plus être considérés en parallèle mais bien en une continuité puisque les deux parties ne concernent pas les mêmes tranches d'âge des enfants.

Pour conclure, l'éducation des enfants a grandement évolué au cours des deux siècles derniers. Au 19^{ème} siècle, les enfants devaient être enlevés à leurs parents jugés incapables de s'en occuper. Au 20^{ème} siècle, les enfants devaient adopter certaines valeurs et habitudes considérées « correctes ». Le 21^{ème} siècle vise la mise en pratique d'une coéducation des enfants par les parents et les professionnels, inscrite dans une cohérence de continuité pédagogique et de prise en charge. À travers cette évolution, nous pouvons aussi constater que l'état reconnaît désormais aux enfants protection, soins et éducation.

b. Les modes de garde individuels

Les parents choisissant de ne pas mettre leurs enfants dans des EAJE, peuvent le faire pour différentes raisons qu'elles soient d'ordre pratique, affective ou idéologique. Les raisons pratiques sont souvent liées au coût du mode de garde, au manque de places disponibles ou à une incompatibilité d'emploi du temps entre le travail des parents et le lieu d'accueil. Les raisons affectives et idéologiques sont plus individuelles. Certains parents pensent pouvoir apporter une meilleure éducation à leur enfant que celle proposée en crèche. Ils craignent que leur enfant ne reçoive pas toute l'attention et la sécurité affective dont il a besoin et que le ratio d'un adulte pour un enfant permet une stimulation plus soutenue et un développement

des apprentissages plus efficace que si cet adulte est contraint de s'occuper d'un grand nombre d'enfants en même temps. Ils n'ont pas forcément confiance dans les professionnels qu'ils ne connaissent pas. Ils peuvent aussi tout simplement avoir envie de prendre soin eux-mêmes de leur enfant pour profiter autant que possible de leur présence et du lien affectif qui se tisse.

b.1) Les familles

Actuellement, la société considère plus l'implication des hommes auprès des enfants et le terme de parentalité supplante progressivement celui de maternité qui s'apparente de plus en plus à la gestation humaine hors éducation. Florin relevait déjà en 2003 (p. 32) que « *Le combat pour l'égalité sociale homme-femme a permis un regard plus critique sur la répartition des rôles masculins et féminins et des fonctions dans la famille. Les soins aux enfants sont moins considérés comme la charge exclusive des femmes et davantage comme relevant de la responsabilité des deux parents. [...] Le concept « parentalité » tend à se substituer à la distinction traditionnelle des fonctions du père et de la mère* ». Cette tendance aujourd'hui ne fait que s'accroître et se trouve de plus en plus soutenue par l'institution (voir III. C. 1.), qui tend à équilibrer au mieux l'apport éducatif des deux parents envers leur enfant tout en leur offrant des soutiens par le biais de diverses organisations.

b.2) Les assistants maternels

Les assistants maternels représentent une des alternatives les plus fréquentes au mode de garde collectif pour les parents qui travaillent. L'enfant est ainsi élevé dans un cadre plus familial avec un nombre d'enfants par adulte plus faible qu'en EAJE et surtout une plus grande flexibilité en termes d'heures d'accueil. Jusqu'en août 2021, les assistants maternels et les familles ayant recours à leur service pouvaient être accompagnés par les PMI et les RAM (Relais Assistants Maternels) qui sont désormais renommés RPE (Relais Petite Enfance) soumis à un certain cadre institutionnel (voir III. C. 2.).

c. Les modes de garde collectifs

Les modes de garde collectifs sont des EAJE (Établissements d'Accueil du Jeune Enfant). Le terme regroupe notamment les crèches (qui accueillent les enfants de manière régulière, selon un contrat et un planning préalablement établi avec les parents), les haltes garderies (qui accueillent les enfants ponctuellement) et les multi-accueils qui combinent les deux modes d'accueil précédents. Ils sont tous soumis à des lois et sont gérés par des professionnels de la petite enfance. Pour certains parents, ce côté professionnel peut paraître sécurisant. Ils peuvent s'appuyer sur les compétences des personnes à qui ils confient leur enfant, peuvent demander des conseils. En cas d'absences d'un professionnel ou de mauvaise entente avec un des professionnels, il est facile de se tourner vers un autre professionnel ce qui offre toujours une alternative aux éventuelles difficultés rencontrées. Ceci est aussi valable pour les professionnels eux-mêmes qui ont la possibilité de se soutenir et de s'entraider face à une situation ou une prise en charge difficile. Selon Rayna et Bougère (2005), il semblerait que les parents et surtout les mères préfèrent placer leurs enfants dans des institutions plutôt qu'à une autre femme faisant partie des assistant(e)s maternel(le)s et ayant souvent de nombreux manques : *« manque de formation, de motivation, de qualification, d'espace, de sécurité, d'éveil ; pauvreté de ses références et de ses pratiques culturelles et langagières, etc »*. Elle ne pourrait assurer la socialisation de l'enfant ni une éducation conforme aux attentes des parents. Les lois récentes sur l'encadrement des assistants maternels et des EAJE semblent pour autant harmoniser les pratiques et les accueils des enfants de moins de 3 ans, revalorisant ainsi la profession d'assistant maternel (voir III. C. 2. et 4).

Bien que les enfants de crèches et de haltes-garderie soient souvent accueillis au sein d'un même multi-accueil, ces deux derniers ne concernent pas les mêmes publics. Les parents mettent leur enfant en crèche parce qu'ils ont besoin d'un mode de garde régulier qui s'adapte à ses rythmes et à ses besoins pendant qu'ils travaillent. Au contraire, les parents ayant recourt aux haltes garderies assurent souvent eux-mêmes ou en famille la garde de leur enfant, mais y voient une opportunité de permettre au petit d'entrer en socialisation avec ses pairs et de se préparer en douceur à l'entrée en maternelle.

C. Cadre Institutionnel

1. Un cadre pour les familles

L'institution prend une part de plus en plus importante dans la vie des foyers et dans le soutien aux familles.

La déclaration de grossesse et de naissance de l'enfant donne accès à un certain nombre de droits et de devoirs médicaux (gérés par l'assurance maladie et obligatoire en France) et sociaux (gérés par la caisse d'allocations familiales et soumis à certaines conditions de ressources).

(Service-Public.fr, Ameli.fr, 07/11/2021) Dès la conception de l'enfant la mère est soumise à des examens médicaux obligatoires et à un suivi de grossesse qui lui donne droit à une prise en charge médicale des actes liés à la grossesse et à l'accouchement ainsi que des congés pour les deux parents. Actuellement, pour un premier enfant, le congé maternité attribué par l'assurance maladie est d'environ 16 semaines et le congé paternité d'environ 28 jours (contre 11 jours avant le 1^{er} juillet 2021).

De même (caf.fr 07/11/2021), afin de privilégier une meilleure répartition des droits et de l'éducation parentale entre les hommes et les femmes le congé d'éducation parental (auquel peut participer la CNAF) préalablement nommé « *complément de libre choix d'activité* » a évolué. (Depuis « *Le 1^{er} janvier 2015, la réforme du congé parental est entrée en vigueur pour mieux répartir les responsabilités au sein des couples. Une nouvelle allocation a été instaurée : la prestation partagée d'éducation de l'enfant (PreParE)* ». Cette nouvelle prestation remplace la précédente. Selon la caf.fr, en 2015 « *moins de 4 % des congés parentaux sont pris par les pères. Pour tenter d'augmenter cette proportion, la durée de versement de la PreParE sera allongée si les deux parents se partagent le temps de garde. Pour le premier enfant, la durée est de six mois maximum pour chaque membre du couple* », contre six mois pour la mère uniquement auparavant. Pour un deuxième enfant « *la durée est de 24 mois maximum par parent jusqu'au troisième anniversaire de l'enfant* » contre trois ans

auparavant à répartir ou non entre les parents. En réalité, dans le cas d'un deuxième enfant, cela réduit le nombre de congés pris par la mère et de nombreux foyers dont le revenu principal est encore aujourd'hui celui du père ne peuvent s'offrir le partage de ces congés et doivent trouver un mode de garde pour leur enfant 6 mois au maximum avant son entrée en petite section, en fonction de sa date de naissance.

Les parents qui choisissent de prendre ce congé et qui se sentent isolés ou qui se posent des questions peuvent, ainsi que tous les parents dont l'emploi du temps le permet, se tourner vers les PMI et les LAEP de leur quartier. Ils y trouveront de l'aide de professionnels (souvent éducatrices jeunes enfants ou puéricultrices) sur les plans médicaux, sociaux et éducatifs, législatifs et administratifs, ainsi que des informations sur le développement et les besoins de leur enfant. Les LAEP sont également des lieux de partage adaptés aux enfants dans lesquels, parents et enfants peuvent venir échanger et sortir de la solitude.

2. À la frontière entre les familles et les institutions : les assistants maternels

Tout le monde peut prétendre à un agrément d'assistant maternel pour lequel aucun diplôme n'est requis. Pour obtenir l'agrément, les prétendants doivent en faire la demande auprès de la PMI de leur quartier et avoir un casier judiciaire vierge. Ensuite, une puéricultrice de la PMI inspecte le lieu d'accueil prévu pour le ou les enfants qui est soumis à certaines règles (attendant principalement à la sécurité et à la santé de l'enfant) et fait passer un entretien au futur assistant maternel afin d'évaluer ses compétences et la cohérence de son projet. Suite à cela, la puéricultrice émet un avis favorable ou défavorable à la demande d'accueils de 1 à 4 enfants ayant acquis la marche ou non en fonction du projet. Si l'avis est favorable, l'assistant maternel doit suivre une formation avant d'accueillir des enfants. Elle se définit comme suit (site du ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion, (09/11/2021) : « *Tout(e) assistant(e) maternel(e) agréé(e) doit suivre une formation dont les modalités de mise en œuvre par le département, la durée, le contenu et les conditions de validation sont fixés par les articles D. 421-44 à D. 421-51 du Code de l'action sociale et des familles. Cette formation est organisée et financée par le président du conseil départemental pour une durée totale d'au moins 120 heures* ». Ces dernières années, les exigences de cette profession ne cessent d'augmenter. Selon les différentes versions du code de l'action sociale des familles (site légifrance, 09/11/2021), les exigences des connaissances des futurs assistants maternels sont plus nombreuses et plus poussées. La version du 1^{er} janvier 2007 vise une prise en charge très technique de l'enfant et très axée sur la sécurité physique, alors que celle du 1^{er} janvier 2019, à travers le terme « *sécurité psycho-affective* » prend beaucoup plus en compte l'état mental de l'enfant. De même des ajouts ont été faits concernant « *les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale de l'assistant maternel* » ainsi que « *son positionnement dans les dispositifs d'accueil du jeune enfant* ». Ce qui tend beaucoup plus qu'auparavant à attacher l'assistant maternel aux exigences des professionnels de la petite enfance des modes de garde collectifs, qu'au mode de garde individuel assuré par les familles non soumises à un cadre particulier.

Pour faciliter la mise en relation parents-employés (assistants maternels) le « *Décret n°2021-1132 du 30 août 2021 relatifs aux assistants maternels agréés* » du ministère des solidarités et de la santé insiste sur la transparence dont les assistants maternels agréés doivent

faire preuve concernant leur lieu d'exercice et leur disponibilité et leur nombre de places disponibles pour l'accueil des enfants.

Ceci nous amène directement à un éclairage sur le dispositif des RAM. Dans *Animer un Relais Assistantes Maternelles*, Monique Buisson (2008) nous rappelait que les RAM ont été créés en 1989 par la CNAF et « *s'inscri[ven]t dans les orientations générales et prioritaires [...] qui visaient la promotion d'une politique globale d'accueil des jeunes enfants* ». Elle insistait sur le fait que le principal objectif de cette création était la promotion, et de fait, le soutien au mode de garde individuel proposé par les assistants maternels agréés. Les missions des RAM ont été définies dans la circulaire CNAF n°2001-213 et codifiées par la loi du n°2005-706 du 27 juin 2005 comme telles : « *Les relais sont désormais appelés à contribuer globalement à l'amélioration qualitative de l'accueil individuel* ». Ces missions s'articulaient autour de quatre axes : « *Animer un lieu où professionnels de l'accueil à domicile, enfants et parents se rencontrent, s'expriment et tissent des liens sociaux ; organiser un lieu d'information, d'orientation et d'accès aux droits pour les parents, les professionnels ou les candidats à l'agrément ; contribuer à la professionnalisation de l'accueil individuel ; participer à une fonction d'observation des conditions locales d'accueil des jeunes enfants* ». Ces RAM permettaient donc aux assistantes maternelles comme aux familles d'obtenir de l'aide et des conseils administratifs, sur l'enfant, et de se réunir avec les enfants pour différents moments d'éveil.

En 2021, plusieurs textes officiels concernant la petite enfance ont été prononcés. Dans l'ordonnance n°2021-611 « *relative aux services aux familles* », « *les mots : « relais assistants maternels, qui a pour rôle » sont remplacés par « relais petite enfance, service de référence de l'accueil du jeune enfant pour les parents et les professionnels. Le relais petite enfance a notamment pour rôle* ». Hormis le remplacement de l'acronyme RAM par RPE, ceci indique un élargissement du rôle des relais concernés en incluant « *les parents* », facilement identifiables et « *les professionnels* », c'est à dire non seulement les assistants maternels mais tous les professionnels de la petite enfance (par exemple les personnes exerçant la garde à domicile). Le décret n°2021-1115, notamment « *relatif aux relais petite enfance* », insiste sur le rôle des RPE en temps qu'accompagnateurs et informateurs du cadre formel utile aux usagés parents, professionnels et futurs professionnels.

3. Un cadre pour les EAJE

a. Professionnels (Puéricultrices, EJE, AP, CAP)

Les employés de crèches sont des spécialistes de la petite enfance, comme le détaille Florin (2004). Il y a des infirmières et des auxiliaires de puériculture ayant une formation plus axée sur l'hygiène et la santé. Les infirmières sont souvent des puéricultrices, c'est à dire qu'elles ont suivi une spécialisation d'un an dans le domaine de la petite enfance afin d'étudier entre autres « *la formation à l'éducation et à la relation* », « *la période d'un mois à quinze ans* », « *la psychopédagogie du jeune enfant* », etc. (site chu-rouen.fr). La formation contient également un stage obligatoire en structure d'accueil. Les auxiliaires de puériculture (AP) suivent une formation d'un an à partir d'un référentiel contenant un module sur « *l'accompagnement d'un enfant dans les activités de la vie quotidienne* » (Référentiel de formation du DE d'auxiliaire de puériculture). Sont également présentes des (EJE) éducateurs de jeunes enfants plus centrés sur l'éducation. Ils ont une formation d'éducateur qui dure 3 ans ainsi qu'une spécialisation « *éducateur jeunes enfants* » qui les diffère des éducateurs spécialisés plus présents dans les sphères médico-sociales. Dans certaines structures, il y a des CAP Accompagnant Éducatif Petite Enfance (Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Accompagnant Éducatif Petite Enfance) qui s'obtient à l'issue d'un examen et de la validation de 16 semaines de pratique réparties en deux ou trois stages. La présence occasionnelle d'un médecin et d'un psychologue est aussi requise (Florin, 2004).

b. Référentiels

Les EAJE, ne sont pas soumis à un programme officiel. Ils sont soumis à un référentiel national commun créé par arrêté du 31 août 2021, « *relatif aux exigences [...] en matière de locaux, d'aménagement et d'affichage* ». Celui-ci fixe des normes nécessaires au bien-être et à la sécurité des enfants. C'est un nouveau cadre mais déjà en 2004 Florin indiquait que les textes législatifs « *insist[ai]ent sur les mesures d'hygiène, de santé, et de prévention des*

maladies infantiles ». Elle ajoutait que les crèches avaient pour objectifs « *de favoriser l'autonomie et la socialisation de l'enfant, de stimuler son développement et de créer un sentiment de sécurité et de confiance dans les activités proposées* » ce qui semble toujours d'actualité. Bien que soumises à aucun programme officiel, les crèches doivent obligatoirement avoir un règlement intérieur, des protocoles en lien avec tout ce qui concerne la sécurité physique et un projet. Le décret n°2021-1131 du 30 août 2021 précise le cadre de ce projet, dit « *projet d'établissement* » qui doit être à disposition des parents et qui se décline en trois sous-projets :

« Un projet d'accueil » : qui présente le cadre de l'établissement, par exemple les jours et horaires d'ouverture, les rythmes (moments) par lesquels sont organisés une journée type, la formation initiale et continue des professionnels, les moyens mis à disposition pour l'accueil d'enfants en situation de handicap ainsi que « *les actions menées en matière d'analyse des pratiques professionnelles* ».

« Un projet éducatif » : qui précise les choix éducatifs et pédagogiques pratiqués par l'équipe, par exemple les actions mises en place pour accompagner l'enfant vers l'autonomie, pour favoriser son développement langagier, pour apaiser la séparation parent-enfant, les libres accès ou non aux doudous, tétines, divers espaces et structures.

« Un projet social et de développement durable » : qui prend en compte l'environnement social et environnemental de la structure. Des mises en place peuvent être étudiées en rapport avec une zone plutôt urbaine ou au contraire plus rurale. Des soutiens aux familles dans des quartiers peuvent être proposés, par exemple lorsqu'il y a une forte proportion des usagés ne pratiquant pas le français ou lorsqu'il y a un bain culturel particulier. À travers ces projets, nous pouvons voir que les EAJE ont une certaine marge de liberté pédagogique qui leur permet de prendre en compte et de s'adapter à leur environnement, aux besoins des enfants et de leurs familles. Grâce aux interactions des compétences pluridisciplinaires de ces professionnels, nous pouvons aussi et surtout constater que les pratiques professionnelles n'ont rien d'aléatoires mais qu'elles sont mûrement réfléchies et travaillées en équipe. Comme le précise le décret, ces projets sont accessibles à tous, ce qui laisse une certaine transparence. Ils sont également validés par le « *président du conseil départemental après leur adoption définitive et après toute modification* ».

4. L'accueil du jeune enfant

Dans le Journal Officiel de la République Française du 20 mai 2021, l'ordonnance 2021-611 relative aux services aux familles, apporte certaines modifications en faveur des familles concernant la prise en charge des enfants de 0 à 6 ans. Les divers partenaires de la petite enfance (assistants maternels, EAJE, périscolaires, etc.) doivent avoir une attitude professionnelle plus axée sur la prise en charge de la famille dans sa globalité. L'accent est mis sur l'importance de prendre en compte l'enfant et son environnement premier (la famille) plutôt que l'enfant seul, indépendamment de son mode de vie initial. La substitution de « *la commission départementale de l'accueil des jeunes enfants* » par « *comité départemental des services aux familles* » en est un exemple significatif. Ceci atteste des objectifs de la politique de la petite enfance abordés précédemment sur la coéducation et la cohérence dans la continuité de la prise en charge de l'enfant entre les parents et les différents acteurs du suivi de l'enfant, ainsi qu'entre les différents acteurs eux-mêmes.

Il est aussi stipulé que les personnes accueillant le jeune enfant « *veillent à la santé, la sécurité, au bien-être et au développement physique, psychique, affectif, cognitif et social des enfants qui leur sont confiés* » ce qui semble indispensable si on s'en réfère à la partie sur le développement de l'enfant, pour pouvoir délimiter la « zone proximale de développement » propre à chacun et ainsi pouvoir définir au mieux ses besoins pour lui offrir l'étayage le plus pertinent possible.

Dans tous les textes officiels de 2021 susnommés ainsi que dans la charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, un accent est porté sur l'inclusion des enfants en situation de handicap ou atteints de maladies chroniques. Tous les textes soulignent l'importance de mettre tout en œuvre pour inclure ces derniers dans tous les lieux d'accueil. Cela concerne l'aménagement des espaces, la possibilité pour les professionnels (sous certaines conditions) de participer à l'administration de traitements médicaux et les liens des partenaires médicaux – sociaux – éducatifs entre eux et avec les familles.

Les différents modes de garde, sont souvent à échelle territoriale. Cependant, afin de favoriser l'égalité des chances pour le plus grand nombre d'enfants du territoire français, le ministère des solidarités et de la santé a prononcé un arrêté le 23 septembre 2021 portant sur

création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant. Cette charte propose un cadre commun à tous les modes de garde, individuels et collectifs, valable pour tous les professionnels de la petite enfance quels que soient leurs grades ou leurs formations. Le but est d'harmoniser les projets et les pratiques professionnelles quotidiennes à l'échelle nationale et de les rendre totalement transparents pour les parents. La charte, auto-définie comme « *texte-cadre* » insiste sur l'égalité, la confiance et l'harmonie des connaissances du développement de l'enfant au sein des différents professionnels de la petite-enfance.

La charte est constituée de « DIX PRINCIPES ». Elle a vocation à constituer un « cadre commun », faisant état d'« *une conception globale, attentionnée et non normative du développement du jeune enfant* » par opposition à « *des stimulations éducatives programmées* ».

LES DIX PRINCIPES

« 1. *Pour grandir sereinement, j'ai besoin que l'on m'accueille quelle que soit ma situation ou celle de ma famille.* » → concerne notamment l'inclusion, le respect et la neutralité face aux diversités, qu'elles soient d'ordre physiques, sociales, culturelles, etc.

« 2. *J'avance à mon propre rythme et je développe toutes mes facultés en même temps : pour moi, tout est langage, corps, jeu, expérience. J'ai besoin que l'on me parle, de temps et d'espace pour jouer librement et pour exercer mes multiples capacités.* » → concerne le développement de l'enfant tel que nous l'avons abordé précédemment (II. B. 2.). Cela inclut la connaissance et la prise en compte de ce développement par tous les professionnels de la petite enfance. Par la suite, l'utilisation des termes « *langage, corps, jeu, expérience* », « *physique, cognitive, affective et sociale* », « *langage* » et « *compétences cognitives et sociales* », « *utiliser ses cinq sens* » et « *être en mouvement* » font directement référence à la prise en compte et à la valorisation du développement de l'enfant.

« 3. *Je suis sensible à mon entourage proche et au monde qui s'offre à moi. Je me sens bien accueillie quand ma famille est bien accueillie, car mes parents constituent mon point d'origine et mon port d'attache.* » → concerne la place du parent et les interactions entre parents et professionnels (médicaux, sociaux et éducatif) et professionnels entre eux, offrant à

l'enfance un climat de confiance.

« 4. Pour me sentir bien et avoir confiance en moi, j'ai besoin de professionnels qui encouragent avec bienveillance mon désir d'apprendre, de me socialiser et de découvrir. » → concerne le regard que le professionnel porte à l'enfant pour lui permettre en tant qu'« acteur de son développement » de progresser sereinement. L'accent est mis sur l'importance de l'équilibre entre les différents domaines de développement social, moteur, langagier et cognitif par opposition au langage oral isolé des autres domaines de compétences : « le langage n'est pas qu'un instrument de communication. La musique, les chants, les jeux rythmés et surtout s'adresser à un enfant, et pas seulement au groupe, lui permettent d'entrer dans le langage parlé ». En d'autres termes le développement langagier au sens le plus large possible est un point de départ et une source bénéfique au langage oral.

« 5. Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels. » → concerne l'ouverture à l'art et la culture en tant que supports de développement constitutifs de la construction et de l'affirmation de son identité et de la reconnaissance et l'acceptation de celle des autres.

« 6. Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement. » → concerne tous les domaines de développement « le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social » par et pour la nature, d'autant plus que cela « les aide à construire leur conscience du temps, de l'espace, et du vivant dans sa globalité ».

« 7. Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnels qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et à ces hommes que je construis mon identité. » → concerne « la lutte contre les stéréotypes sexistes » envers les enfants, la manière de les considérer et les activités qui leur sont proposées, mais également envers la représentation des personnels.

« 8. J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil. » → concerne l'aménagement et l'hygiène des espaces.

« 9. Pour que je sois bien traité, il est nécessaire que les adultes qui m'entourent soient bien

traités. Travailler auprès de tous les petits nécessite des temps pour réfléchir, se documenter et échanger entre collègues comme avec d'autres intervenants. » → concerne la prise en compte du bien-être des personnels et la valorisation du travail en équipe. La cohésion d'équipe permet de prendre du recul et d'analyser les pratiques professionnelles. Elle permet de se soutenir au quotidien et d'éviter ainsi la « *souffrance au travail* » afin d'éviter d'éventuels retentissements sur les enfants accueillis.

« 10. J'ai besoin que les personnes qui prennent soin de moi soient bien formées et s'intéressent aux spécificités de mon très jeune âge et de ma situation d'enfant qui leur est confié par mon ou mes parents. » → concerne la formation initiale des professionnels qui doit être de qualité et comporter une base commune sur le développement de l'enfant, ainsi que la formation continue qui offre une progression et une évolution adaptée « *tout au long de leur carrière* ».

Les différents modes de garde, qu'ils soient individuels ou non, doivent, au regard de la loi, favoriser le développement et l'insertion de l'enfant dans un contexte d'échanges et de coéducation cohérent et continu.

5. Un cadre pour l'école pré-élémentaire

L'école est une institution publique nationale dont l'instruction est obligatoire pour les enfants à partir de 3 ans depuis 2019. Elle se compose de l'école pré-élémentaire pour les enfants de 2 -3 ans à 6 ans et de l'école élémentaire à partir de 6 ans jusqu'à environ 11 ans.

a. Formations

Les professionnels y exerçant leurs fonctions sont des professeurs des écoles et des agents territoriaux.

a.1) Les Professeurs des Écoles

La formation des Professeurs des Écoles, dits PE est la même pour tous les enseignants du premier degré (élémentaire et pré-élémentaire). Elle a beaucoup évolué au cours des dernières décennies et répond à des exigences de plus en plus élevées. Le nombre d'années d'études requis a beaucoup augmenté. Pendant longtemps le concours de recrutement avait lieu après le baccalauréat puis jusqu'en 2010, il se faisait après l'obtention minimum d'une licence, ce qui correspond à trois années d'études supérieures après le baccalauréat. Depuis la rentrée 2010, le recrutement se fait au cours d'un master soit 5 années d'études. Depuis cette année 2021, le candidat au concours doit au minimum justifier d'une inscription en deuxième année du master MEEF mention 1er degré « Professeur des écoles » (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) correspondant au master voué à la formation des professeurs des écoles ou avoir obtenu un diplôme de master d'une autre filière. En plus de l'allongement du nombre d'années d'études et de fait, de l'augmentation du nombre d'heure de formation. La formation et le concours se veulent plus professionnalisants. Ceci implique une reconsidération et une augmentation des pratiques des stages de la formation, un accompagnement et une formation plus importants après l'obtention du concours. Une part plus importante du concours lui-même concerne les pratiques

professionnelles. La loi pour une école de la confiance parue au Journal Officiel du 28 juillet 2019 prévoit (Briquet-Duhazé, 15/11/2021) qu'« *au cours des trois années qui suivent sa titularisation, chaque enseignant bénéficie d'actions de formation qui complètent sa formation initiale* » et que « *la formation continue est obligatoire pour chaque enseignant* ».

Chaque école est constituée d'un groupe d'enseignants, chacun responsable d'une classe. L'un d'eux, ayant suivi une formation complémentaire assure la direction de l'école. Une loi concernant la reconnaissance et la revalorisation de ce poste a été adoptée le 20 octobre 2021, elle est actuellement en cours de promulgation.

a.2) Les Agents Territoriaux

Bien que les enseignants relèvent de la fonction publique nationale, la proportion d'agents territoriaux au sein des écoles est importante et nécessite une coopération entre les différents partenaires. Les agents territoriaux sont qui sont amenés à s'occuper directement des enfants, le font lors des temps méridiens pour les enfants cantiniers et lors des temps périscolaires pour les enfants ayant besoin d'être gardés avant et/ou après la classe. Dans les agents territoriaux, il y a aussi les ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles), uniquement présents à l'école maternelle (c'est à dire pré-élémentaire) et dont le rôle et le positionnement bien particulier a beaucoup évolué. Ils sont amenés à travailler hors des temps de classe et/ou pendant dans les classes avec les professeurs des écoles et les enfants. Durant longtemps, le concours d'ATSEM était ouvert aux personnes titulaires d'un CAP petite enfance. Ce dernier a été remplacé en 2019 par le CAP AEPE (Accompagnant Éducatif Petite Enfance) afin d'être revalorisé (Cattiaux, 2021, emploipublic.fr, 14/11/2021) : « *Depuis la rentrée 2019, le CAP Accompagnant éducatif petite enfance (AEPE) remplace le CAP Petite enfance. « Cette réforme valorise des professionnels qui se sentent légitimés dans leur rôle au sein des équipes. On ne les appelle plus les CAP Petite enfance, ce qui ne voulait rien dire, mais accompagnants éducatifs petite enfance », met en exergue Nilda Santos, coprésidente de la fédération nationale des éducateurs de jeunes enfants (FNEJE). Ce certificat d'aptitude professionnelle reste toujours la première marche diplômante vers les métiers de la petite enfance. »*

Les dernières modifications du statut de l'ATSEM ont été publiées dans le Journal Officiel n°52 du 3 mars 2018. Elles sont chargées (Briquet-Duhazé, 14/11/2021) « *de l'assistance aux*

enseignants pour l'accueil et l'hygiène des enfants » et « de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel ». « Elles appartiennent à la communauté éducative », « peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers », « peuvent assister les enseignants dans les classes accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers », « peuvent être chargés de la surveillance des enfants des classes maternelles dans les lieux de restauration scolaire » et « peuvent être chargés, en journée, de l'animation dans le temps périscolaire ou lors des accueils de loisirs en dehors du domicile parental de ces enfants ». Ceci clarifie la position éducative de ces professionnels dont le métier, héritier des anciennes « femmes de service » est trop souvent confondu avec celui d'« agent d'entretien ».

b. Textes Officiels relatifs à l'école maternelle

Les écoles sont soumises à divers textes officiels remis à jours lors de la parution de Bulletins Officiels. Les principales références sont :

b.1) Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

« **Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture** » de 2016 ne concerne que l'élémentaire et le second degré : « *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans* ». Il « *s'acquiert durant [les] trois cycles d'enseignement* » que sont le « *Cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux : CP, CE1, et CE2* », le « *Cycle 3, cycle de consolidation : CM1, CM2 et classe de 6e* » et le « *Cycle 4, cycle des approfondissements : classes de 5e, 4e et 3e* ». « *Le cycle 1, cycle des apprentissages premiers, couvre la petite, moyenne et grande section de maternelle* ».

b.2) La loi d'orientation

La loi d'orientation du BO n°18 du 5 mai 2005 qui précise spécifiquement pour l'école maternelle, que (Section 1 - Article 24) « *La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société* ».

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a parmi ses objectifs pour « *réduire des inégalités sociales et territoriales* », de développer et favoriser la « *scolarisation des moins de 3 ans* » dans « *les zones difficiles* » (Briquet-Duhazé, 15/11/2021).

La loi pour l'école de la confiance : « La loi pour une École de la confiance a été promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019. ». Elle prévoit l'« *Abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de 3 ans, obligation de formation jusqu'à l'âge de 18 ans, [le] pré-recrutement des enseignants, [la] création d'un service public de l'École inclusive* ». Dans un résumé concernant cette loi, Briquet-Duhazé (15/11/2021) précise qu'une visite médicale à l'école sera réalisée en petite ou moyenne section pour « *dépister des troubles de santé sensoriels, psychoaffectifs, staturo-pondéraux ou neurodéveloppementaux, en particulier du langage oral* » et la mise en place « *des modules de formation continue* » pour « *les professionnels intervenant auprès d'enfants de moins de 6 ans* ».

b.3) Programme de l'enseignement de l'école maternelle

Les programmes proposent une évolution et une progression par cycle. La maternelle constitue le cycle 1 et le programme y étant attaché spécifie les attendus de fin de cycle visant toujours la préparation des prérequis nécessaires au cycle suivant. Le « **programme d'enseignement de l'école maternelle** » a été mis à jour lors du BOENJS (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports) n° 25 du 24 juin 2021.

Il reprecise « *la place fondamentale de l'école maternelle* » dans le développement des apprentissages et l'importance de donner le goût et l'envie aux enfants d'aller à l'école et d'apprendre en toute confiance. Il définit son rôle selon trois grands critères :

1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants

L'école prend en compte les acquis de l'enfant. Les échanges parents-enseignants sont favorisés et permettent aux parents de comprendre le rôle et l'importance des apprentissages de l'école. L'enfant est « *un interlocuteur à part entière* ».

L'école s'inscrit dans une « *continuité éducative* » entre le mode d'accueil préscolaire de l'enfant et l'école élémentaire d'une part, et dans une coéducation avec tous les acteurs participant au développement et à l'accompagnement de l'enfant (ATSEM, parents, cantine, périscolaire, etc.) d'autre part.

L'école s'adapte aux progrès (« *socialisation* », « *langage* », « *motricité* » et « *capacités cognitives* ») et aux rythmes de chaque enfant en prenant soin de proposer un espace et des temps favorables et sécurisants.

L'« *évaluation positive* » résulte de « *l'observation et l'interprétation* » de l'enseignant, lui permettant ainsi d'adapter sa pédagogie aux progrès de chaque enfant par rapport à lui-même et au sein du groupe. « *L'évaluation est mise en œuvre selon des modalités définies au sein de l'école. Les enseignants rendent explicites pour les parents la progression de leur enfant* ». Briquet-Duhazé ajoute au sujet de l'évaluation positive, que « *l'élève identifie ses réussites* » (blog Briquet-Duhazé, 16/11/2021).

2. Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage

Pour être cohérente, « *la progressivité des enseignements sur le cycle* » doit se faire par le renforcement des échanges et du travail en équipe ainsi que par la mise en commun des supports pédagogiques.

Les apprentissages doivent se faire par le « *jeu libre* » et les « *jeux structurés* », ils doivent être variés et favoriser les développements social, cognitif, moteur et langagier. Ceci passe également par la réflexion et la résolution de « *problèmes concrets* », « *des situations d'entraînement ou d'auto-entraînement, voire d'automatisation* », la prise « *en compte des acquis des enfants* », et l'explicitation des apprentissages et des progrès réalisés. La mémorisation se fait à travers le langage que les enfants entendent. Il « *joue un rôle fondamental* », il doit être « *clair et riche* » et l'enseignant « *organise des retours réguliers* » afin de fixer les savoirs.

3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble

L'école forme à la citoyenneté, au respect et à l'ouverture sur le monde. Pour cela l'enfant apprend le fonctionnement de l'école et les règles de vie en société. Il devient progressivement élève, il est invité à participer et émettre son avis, et accède à « *un regard positif sur les différences* ». Il apprend à se positionner dans la vie en collectivité et dans le travail. « *Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres* ».

Le programme est constitué de 5 domaines : chacun comportant des « *objectifs visés et [des] éléments de progressivités* » et des compétences attendues en fin de cycle. Ces domaines sont :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
4. Acquérir les premiers outils mathématiques
5. Explorer le monde

Le langage occupe une place importante depuis longtemps à l'école maternelle. Cependant, à travers les trois dernières mises à jour du programme, en mars 2015, en juillet 2020 et dernièrement en juin 2021, sa place centrale est de plus en plus explicite. Au programme du BO n° 31 du 30 juillet 2020, un paragraphe supplémentaire est ajouté aux « *objectifs visés et éléments de progressivité* » de « *l'oral* ». Au programme du BO n°25 du 24 juin 2021, soit le dernier publié et étant actuellement en vigueur, les compétences attendues en fin de cycle passent du nombre de 13, ce qui était déjà plus que dans les autres domaines (dont les compétences attendues oscillent entre 6 et 9), au nombre de 21. Ce changement fait du domaine langagier le domaine principal et prépondérant des apprentissages en maternelle. Ceci est d'autant plus vrai que l'expression orale obtient une place explicite dans tous les autres domaines d'apprentissage.

Dans une autre mesure, la place des mathématiques a également été revalorisée portant au nombre de 23 les compétences attendues contre 14 auparavant. Le domaine a été totalement repensé et renommé : « *construire les premiers outils pour structurer sa pensée* » est remplacé par « *acquérir les premiers outils mathématiques* ». L'utilisation du terme « *mathématiques* » offre une place plus explicite au domaine de compétences concerné et le

terme « *acquérir* » au lieu de « *construire* » donne une valeur plus déterminante et concrète au domaine. Un nouveau paragraphe en faveur de la résolution de problèmes est ajouté.

Tous les professionnels acteurs de la petite enfance doivent être formés de manière initiale et continue. L'enfant et sa famille doivent être respectés. L'égalité des chances doit s'appliquer par tous et pour tous et les professionnels œuvrent contre la discrimination entre adultes et comme valeur morale à transmettre à l'enfant. Le langage oral et le développement de l'enfant occupent une place prépondérante nécessaire à l'évolution de chacun dans la société et dans le monde.

IV. Méthodologie

A. Choix de la méthodologie

Les méthodologies de recherche sont essentiellement l'observation, le questionnaire ou l'entretien. La problématique de ce mémoire « *en quoi la connaissance du mode de garde antérieur de l'enfant par l'enseignant de petite section, a une influence sur son organisation de classe ?* » questionne la perception de l'enseignant de petite section. La méthode de recherche la plus appropriée dans ce cas semble être l'entretien. L'entretien est la méthode qui permet de faire parler l'interviewé pour accéder à la construction de sa pensée. Selon Blanchet et Gotman, ce mode de recueil de données permet non pas « *de taire les représentations réciproques des interlocuteurs mais de les utiliser dans la conduite de l'entretien et d'en faire le cœur de l'analyse.* » (2015, p. 15). L'objectif d'avoir accès à la représentation que se font les enseignants de petite section, des modes de gardes antérieurs et de leurs impacts, ainsi que la représentation qu'ils se font de leurs propres pratiques justifient donc le choix de l'entretien. L'observation permettrait de contraster les pratiques des enseignants sans avoir accès à leurs représentations ou même au sens de ces pratiques ce qui n'est donc pas adapté au sujet de ce mémoire. Le questionnaire pourrait avoir son intérêt mais risquerait de trop orienter, conditionner la réponse de l'interviewé sans avoir accès au cheminement de sa pensée et de fait, à ses représentations. Blanchet et Gotman précisent que « *L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques...* » (2015, p. 24) ce qui est le cas ici puisque nous tentons de nous faire une idée sur les représentations des enseignants et les pratiques qui en découlent.

Blanchet et Gotman (2015, p. 36-39) considèrent trois types d'entretiens : exploratoire, principal et complémentaire. Les entretiens à « *usage exploratoire* » sont souvent suivis d'enquêtes par questionnaire(s) et les entretiens à « *usage complémentaire* », comme le nom l'indique, viennent compléter d'autres méthodologies de recherche. L'enquête par entretien à « *usage principal* » est donc la méthodologie de recherche retenue. En tant que principal

recueil de données, les entretiens seront semi-directifs. Le temps et les moyens mis au service de cette recherche ne permettent pas de faire des entretiens libres dans lesquels le risque de s'éloigner du sujet serait trop important. Pour autant, l'objectif même de cette recherche demande d'être confronté autant que possible au système de représentation de l'interviewé ce qui est trop limité lors des entretiens directifs. L'entretien semi-directif paraît donc plus adapté, dans le sens où il laisse un degré de liberté du discours de l'interviewé tout en permettant à l'interviewer de recadrer le fil de la conversation sur le sujet de recherche.

B. Population

En accord avec la directrice de recherche, nous avons décidé d'exploiter des entretiens semi-directifs déjà réalisés dans le même domaine et sur un sujet proche en 2011. Ces entretiens avaient été retranscrits mais n'avaient pas pu être analysés et pour des raisons personnelles, les recherches avaient dû être interrompues. À ce corpus déjà récolté, nous ajoutons de nouveaux entretiens.

Lors des recherches d'enseignants acceptant d'être interviewés, nous avons sélectionné une zone urbaine non ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) en 2011 et nous sommes restée sur cette trajectoire en ne contactant que les écoles non REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) de la même zone en 2021. Les écoles appartiennent à la même ville et les familles ont les mêmes offres, les mêmes possibilités d'accès aux différents modes de garde. Ils sont tous rattachés au même RPE (Relais Petite Enfance) qui regroupait avant cette récente appellation, un LAEP (Lieu d'Accueil Enfant-Parent) et une RAM (Relais Assistantes Maternelles). Les écoles sont à distance à peu près égale d'une crèche municipale et les assistants maternels fréquentent les mêmes lieux et sont principalement en appartement, les zones étant non-pavillonnaires. Cependant, suite à de nombreux refus d'être interviewés par les enseignants des écoles ciblées, les recherches ont été élargies à plusieurs quartiers au lieu d'un seul et unique.

Le profil initial des professeurs des écoles recherché était avec plusieurs années d'expérience en petite section. En 2011, les trois enseignantes interviewées étaient toutes les trois des enseignantes de petites sections de plus de dix ans d'expérience qui occupaient également le poste de directrice d'école. Deux d'entre elles étaient proches de la retraite. En 2021, le même type de profil n'a pu être exploité. Les écoles ont d'abord été contactées par téléphone, puis par réseau, en tentant de faire fonctionner le bouche à oreille et enfin en porte à porte. C'est ce dernier qui a porté ses fruits auprès de deux enseignantes de petits-moyens d'une même école, n'ayant pas une longue expérience avec les petits. Certaines écoles ont ignoré les appels, d'autres n'ont pas ouvert la porte, ignorant la sonnerie. Les quelques écoles acceptant la communication, mais refusant les entretiens mettaient en avant un manque de temps, une surcharge de travail, dans l'un des cas, un manque d'expérience et pour tous, des problèmes d'organisation à prioriser, compte tenu des mesures sanitaires et des fermetures de classes successives liées à l'épidémie de la covid-19.

C. Procédure

La procédure pour entrer en contact avec les écoles a été plus longue et complexe qu'anticipée. Grâce au porte à porte nous avons exposé notre projet à un directeur qui en a parlé aux deux enseignantes de petites sections ayant accepté de nous rencontrer. Le mode d'accès indirect à ces deux professeures des écoles, dont la mise en lien s'est fait par l'intermédiaire du directeur, ce qui devrait pour autant permettre de respecter un principe de neutralité à partir du moment où nous sommes isolées, qu'aucun retour n'est demandé de la part du directeur, que nous insistons sur l'anonymat des entretiens, que nous ne connaissons ni les enseignantes interviewées, ni le directeur en question et que nous sommes totalement transparente sur la procédure que nous employons.

En 2011, les trois entretiens s'étaient déroulés dans le bureau de chaque directrice. Les enseignantes interviewées en 2021 n'étant pas directrices, nous nous sommes installées dans leur salle de classe respective. Nous avons commencé par rappeler le caractère totalement anonyme des entretiens et nous nous sommes assurées également de l'accord des deux enseignantes pour l'exploitation de la retranscription des entretiens. Les enregistrements se sont faits à l'aide d'un dictaphone, ce qui permet d'écouter l'entretien autant de fois que nécessaire pour le retranscrire.

Les cinq entretiens durent en moyenne 20 minutes. La taille du corpus arrêté, à savoir cinq entretiens est notamment liée au temps imparti à la recherche ainsi qu'à la disponibilité et à la volonté des potentiels interviewés.

Tableau n°1 : Profil des professeures des écoles interviewées.

	2021		2011		
Lors de l'entretien	PE n°1	PE n°2	PE A	PE B	PE C
Ancienneté professionnelle	30 ans	18 ans	± 40 ans	13 ans	35 ans
Ancienneté en maternelle	20 ans	7 ans	Inconnue	13 ans	Inconnue
Ancienneté en Petite Section	5 ans	Première année en poste, quelques expériences en ZIL	> 10 ans	11 ans (dont 2 en tant que directrice)	Inconnu
Tranche d'âge	50 < 55 ans	45 < 50 ans	60 < 65 ans	40 ans	60 < 65 ans
Sexe	Féminin	Féminin	Féminin	Féminin	Féminin
Durée de l'entretien	20 minutes	18 minutes	30 minutes	16 minutes	30 minutes
Formation	École Normale	IUFM	École Normale	IUFM	École Normale

ZIL : Zone d'Intervention Localisée

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Le guide d'entretien a été préparé au préalable et validé par la directrice de recherche avant exploitation (cf annexe 1 : Guide d'entretien). La première question « Pensez-vous qu'il soit important de connaître le mode de garde des enfants avant leur arrivée en PS ? » a permis d'amorcer chaque entretien. Certaines enseignantes ont ensuite développé spontanément autour du sujet ; d'autres ont rapidement eu besoin de relances. Les questions de relances dépendent des réponses spontanées de chacune. Le guide d'entretien permet d'avoir une trame afin de vérifier au fur et à mesure des entretiens les thèmes couverts par les réponses des interviewées et d'utiliser des relances prédéfinies pour amener l'interviewée à aborder les différents thèmes que l'on souhaite. Ces thèmes portent sur le langage et le développement global de l'enfant.

V. Résultats

Les résultats de cette recherche répondent à la problématique : en quoi la connaissance du mode de garde antérieur de l'enfant par l'enseignant de petite section, a une influence sur son organisation de classe ? Pour cela, une première partie nous éclaire sur la connaissance des professeures des écoles interviewées du mode de garde antérieur de l'enfant. Une deuxième partie confronte les hypothèses de départ, soit le langage oral, soit le développement de l'enfant comme critère d'adaptabilité le plus important aux yeux des enseignants aux arguments prédominants lors des interviews.

A. Connaissance du mode de garde

Par l'intermédiaire de deux tableaux, nous vérifions l'accès ou non des professeures des écoles interviewées à l'information que constitue le mode de garde antérieur de l'enfant et nous montrons leur intérêt pour la mise lien de ce mode garde et l'entrée en petite section.

Les enseignantes interviewées peuvent avoir une opinion sur l'impact du mode de garde antérieur de leurs élèves sans pour autant le connaître. Il est donc nécessaire de vérifier cette connaissance.

Tableau n°1 : La connaissance du mode de garde des élèves par chaque professeure des écoles interviewée.

	PE n°1	PE n°2	PE A	PE B	PE C
Oui			X	X	X
Non					
Autre	X	X			

Les trois enseignantes directrices connaissent le mode de garde de tous les élèves, ce qui n'est pas le cas des deux autres qui ne le connaissent que pour certains élèves.

La considération que les enseignantes interviewées ont envers le mode de garde dans leur représentation est également importante. Nous recensons donc leurs réponses directes à la question : « Pensez-vous qu'il soit important de connaître le mode de garde des enfants avant leur arrivée en petite section ? »

Tableau n°2 : Importance du mode de garde.

	PE n°1	PE n°2	PE A	PE B	PE C
Oui	X	X	X	X	X
Non					

En réponse directe, les enseignantes considèrent toutes que le mode de garde antérieur à l'enfant de petite section est un facteur important à connaître.

B. Impact du mode de garde

Ce mémoire interroge la représentation que se font les enseignantes du mode de garde antérieur à l'élève de petite section et de son impact. Nous avons classé les idées principales émergeant du discours de chacune d'entre elles en deux sous-parties correspondant aux deux hypothèses initiales à savoir le langage oral et le développement de l'enfant comme critères d'adaptabilité en fonction du mode de garde antérieur à l'entrée en petite section.

1. Le langage oral

Nous avons regroupé les interventions des cinq professeures des écoles concernant le langage oral et le mode de garde, individuel ou collectif auquel le discours se rapporte. Nous avons ajouté une catégorie se rapportant au thème « langage oral » excluant l'influence du mode de garde.

Tableau n°1 : Items concernant le langage oral

		PE 1	PE 2	PE A	PE B	PE C
Mode de garde individuel	Influence du milieu social et familial	X	X	X	X	
	Bain de langage (qualitatif et quantitatif)	X	X	X	X	X
	Ouverture au monde	X		X	X	
	Relation et échange verbaux parent-enfant	X	X	X	X	
	Place de l'enfant au sein de la famille		X			
Mode de garde collectif	Les enfants ont appris à faire des efforts	X				X
	Habitude de la prise de parole	X		X		
	Plus à l'aise	X				X
	Obligés de parler	X				X
	Ajout de vocabulaire spécifique			X		X
Outre le mode de garde	Pas de différence de langage				X	
	Langage aussi important que socialisation	X				X
	Il y a de moins en moins de langage	X				
	Différence de niveau due au handicap		X			
	Gestion des enfants allophones		X	X		
	L'école s'adapte à chaque enfant			X		
	Relations entre pairs favorisent le langage				X	X
	L'âge impact le langage oral				X	X

Nous nous apercevons que certaines idées sont communes à la majorité des interviewées. Excepté une enseignante qui présume que le mode de garde collectif n'a aucun impact sur le langage oral de l'enfant, les autres ont tendance à penser que le mode de garde collectif favorise l'adaptabilité en petite section tant en termes de qualité que de quantité,

notamment grâce à l'aisance et l'habitude. Cependant les professeures des écoles considèrent unanimement que ce qui est le plus important pour le langage oral de l'enfant c'est le vécu de l'enfant au sein de sa famille. À travers leurs interventions, les enseignantes nous rappellent qu'outre le mode de garde, l'âge, le handicap, la vie sociale de chaque enfant ainsi que la gestion des enfants allophones sont autant de critères d'adaptabilité impactant grandement l'adaptation en petite section.

2. Le développement de l'enfant

Nous avons regroupé les interventions des cinq professeures des écoles concernant le développement de l'enfant dans quatre tableaux faisant respectivement part du développement social, du développement cognitif, du développement moteur et du développement langagier de l'enfant. Le développement langagier diffère ici du développement du langage oral dans le sens où il fait référence à la communication non verbale.

Le premier tableau synthétise les idées que se font les enseignantes quant à l'impact généré par le mode de garde collectif ou individuel sur le développement social de l'enfant ainsi que les points importants liés au développement social mais non relatifs au mode de garde.

Tableau n°1 : Items concernant le développement social

		PE 1	PE 2	PE A	PE B	PE C
Mode de garde individuel	Influence de la fratrie et autres enfants de l'environnement familial	X	X	X	X	X
	Confrontation au groupe possible			X	X	
	Décalage du ratio enfant-adulte avec l'école			X		
	Séparation difficile			X	X	X
	Facilite l'adaptation à l'école (pas de mauvaises habitudes collectives)			X		X
Mode de garde collectif	Habitude de séparation	X		X		X
	Déjà confronté au groupe	X	X	X	X	X
	Habitude de l'environnement (bruit, cadre, rythmes)	X		X	X	X
	Incidence sur les relations entre pairs	X		X	X	X
	Habitude d'autres adultes référents	X		X		X
	Facilite l'adaptation à l'école	X	X		X	X
	Règles de vie en collectivité			X	X	X
	Non respect des règles			X		X
Outre le mode de garde	La socialisation prime en petite section			X	X	
	Socialisation liée à l'entrée dans le langage					X
	Influence du nombre d'élèves en classe		X	X	X	X
	Prise en compte du caractère individuel	X	X	X	X	X
	Importance de la transition avec l'école	X		X		X
	Changement de statut enfant-élève		X		X	X
	L'individualisation générée par la société rend difficile l'entrée dans la collectivité					X
	Besoin adulte référent				X	

Nous constatons que les professeures des écoles pensent à l'unanimité que les relations entre l'enfant et ses pairs sont fondamentales quel que soit le mode de garde. La séparation

parent-enfant est plus difficile à l'entrée en petite section si elle ne s'est pas déjà faite par l'intermédiaire d'un mode de garde extérieur à la famille. La transition entre l'école et le mode de garde quel qu'il soit est également fondamentale pour l'enfant et le passage au préalable par une structure collective peut faciliter cette transition. En effet, les enfants ayant déjà été en structure collective ont déjà une connaissance, des « habitudes », ils « savent » comment fonctionne la vie en collectivité et les relations entre chacun. Pour autant, le caractère individuel et l'âge de chacun sont à prendre en compte pour permettre à l'enfant une bonne socialisation. La socialisation en petite section est l'objectif primordial pour deux enseignantes et le « devenir élève » est évoqué par trois enseignantes. Le grand nombre d'élèves par classe est spontanément évoqué comme difficulté pour les cinq enseignantes, l'une d'entre elle précise la baisse importante du ratio adulte-enfant lorsque l'enfant entre en petite section. Deux enseignantes relèvent que le mode de garde en structure collective peut proposer des règles différentes à l'enfant qui va les intégrer et aura du mal à s'en détacher alors qu'en mode de garde individuel la découverte de l'école constituera une nouveauté dont les règles seront plus faciles à suivre que s'il en a connu d'autres.

Le deuxième tableau synthétise les idées que se font les enseignantes quant à l'impact généré par le mode de garde collectif ou individuel sur le développement cognitif de l'enfant ainsi que les points importants liés au développement cognitif mais non relatifs au mode de garde.

Tableau n°2 : Items concernant le développement cognitif

		PE 1	PE 2	PE A	PE B	PE C
Mode de garde individuel	Décalage fonctionnement et environnement maison-classe important	X	X	X		X
	Degré de stimulation	X	X	X	X	
	Écrans frein au développement		X	X	X	
	Ouverture au monde selon les familles	X		X		
Mode de garde collectif	Enfants plus « posés », concentrés	X	X		X	
	Habitudes (jeux, activités, organisation, position, rythme)	X	X	X		X
	Variété d'expériences, de situations		X	X		X
	Autonomie	X		X		
Outre le mode de garde	Difficultés intellectuelles, handicap		X	X		
	Préparation (transition mode de garde-école)			X		
	Pas de différence dans les apprentissages				X	
	Contexte familiale et social			X	X	X
	Égocentrisme (lié à l'âge)		X	X		X

L'impact du mode de garde individuel dépend du mode de vie familial et de la stimulation proposé à l'enfant. Toutefois, il existe un décalage important entre l'environnement et le fonctionnement familial qui peut perturber l'adaptation de l'enfant. De plus, les enfants issus d'un mode de garde collectif ont plus d'habitudes correspondant à la vie en petite section, ce qui les rend plus « posés » et enclins aux apprentissages proposés. Ceci peut également compenser des manques dû à un contexte social ou familial qui ne serait pas suffisamment favorable. Une enseignante précise cependant qu'elle ne voit aucune différence dans l'adaptation et les apprentissages des élèves de petite section en fonction de leur mode de garde antérieur.

Le troisième tableau synthétise les idées que se font les enseignantes quant à l'impact généré par le mode de garde collectif ou individuel sur le développement moteur de l'enfant ainsi que les points importants liés au développement moteur mais non relatifs au mode de garde.

Tableau n°3 : Items concernant le développement moteur

		PE 1	PE 2	PE A	PE B	PE C
Mode de garde individuel	Implication du parent dans les apprentissages (ex : manteau)		X		X	
	Dépend des sorties extérieurs	X	X	X		
Mode de garde collectif	Déjà une approche des parcours de motricité	X	X			
	Autonomie de gestes d'habillage		X			
	Favorise l'adaptation dans les activités	X	X	X		X
	Favorise la « propreté »		X			
Outre le mode de garde	« propreté »		X	X		X
	Aussi important que le langage					X

Le mode de garde collectif semble favoriser le développement moteur. Ce dernier dépend, lors d'un mode de garde individuel, de ce qui est mis en place ou non par les personnes en charge de l'enfant. Quatre des enseignantes font référence à la « propreté » comme facteur d'adaptabilité en petite section et une enseignante pense que le développement moteur de l'enfant est aussi important que le langage.

Le quatrième tableau synthétise les idées que se font les enseignantes quant à l'impact généré par le mode de garde collectif ou individuel sur le développement langagier de l'enfant ainsi que les points importants liés au développement langagier mais non relatifs au mode de garde.

Tableau n°4 : Items concernant le développement langagier

		PE 1	PE 2	PE A	PE B	PE C
Mode de garde individuel	En fonction du milieu familial et social le langage oral est compensé par la communication non verbale, physique (gestuelle et/ou violence)	X	X			
	Surévaluation du langage oral					X
Mode de garde collectif	Moins de pleurs	X				
	Introduit le livre comme moyen d'apprentissage langagier	X		X		
	Sort de la gestuelle pour entrer dans l'oral	X	X			
Outre le mode de garde	École : passage de la gestuelle à l'oral					X
	Livre : moyen d'apprentissage langagier pour oral et écrit		X	X		
	Importance du langage en réception	X	X	X		X

Les professeures des écoles interviewées soulignent toutes l'importance du langage en réception orale par la verbalisation et écrite par le livre qui sert de passerelle vers le langage oral de l'enfant et à plus long terme à la lecture-écriture grâce à la « conscience du code écrit ». Il y a de gros écarts entre des familles proposant selon une enseignante une « surévaluation du langage » oral au dépend d'autres domaines de développement et des familles n'ayant selon une seconde enseignante aucune communication verbale avec leur enfant. De même, certaines familles maintiennent l'enfant dans la gestuelle alors que les structures collectives semblent favoriser l'entrée dans l'oral. En petite section, les expressions langagières non verbales de l'enfant se traduisent par la gestuelle et/ou la violence.

VI. Analyse des résultats, discussion

Il convient d'analyser les résultats dégagés par les entretiens par rapport au cadre théorique développé puis de confronter la réflexion à nos hypothèses initiales : le langage oral ou le développement de l'enfant comme facteur d'adaptabilité en fonction du mode de garde antérieur à l'enfant. Nous constatons dans nos résultats bruts, que les enseignantes interviewées directrices connaissent le mode de garde antérieur fréquenté par les enfants alors que les deux autres ne le connaissent que pour certains enfants, ce qui peut orienter le discours de chacune. En effet, les professeures des écoles ayant une connaissance du mode de garde de chacun vont pouvoir faire plus de liens vers les différentes thématiques abordées et le mode de garde antécédent à tous les élèves qu'elles ont en classe, alors que les deux autres enseignantes vont peut-être penser à des situations sans savoir s'il y a une relation avec le mode de garde. De même, ces deux professeures des écoles ne se tiennent informées du mode de garde qu'en cas de difficultés avec l'élève et vont donc potentiellement faire référence à des situations particulières et défavorables plutôt qu'à des situations courantes. Nos résultats montrent donc que toutes les interviewées portent un intérêt au mode de garde dont l'enfant est issu mais qu'elles n'ont peut-être pas toutes les mêmes ressources sur le sujet, ni le même usage.

A. Analyse des résultats en lien avec le cadre théorique

Afin de rester fidèle à la structure choisie pour le mémoire, nous allons d'abord confronter et analyser les résultats à la lumière du cadre théorique selon les grandes thématiques abordées, le langage oral dans un premier temps puis le développement de l'enfant dans un second temps. Celui-ci précise, comme précédemment le développement social, cognitif, moteur et langagier de l'enfant.

1. Le langage oral

La majorité des enseignantes interviewées pense que le mode de garde collectif favorise l'acquisition du langage par l'enfant selon des critères qui seraient notamment des « *habitudes* », tant dans la forme que dans le fond. Le fait d'être « *obligé* » de s'exprimer pour se faire comprendre par différents interlocuteurs et le fait d'avoir accès à un environnement plus proche entre une structure collective et une classe générerait un lexique et un langage fonctionnels communs qui permettraient une adaptation plus rapide de l'enfant à son arrivée en petite section, la PE C confirme qu'« *il y a moins de décalage entre les univers qu'on leur propose* ». C'est l'acquisition du langage par sa fonction que nous retrouvons dans le courant pragmatique (Florin, 2016). L'enfant issu de structure collective prend l'habitude d'un vocabulaire en situation qui lui sera utile pour comprendre et s'adapter à son environnement en petite section.

Les résultats mettent d'autant plus en évidence les théories actuelles sur l'acquisition du langage par l'enfant, « *pragmatiques* » (Dortier, 2015) et « *interactionnistes* » (Bruner, 2012), lorsque les cinq enseignantes interviewées soulignent l'importance du bain de langage auquel est exposé chaque enfant et qui prend place au sein de sa relation avec les adultes qui l'entourent. Ce n'est pas forcément le mode de garde qui favoriserait l'acquisition du langage

oral de l'enfant mais les interactions adultes-enfants et les expériences vécues au sein de ces différents modes de garde qui peuvent grandement varier d'une famille à l'autre. La PE C nous dit bien que « *Le bain de langage, il est aussi à la maison. Il y a des enfants qui sont restés tout le temps dans leur milieu familial et qui parlent très bien* » et à contrario la PE n°1 affirme, à propos d'enfants qui ne parlent pas : « *Comme on ne leur a jamais parlé [...]. Ils n'ont pas eu ce bain de langage* ». Ces échanges verbaux dont nous parlent les enseignantes ne sont pas sans rappeler le « *scénario transactionnel* » de Bruner (2002) que nous avons précédemment évoqué. Théorie, selon laquelle le langage de l'enfant se développe grâce à la relation entre l'adulte et l'enfant dans un contexte spécifique, d'où la nécessité de verbalisation mise en place par l'adulte et d'un environnement varié.

Les professeures des écoles interviewées s'accordent à dire que même si le mode de garde peut favoriser l'adaptation en petite section, ce n'est pas forcément le cas. La PE B pense qu'il n'y a pas de différence de langage entre les enfants en fonction du mode de garde dont ils sont issus, « *C'est pas forcément les enfants qui sont allés en crèche qu'ont un langage le plus développé, comme c'est pas forcément ceux qui sont restés avec maman qu'ont un langage plus élaboré, quoi. Il peut y avoir de toutes les catégories dans chaque mode de garde, je trouve. Parce que il y a des enfants aussi qui sont pas prêts. Moi, je mettrai plus ça sur le compte de l'âge* ». En effet, une autre enseignante la rejoint en rappelant que l'âge impacte aussi le développement du langage de l'enfant, ce dont fait part notre cadre théorique en présentant les grandes étapes du développement du langage par l'enfant communes à Florin (2016) et à la plupart des chercheurs. Les enseignantes font aussi part d'autres critères impactant le langage oral de manière plus probante que le mode de garde et ayant une incidence sur l'organisation de classe, à savoir la gestion d'enfants en situation de handicap et d'enfants allophones.

2. Le développement de l'enfant

a. Le développement social

Pour le mode de garde individuel et collectif, nous remarquons deux grands thèmes émergents, qui sont les mêmes que dans notre cadre théorique, la relation de l'enfant à l'adulte et celle de l'enfant avec ses pairs.

En ce qui concerne les relations de l'enfant à l'adulte, c'est principalement le moment délicat de la séparation parent-enfant qui est évoqué. Selon la théorie de Bowlby (Baudier et Céleste, 2019 ; Florin, 2003 ; Cartron et Winnykamen, 1999) cette relation entre l'enfant et sa figure d'attachement, souvent sa mère, lui donne accès lorsqu'elle est de bonne qualité à une certaine sécurité affective qui lui permettra de s'adapter plus facilement au monde. Trois des enseignantes interviewées évoquent la difficulté de cette séparation, deux d'entre elles et une autre, expliquent qu'un enfant gardé hors de sa structure familiale sera déjà passé par cette étape de séparation, ce qui facilitera l'adaptation en petite section. Pour autant, la PE B précise : *« j'ai un petit garçon dans la classe, il est toujours allé en crèche depuis qu'il a trois mois et là on est au mois d'avril et le matin c'est toujours très dur quand il quitte sa maman »* ce qui tendrait à prouver que la question de la séparation entre l'enfant et son adulte référent n'est pas qu'une question d'habitude mais de qualité, se devant être suffisante et rassurante, puisque l'enfant a besoin d'un adulte référent « de qualité » quel que soit son mode de garde antérieur. L'avantage du mode de garde extra-familial est qu'il permettrait à l'enfant d'augmenter le nombre d'adultes référents de manière progressive. La PE n°1 nous dit des enfants issus d'un mode de garde collectif qu'*« ils ont l'habitude d'avoir plus de référents adultes »*. En effet, en EAJE, il y a en moyenne un adulte pour cinq enfants n'ayant pas acquis la marche et un adulte pour huit enfants ayant acquis la marche (textes officiels) et en petite section, les professeures des écoles interviewées font toutes part d'un nombre d'élèves important pouvant aller jusqu'à trente pour seulement deux adultes, l'enseignante et l'Atsem. La PE A précise qu'elle *« conseille aux familles d'aller faire une petite inscription en halte-garderie, de manière à ce qu'il [l'enfant] se confronte un petit peu au groupe avant d'arriver*

à l'école où, là, le groupe est très important, puisque on peut avoir jusqu'à trente élèves en petite section ».

Cette citation nous mène vers l'importance des relations sociales entre l'enfant d'âge préscolaire et ses pairs qui semblent fondamentales pour l'adaptation en petite section pour les cinq enseignantes ainsi que vers la transition entre la vie préscolaire et la vie scolaire de l'enfant. Toutes, soulignent la nécessité pour l'enfant d'être « *confronté au groupe* » avant son entrée en petite section ce qui rejoint Céleste et Baudier (2019) sur « *le rôle socialisant des pairs* ». Concernant l'opposition des théories sur les relations enfant-enfant de Mueller (1972 dans Cartron et Winnykammen, 1999) qui considère l'objet comme moyen de transition à la relation et celle de Bruner (2002) évoquée par Baudier et Céleste (2019) et Lehalle et Mellier (2013) considérant la relation comme un prolongement de « *l'interaction avec la mère* », rien ne permet de prendre position. Les professeures des écoles font plutôt référence à un phénomène global d'habituation aux autres comme élément de l'environnement et aux règles induites par la vie en collectivité. Par exemple, la PE C nous explique que les enfants préalablement gardés en collectivité « *ont déjà pris un certain nombre de petites habitudes par rapport à la vie tous ensemble [...]. Ils sont beaucoup plus à l'aise... Pour eux, l'école maternelle s'inscrit dans la continuité de la crèche quoi en fait.* »

La socialisation dans le cas du mode de garde collectif pourrait se faire par l'intermédiaire des jouets comme le suggère la théorie de Mueller (1972). À contrario, la socialisation favorisée par la fratrie lorsqu'il y en a une, pour un enfant issu d'un mode de garde individuel pourrait se rapprocher de la théorie de Bruner (2002) dans le sens où elle reste liée à l'imprégnation familiale. Mais, rien ne permet de confirmer concrètement ces suppositions. La manière dont l'enfant se socialise avec ses pairs n'est pas directement abordée. Là où tout le monde s'accorde, chercheurs comme interviewées, c'est sur la nécessité de cette socialisation, qu'elle naisse au sein de la fratrie ou dans un groupe extérieur à la famille. Au regard des résultats, son impact sur l'adaptation de l'enfant en petite section fait également l'unanimité.

La relation enfant-enfant n'est pas le seul point indispensable à l'adaptation enfant-école selon les enseignantes interviewées. La prise en compte du caractère individuel de chacun et la transition entre le mode de garde et la petite section sont aussi mis en avant. Ceci rappelle les textes récents évoqués dans le cadre institutionnel, notamment l'ordonnance 2021-611 relative aux services aux familles parue dans le Journal Officiel de la république

française du 20 mai 2021 ainsi que la charte nationale pour l'accueil du jeune enfant prononcée par le ministère des solidarités et de la santé le 23 septembre 2021. En effet, ces textes mettent en avant le besoin de communication et d'échanges entre les personnes prenant soin, gravitant autour de l'enfant avant et après son entrée en petite section afin de lui garantir, ainsi qu'à sa famille, une continuité cohérente, plus individuelle et personnalisée dans sa prise en charge. Tout cet accompagnement devrait aider l'enfant à se reconnaître plus facilement dans son nouveau statut d'élève, objectif des attendus de fin de cycle du programme d'enseignement de l'école maternelle (BOENJS n° 25 du 24 juin 2021) également rapporté par trois des enseignantes. La PE C confirme : « *c'est vrai que nous, l'école maternelle, on prend un petit, un enfant et on en fait un élève* ».

b. Le développement cognitif

Quatre des professeures des écoles abordent le contexte familial, la stimulation ou au contraire le manque de stimulation généré par les parents, parfois les nourrices. Gênée la PE n°1 évoque ce problème « *Hum, ah ah ! Bah, on va dire que ça dépend des familles (rictus) je dirais. Je dirais que... des familles et du milieu social. Je pense que... si... (hésitation) c'est méchant, ce que je vais dire (rires). [...] Je pense que pour certains enfants, il vaudrait mieux qu'ils aient fréquenté la crèche avant de venir à l'école maternelle. Alors que, pour certains enfants, certaines familles... rester à la maison avec maman, euh... le travail... Enfin, le pré-travail a été fait à la maison* » et la PE n°2 explique : « *ça dépend aussi des nourrices* ». Ce que les enseignantes laissent supposer par l'emploi des termes : « *pré-travail* », « *préparation* », « *habitudes* », « *stimulations* », « *expériences* » ... est en fait conditionné par la manière dont les enfants ont été accompagnés ou non dans leur début d'exploration de « *la période préopératoire* », deuxième période du stade prélogique du développement de l'enfant selon Piaget (Piazza et Godfroid, 2004) qui commence aux alentours de deux ans. C'est à dire, que l'enfant à partir de deux ans, est capable de reproduire en différé, ce qui correspond également à la fonction sémiotique selon Florin (2003). Issu de mode de garde collectif, l'enfant va donc reproduire un certain nombre d'éléments, une posture liée à des habitudes de mode de vie en collectivité. Par exemple, il aura cette « *autonomie* » évoquée par deux enseignantes, qui aura été travaillée avec les professionnels de la petite enfance au cœur de

projets ayant à vocation le développement de l'enfant. Alors que l'enfant issu de garde familiale aura éventuellement eu accès à un accompagnement de même visée mais pas nécessairement puisque rien ne contraint les familles à avoir des projets ou même des objectifs éducatifs.

Outre le mode de garde, trois enseignantes notent le comportement « *égocentrique* » des enfants, lié à leur âge. La PE A explique : « *Alors, à l'âge où on les accueille, s'ils sont très jeunes particulièrement, sont encore parfois dans l'égoïsme, ils sont encore... Ils jouent seuls. Ils ne savent pas jouer avec les autres. Ils jouent à côté des autres* » ce qui rejoint Piaget (Piazza et Godfroid, 2004) : « *À partir de quatre ans, sa communication est moins égoïsme : il est capable d'écouter ce que quelqu'un dit sans se référer uniquement à son propre point de vue.* » et qui correspond à la « *théorie de l'esprit* » (Florin, 2003 et Benedetto, 2015).

c. Le développement moteur

Dans le domaine du développement moteur, comme dans les autres domaines les professeurs des écoles évoquent le contexte familial comme paramètre inconstant et la structure collective comme paramètre au contraire plus permanent pouvant pallier à des apprentissages non construits dans le cadre de la famille. Les expériences variées et les gestes répétés proposés en structure d'accueil collectif permettent de mettre en exergue « *l'étude du développement* » de Bruner (2002) selon laquelle, rappelons-le, « *Le comportement structuré, d'abord produit de manière « réflexe » ou « instinctive », se trouve converti, grâce à ces capacités en action intentionnelle dès que l'enfant a eu l'occasion d'observer les conséquences de ses propres actes* ». En d'autres termes, tous les gestes moteurs que l'enfant aura eu occasion d'expérimenter et de répéter autant de fois que possible, par exemple « *mettre son manteau* », « *monter* », « *descendre* » seront plus perfectionnés, plus précis et moins globaux que ceux jamais abordés. Quatre des enseignantes trouvent que l'adaptation de l'élève dans les activités est souvent avantagée lorsqu'il vient d'une structure collective, puisqu'il a déjà expérimenté certains domaines, « *les parcours de motricité* » par exemple, qui seront de nouveau explorés en petite section.

Trois des professeures des écoles interviewées soulignent la difficulté de gestion des élèves n'ayant pas encore acquis le contrôle sphinctérien à l'entrée en petite section. Ce contrôle est lié au développement du tonus postural de l'enfant et correspond généralement au stade où l'enfant est capable de monter et descendre des marches, ce qui est donc favorisé par les parcours mis en place en crèche et en maternelle mais aussi par ce qui est proposé par les familles à leur enfant en termes de liberté, de possibilités et de variétés de mouvements.

d. Le développement langagier

La réception du langage est centrale dans le développement langagier et commence bien avant l'expression orale (Bertoncini et Boysson-Badies, 2000 ; Florin, 2003 ; Plaza, 2014). Les professeures des écoles interviewées mettent essentiellement l'accent sur ce langage en réception. Que l'enfant soit issu d'un mode de garde collectif ou individuel, il est indispensable qu'il soit reconnu comme interlocuteur. La PE A déclare : « *Faut pas oublier que l'enfant est un interlocuteur même s'il ne répond pas, qu'il entend toujours et faut toujours lui adresser la parole comme un individu qui serait susceptible de répondre dès ses 3 mois, dès sa naissance. Faut toujours lui laisser un temps de réponse et puis essayer de, de lui parler comme à un adulte en utilisant du vocabulaire précis, approprié, adapté, et puis mettre le mot juste sur chaque situation* ». La plupart du temps, dans sa prise en charge de l'enfant, l'accueil collectif, dont le personnel est sensibilisé au cours de sa formation au développement du langage du jeune enfant, assure ce rôle. Lorsque la PE n°2 évoque des difficultés avec des enfants qui ne parlent pas, elle s'« *inquiète* » du fait que ce soient des « *enfants qui sont pas sujet et à qui on ne parle pas [...]. Et du coup, parce que, quand c'est comme ça, on n'a même pas le regard. Il y a certains enfants, on n'a même pas de regard [...]. Par exemple, quand vous descendez, vous vous mettez à leur hauteur, vous vous adressez à eux, vous leur... vous les r'gardez et [...]. Y a même pas l'interaction par les yeux quoi. Et ça c'est... Déjà qu'on a le non verbal avec le masque, si on n'a même pas le regard, c'est extrêmement compliqué* ». En effet, si les professionnels de la petite enfance sont habitués à parler à hauteur d'enfants ce n'est pas forcément le cas pour les parents. Le domaine langagier est encore un des exemples mettant en avant les écarts qu'il peut y avoir d'un foyer à l'autre. Il y a d'une part ces parents qui ne communiquent pas avec leurs enfants et d'autre part des

parents, comme nous l'explique la PE C qui vont accorder plus d'importance au langage de leurs enfants qu'à tout autre domaine : *« c'est valorisant d'avoir un petit qui parle bien. Donc ils font tout ce qu'il faut pour qu'ils parlent bien. Et le problème, c'est peut-être qu'il y a justement une survalorisation du langage au dépend de beaucoup d'autres choses aussi. Et des parents qui imaginent avoir un enfant très développé parce qu'il va bien parler. Mais sauf que y a pas que ça quoi, aussi, en même temps. Il y a une surévaluation de ce que peut être le langage »*. Ces écarts engendrent des différences dans la manière de communiquer des enfants de petites sections. Plusieurs enseignantes expliquent que la communication non verbale de l'enfant s'exprime fréquemment par des gestes violents entre pairs, la PE n°1 témoigne : *« il y a ceux pour qui le seul moyen de communiquer c'est physiquement et qui vont soit taper, arracher, mordre, ou pousser, voilà. C'est de la communication non verbale. »* ainsi que la PE n°2 : *« les enfants qu'ont pas le langage, ils vont taper, ils vont mordre, ils vont crier, ils vont, ils vont manifester qui sont là »*. La communication non verbale de l'enfant vers l'adulte semble différente, la PE n°2 indique : *« Vous leur parlez, ils lèvent les bras pour que vous le preniez dans les bras »*. Ce « méta-langage » précédemment évoqué à travers les discours de Berthelie (2005) et Brigaudiot et Danon-Boileau (2009) serait donc, si l'on s'en réfère aux trois types de communications gestuelles selon Brigaudiot et Danon-Boileau (2009) des « expressions affectives » lorsqu'il survient entre pairs et des « demandes » lorsque cela s'adresse à un adulte.

Dans le but d'étendre la communication gestuelle à la communication verbale les cinq enseignantes évoquent le livre comme support d'apprentissage. La PE A va plus loin en expliquant que la relecture d'une même histoire *« permet à l'enfant de voir, de comprendre que le code écrit, si on prend soin de bien lire exactement ce qui est écrit, que le code écrit est constant. »*, ce qui correspond aux représentations « précoces de l'écrit » abordés par Lahalle et Mellier (2013) et Florin (2003) et qui prend son sens dans la perspective de l'apprentissage de la lecture-écriture prévu par les programmes d'enseignement du cycle 2, démontrant ainsi que chaque cycle prépare le suivant.

B. Discussion en lien avec les hypothèses

La réponse apportée à la problématique ainsi formulée : en quoi la connaissance du mode de garde antérieur de l'enfant par l'enseignant de petite section a une influence sur son organisation de classe ? n'est pas tranchée. De manière directe, les enseignantes s'appuient sur d'autres critères que celui du mode de garde pour s'adapter à l'enfant. Cependant, leurs discours mettent tous en avant des facilités de socialisation pour des enfants ayant déjà fréquenté un mode de garde collectif ou ayant un environnement familial riche de pairs provenant de la fratrie ou d'amis. La PE n° 2 affirme : *« je pense que la collectivité... Fin, le mode de garde collectif favorise l'intégration à l'école. »* et la PE n°1 *« Avec les parents, avec les frères et sœurs, voilà... Même si ils sont restés à la maison, mais c'est des des enfants... pour certaines familles, on les a déjà ouverts au monde, aux autres. »*.

Concernant les hypothèses envisagées, à savoir en première hypothèse le langage oral serait le critère d'adaptabilité le plus important aux yeux des enseignants et en deuxième hypothèse le développement social, cognitif, moteur et langagier serait le critère d'adaptabilité le plus important aux yeux des enseignants, il semblerait qu'entre les deux ce soit le développement social de l'enfant qui prédomine. La PE A déclare : *« le but de l'école maternelle en petite section c'est : socialisation, scolarisation »*. Pour autant, elles reconnaissent toutes l'importance des deux. La PE n°1 justifie : *« la petite section, il faut que ce soit et de la socialisation et du langage. »*, la PE C parle de *« langage social »* et met en avant l'articulation entre les deux (langage et développement) : *« Les interactions et les jeux organisés [...]. C'est lié aussi à l'entrée dans le langage »*.

Il semblerait que les deux critères langage oral et développement de l'enfant, fonctionnent de pair, qu'il faut considérer chaque enfant individuellement et dans sa globalité. Son adaptabilité ne dépend pas d'une compétence ou d'une autre. Ses compétences peuvent être favorisées par un mode de garde collectif quand la famille ne souhaite pas ou n'est pas en capacité d'assurer elle-même toutes les dispositions nécessaires aux prémices de l'apprentissage du langage oral et au développement global de son enfant. En effet, le mode de garde individuel a la particularité de pouvoir favoriser ou au contraire défavoriser l'adaptation

de l'enfant en petite section, que ce soit du point de vue du langage oral de l'enfant ou de son développement (social, cognitif, moteur, langagier). Cela dépend soit du contexte social, soit des choix éducatifs de la famille.

Dans les critères d'adaptabilité autres que le mode de garde, il y a notamment l'importance de la prise en compte de l'âge de l'enfant car même si tous les enfants d'une classe sont de la même année, il peut y avoir de grandes différences entre un enfant né en début ou en fin d'année ; ils ne seront pas au même stade de développement dans tous les domaines. Enfin et surtout les enseignantes nous rappellent que chaque enfant est unique, la PE B confirme : « *chaque cas est quand même particulier. On traite vraiment les enfants, enfin, moi je traite vraiment les enfants au cas par cas, individuellement* » et la PE A : « *chaque enfant est différent quant à ses acquis lorsqu'il arrive à l'école. Voilà. Donc, un... On doit s'adapter, l'école va s'adapter à chaque enfant et ajuster finalement son..., le travail* ». Une des enseignantes souligne que les objectifs d'apprentissages sont propres à l'école maternelle et que cette dernière ne saurait s'appuyer sur des compétences liées au mode de garde parce que c'est à elle et non pas au mode de garde d'assurer ce rôle. Il est important de prendre tout le vécu de chacun en considération, de développer les liens avec les professionnels et les familles afin de soigner la transition entre l'école et le mode de vie antérieur et actuel de l'enfant, mais en aucun cas d'avoir auprès d'eux des exigences d'apprentissages liées aux objectifs de la maternelle. Le cas échéant, la PE C s'interroge : « *Après, où se situe la frontière entre la dernière année de crèche et la première année d'école maternelle ?* ».

Conclusion

Les recherches convoquées afin de définir le cadre théorique de ce mémoire concernent l'acquisition du langage oral par l'enfant, le développement social, cognitif, moteur et langagier de l'enfant, les modes de gardes antérieurs à la petite section et la petite section de maternelle elle-même. Outre l'enrichissement personnel engendré par les recherches au cœur des savoirs développés par certains auteurs, le mémoire est également l'étude de procédés donnant accès à la découverte de méthodes de recherches théoriques et techniques, celle présentement choisie étant l'entretien.

Les hypothèses formulées sont donc partiellement validées. Entre le langage oral et le développement social, cognitif, moteur et langagier de l'enfant, les enseignantes mettent en avant le critère de socialisation comme facteur d'adaptabilité premier, mais elles prennent en considération d'autres facteurs que le mode de garde qui le supplante dans l'organisation de classe et l'adaptabilité en petite section. De plus, l'influence de la famille entraîne trop de variables pour prendre une position définie quant au fait qu'elle puisse favoriser ou au contraire défavoriser l'adaptation de l'enfant en petite section de manière hégémonique. Le langage oral et le développement de l'enfant tels que nous les avons définis, sont donc tout deux des critères d'adaptabilité à l'entrée en petite section, concomitants avec un grand nombre d'autres critères dont le milieu social de l'enfant, son âge précis, sa langue maternelle et sa situation personnelle, pouvant entraîner des besoins et une adaptation particuliers tant sur le plan moral, intellectuel et physique.

Au niveau des retombées sociales de ce travail de recherche, nous espérons que ce mémoire puisse donner envie à tous les enseignant(e)s, de travailler en équipe avec tous les partenaires de la petite enfance, de prendre en compte la vie et les particularités de chaque enfant et de leur famille pour leur permettre de trouver leur place, de s'épanouir et de s'accomplir à travers le système éducatif français et ses évolutions.

Bibliographie

Association Québécoise des Centres de la Petite Enfance, (2019). *Pas à pas. Mon parcours éducatif. Référentiel sur le continuum de développement de l'enfant de 0 à 5 ans*. Québec : Famille Québec

Baudier, A., & Céleste, B. (2019). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Malakoff : Dunod

Benedetto, P. (2015). *Psychologie du développement. Concepts fondamentaux*. Levallois-Perret : Studyrama

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Malakoff : Armand Colin, 2^{ème} Édition, nouvelle présentation.

Brigaudiot, M., & Danon-Boileau, L. (2009). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Presse Universitaire de France 2^{ème} Édition.

Bruner, J.S. (2012)., *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz

Bruner, J.S. (2002)., *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF 7^{ème} Édition.

Cartron, A., & Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. Paris : Armand Colin 2^{ème} Édition.

Chartier, A.M. (2007). Histoire et évolution du statut de la petite enfance. In Geneix, N., & Chartier, L. (coord.). *Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*. Issy-Les-Moulineaux : ESF, Éditeur, p.17-25.

Chomsky, N. (1990). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
Traduction française de Calvet, L.

Dortier, J.F., & Journet, N. (2015). *Les clés du langage. Nature, Origine, Apprentissage*. La Petite Bibliothèque de Sciences Humaines.

Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 2^{ème} Édition.

Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod.

Lehalle, H., & Mellier, D. (2013). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence. Cours et exercices*. Paris : Dunod, 3^{ème} Édition.

Merlet, P. (2006). *Langage et Oral*. Dans Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré

Ministère des affaires sociales et de la santé, (2015). *Formation des Professions de santé. Profession auxiliaire de puériculture. Recueil des principaux textes relatifs au diplôme d'État*. Berger Levrault.

Vigotsky, L. (1997). *Pensée & Langage*. Paris : La Dispute, 3^{ème} Édition.

Traduction française de Sève, F. Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget.

Williams, D. (1999). *Nobody Nowhere. The Remarkable Autobiography of an Autistic Girl*. London and Philadelphia Jessica Kingley Publishers, revised edition.

Sitographie

Berthelie, R. (2005, mars). Langage(s) Culture(s) Personne(s). *VST-Vie sociale et traitements* 2005/3 (n°87).

<https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-42.htm#s1n1>. (Consulté le 16/10/2021)

Bertoncini, J. & Boysson-Bardies, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. *L'acquisition du langage. Vol I.* p. 95-136.

<https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/l-acquisition-du-langage-I>. (Consulté le 03/11/2021)

Briquet-Duhazé, S. (2021) Blog. *Enseigner et apprendre à l'école maternelle*.

(2021). JO 30 septembre 2021 Arrêté 23 sept 2021 - Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant.

<https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2021/10/jo-30-sept-2021-arrete-23-sept-2021-charte-nationale-pour-laccueil-du-jeune-enfant.pdf>. (Consulté le 09/11/2021)

(2021). JO 31 août 2021 Décret 2021-1131 Assistants maternels et EAJE.

<https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2021/10/jo-31-aout-2021-decret-2021-1131-assistants-maternels-et-eaje.pdf>. (Consulté le 09/11/2021)

(2021). JO 20 mai 2021 Ordonnance

2021-611 Services aux familles. <https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2021/10/jo-20-mai-2021-ordonnance-2021-611-services-aux-familles.pdf>. (Consulté le 09/11/2021)

(2019, 2020, 2021). ATSEM.

<https://sophiebriquetduhaze.fr/category/atsem/> (Consulté le 14/11/2021)

(2019) CRPE Connaissance du système éducatif Fiche-résumé 3 : Loi d'orientation 2013 et Fiche-résumé 4 : loi pour une école de la confiance 2019.

<https://sophiebriquetduhaze.fr/2019/12/22/crpe-connaissance-du-systeme-educatif-fiche-resume-3-loi-dorientation-2013-fiche-resume-4-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-2019/>.

(Consulté le 15/11/2021)

- Fiche-résumé 3 : Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013.

<https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2019/12/fiche-rc3a9sumc3a9-cse-3.-loi-dorientation-de-2013.pdf>. (Consulté le 15/11/2021)

- Fiche-résumé 4 : Loi pour une école de la confiance de 2019.

<https://sophiebriquetduhaze.files.wordpress.com/2019/12/fiche-rc3a9sumc3a9-cse-4.-loi-pour-une-c3a9cole-de-la-confiance-2019.pdf>. (Consulté le 15/11/2021)

Buisson, M. (2008). *Animer un relais assistantes Maternelles*.

<https://www.cairn.info/animer-un-relais-assistantes-maternelles—9782749208824.htm>.

(Consulté le 20/10/2021)

Bullinger, A. (2015). Le développement psychomoteur. *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*.

<https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/le-developpement-sensori-moteur-enfant—9782749248103-page-15.htm#s2n1>. (Consulté le 20/11/2021)

Cattiaux, S. (2018). *Tout savoir sur le CAP Accompagnant éducatif petite enfance (AEPE)*.

<https://infos.emploipublic.fr/article/tout-savoir-sur-le-cap-accompagnant-educatif-petite-enfance-aepe-eea-8688>. (Consulté le 14/11/2021)

Florin, A (2004). *Les modes de garde à deux ans. Qu'en dit la recherche ?*

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiS3_DphIH0AhWrA2MBHREhCAkQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fcache.media.eduscol.education.fr%2Ffile%2Fmaternelle_moins_de_3_ans%2F71%2F4%2Frapport_Agnes_Florin_Modes_de_garde_deux_ans_vd_238714.pdf&usg=AOvVaw0hrwEJOuXqPdNNcOSpUvE1. (Consulté le 10/11/2021)

Jover, M. (2000). Le développement psychomoteur du jeune enfant. In Rivière, J. *Idées neuves et approches actuelles*. Marseille : Solal Editeura.

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%5BPDF%5D+Perspectives+actuelles+sur+le+d%C3%A9veloppement+du+tonus+et+de+la+posture+M+Jover+-+2000+-+hal.archives-ouvertes.fr>. (Consulté le 16/10/2021)

Morgenstern, Leroy, & Mathiot, (2008). Le Pointage chez l'enfant : origines et fonctions ?

<https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08170.pdf>. (Consulté le 04/11/2021)

Piazza, S. & Godfroid, B. (2004). Aspects du développement et son évaluation. *La personne polyhandicapée*. p.51-90

<https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/la-personne-polyhandicapee—9782804143725-page-51.htm>. (Consulté le 30/10/2021)

Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*.

https://www.cairn.info/revue-contraste-2014-1-page-99.htm?ora.z_ref=li-45996154-priv#s2n1
(Consulté le 03/10/2021)

Sites officiels

Caisse d'Allocations Familiales. Caf.fr.

(2021). *Tout savoir sur les Eaje*

<https://www.caf.fr/partenaires/caf-de-maine-et-loire/partenaires-locaux/petite-enfance/tout-savoir-sur-les-eaje>. (Consulté le 10/11/2021)

(2019). *Choisir l'accueil collectif*.

<https://monenfant.fr/web/guest/choisir-un-mode-d-accueil-collectif>. (Consulté le 10/11/2021)

(2019). *L'accueil en crèche*.

<https://monenfant.fr/web/guest/l-accueil-en-creche>. (Consulté le 10/11/2021)

(2019). *L'accueil en halte-garderie ou en jardin d'enfant*.

<https://monenfant.fr/web/guest/l-accueil-en-halte-garderie-et-jardins-d-enfants>. (Consulté le 10/11/2021)

(2016). *Les lieux d'accueil enfants-parents*.

<https://www.caf.fr/allocataires/vies-de-famille/futur-parent/garde-d-enfant/les-lieux-d-accueil-enfants-parents>. (Consulté le 05/11/2021)

(2015). *Les relais pour soutenir les assistantes maternelles*.

<https://www.caf.fr/allocataires/vies-de-famille/futur-parent/garde-d-enfant/les-relais-pour-soutenir-les-assistantes-maternelles>. (Consulté le 05/11/2021)

(2015). *Les nouvelles règles du congé parental*.

<https://www.caf.fr/allocataires/vies-de-famille/elever-ses-enfants/conge-parental/les-nouvelles-regles-du-conge-parental>. (Consulté le 07/11/2021)

CHU Rouen Normandie. *École d'infirmière puéricultrice.*

Enseignement pratique.

<https://ecole-puericultrice.chu-rouen.fr/lenseignement-pratique/>. (Consulté le 10/09/2021)

Enseignement théorique.

<https://ecole-puericultrice.chu-rouen.fr/lenseignement-theorique/>. (Consulté le 10/09/2021)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Education.gouv.fr.

(2021). *La loi pour une école de confiance.*

<https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>. (Consulté le 06/11/2021)

(2021). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.*

<https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>. (Consulté le 15/11/2021)

(2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Bulletin Officiel n°18 du 5 mai 2005.*

<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>. (Consulté le 15/11/2021)

Ministère du travail de l'emploi et de l'insertion. (2006). La formation des assistant(e)s maternel(le)s.

<https://travail-emploi.gouv.fr/droit-du-travail/le-particulier-employeur/article/la-formation-des-assistant-e-s-maternel-le-s>. (Consulté le 09/11/2021)

République Française. (2021). *Service-Public.fr. Le site officiel de l'administration française.*

(2021). Proposition de loi créant la fonction de directrice ou de directeur d'école.

<https://www.vie-publique.fr/loi/278926-loi-rilhac-creant-la-fonction-statut-de-directeur-decole>. (Consulté le 16/11/2021)

(2020). Assistante maternelle. *Travail.*

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F798>. (Consulté le 13/11/2021)

(2020). Conditions de travail dans le secteur privé. *Travail.*

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2330>. (Consulté le 07/11/2021)

(2018). Code de l'action sociale et des familles. *Legifrance. Le service public de diffusion du droit.*

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000037523570. (Consulté le 09/11/2021)

Sécurité Sociale, l'Assurance Maladie. *ameli.fr. Maternité, paternité, adoption.*

<https://www.ameli.fr/le-havre/assure/droits-demarches/famille/maternite-paternite-adoption>. (Consulté le 07/11/2021)

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

1. Le mode de garde à l'école

Pensez-vous qu'il soit important de connaître le mode de garde des enfants avant leur arrivée en PS ?

Constatez-vous une différence d'adaptation de l'élève en fonction de son mode de garde ?

Pensez-vous que le mode de garde de l'enfant ait une influence dans l'organisation de classe, par exemple dans les choix des groupes ?

Avez-vous l'impression de prendre en considération l'enfant différemment en fonction de son mode de garde ?

2. Le langage

Pensez-vous que le mode de garde de l'enfant engendre des différences en termes de langage ?
Si oui, quels types de difficulté ?

Le langage favorise-t-il l'adaptation de l'enfant ?

3. L'enfant d'un point de vue plus global

Pensez-vous que le mode de garde impacte sur l'intégration de l'enfant au groupe classe ?
Si oui comment ?

Pensez-vous que le mode de garde engendre des différences qui impacteraient la façon dont l'enfant prend part aux activités proposées ?

Pensez-vous que la socialisation de l'enfant est un élément central de l'arrivée en petite section ?

Pensez-vous que le mode de garde influence le développement de l'enfant ?

En fonction de la réponse, développement de la question :

sur le plan cognitif ?

sur le plan moteur ?

4. Ouverture

Souhaitez-vous revenir sur un point ?

Y a-t-il des éléments que nous n'aurions pas abordé qui vous semble important ?

Y aurait-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter ?

Annexe 2 : Entretien de l'enseignante 1 : PE n°1

L : Donc voilà. Pensez-vous qu'il soit important de connaître le mode de garde des enfants avant leur arrivée en petite section ?

PE n°1 : Euh, oui. Oui, je pense que c'est important, hum. (*blanc*)

L : Voilà, du coup, si vous pouviez me dire un petit peu...

PE n°1 : (*Rires*) Et bah pour qu'on connaisse avant, fin... Les enfants qui ont déjà été en contact avec d'autres enfants, ceux qui ne sont restés que dans leur famille. Bon, après on s'en aperçoit très vite de toute façon, de ceux qui ont été en garderie ou en nourrice ou qui ne sont restés qu'avec leurs parents.

L : D'accord, il y a des différences qui se...

PE n°1 : Il y a des différences de langage, au niveau du langage, au niveau du comportement avec les autres enfants, du partage, de la socialisation. Ça on voit, ça se voit.

L : D'accord. Voilà. C'est un petit peu de ça dont nous allons parler. Donc, je voulais vous demander si vous constatez des différences d'adaptation de l'élève, déjà à l'entrée, à l'arrivée ?

PE n°1 : Oui. Oui, parce qu'on voit déjà les enfants qui ont l'habitude d'être en garderie. Par exemple, quitter papa et maman, même le premier jour, ils en ont l'habitude, et donc ils le font, ils ne pleurent plus ces enfants-là. Enfin, ils ne pleurent plus, ils vont pleurer moins longtemps, on va dire. Donc, c'est plus facile pour eux. Ce sont des enfants qui ont l'habitude de jouer avec d'autres enfants. Qui ont l'habitude d'avoir plusieurs adultes avec eux, aussi, par exemple s'ils ont été à la p... Comme là, en classe de maternelle on a et l'ATSEM et la maîtresse. Et ils ont l'habitude d'avoir plus de référents adultes que si ils sont à la maison par exemple. Et puis, au niveau du langage, bah ce sont des enfants qui ont dû s'adapter faire des efforts, puisque avec papa maman, évidemment papa maman, ils comprennent toujours ce que dit les enfants. Alors que, quand ils ont été en garderie comme ça tourne, ce ne sont pas toujours les mêmes éducatrices, il faut qu'ils fassent des efforts de langage. Donc ces enfants-là on les... En nourrice, c'est pareil, si la nourrice a beaucoup d'enfants... Enfin, a beaucoup d'enfants, a deux ou trois enfants, ça se sent aussi quoi.

L : sur le langage aussi... ?

PE n°1 : Sur le langage. Sur le langage, et après ça se sent... Même les activités, ce sont des enfants qui ont l'habitude d'être posés, qui sont capables de rester déjà en tout début d'année autour d'une activité, 5 minutes par exemple. Où que ce soit un puzzle, où que ce soit... Au début d'année, c'est des petites choses de collage, de peinture. Et les enfants qui n'ont pas été soit en garderie, soit en nourrice, ce sont des enfants qui vadrouillent beaucoup plus dans la classe, parce que c'est une découverte en fait. Et de l'espace, et du matériel, et des adultes.

L : D'accord. Est-ce que vous, ça vous... ça a un impact sur votre organisation de classe dans, par exemple dans les choix des groupes que vous faites dans, dans vous, votre, vos choix en fait, d'organisation classe ? Est-ce que vous le prenez en compte et est-ce que ça a un impact dans vos choix, le mode de garde dont l'enfant...

PE n°1 : Alors, en fait, nous, on ne le sait pas forcément le mode de garde à l'avance. Mais, comme on s'aperçoit très vite des enfants qui sont autonomes... Moi, je fais des groupes à peu près équilibrés. Donc, dans ce groupe-là, il y a des enfants autonomes, des enfants qui parlent, des enfants qui ne parlent pas du tout, qui ne veulent pas parler à la maison. Les groupes sont vraiment hétérogènes parce que sinon c'est compliqué de gérer un groupe d'enfants qui ne parlent pas, on n'avance pas. Donc, moi je préfère les éparpiller un petit peu partout dans les groupes, ces enfants qui n'ont eu des contacts que avec leur famille, qui ne sont pas sortis de leur famille.

L : D'accord. Du coup on a un petit peu... Voilà, je me posais un petit peu la question sur le langage. On a un petit peu répondu sur les différences de langage que vous retrouvez. Est-ce que vous pensez euh, du coup, que par rapport au mode de garde, cette facilité peut-être, de langage, pour les enfants, à priori, qui sont plutôt issus de multi-accueil ou de crèche, favorise l'adaptation de l'élève, à la rentrée ?

PE n°1 : Oui, oui

L : en petite section ?

PE n°1 : Bah Oui, oui, oui. Oui, non, c'est important que... On voit qu'ils sont plus à l'aise, ces enfants-là... au niveau du langage.

L : D'accord. Ça leur permet...

PE n°1 : Oui. Ça leur permet de... et puis de s'exprimer. Parce que quand ils veulent quelque chose, du coup, ils ont aussi l'habitude de devoir demander et pas de faire juste ça (*indication gestuelle*) en montrant, voilà. En garderie ou en crèche, ils sont obligés de parler... ou en nourrice, ça dépend des nourrices. Mais bon ça faut pas le dire.

PE n°1 : (*s'esclaffe*)

L : (*accompagnement au rire*). Vous êtes libre de dire ce que vous voulez.

PE n°1 : (*rire*)

L : Euh, du coup... Du coup, vous m'en avez aussi un petit peu parlé, la question de savoir si ça a un impact sur l'intégration de l'enfant dans le groupe classe. Si je reprends un peu ce que vous m'avez dit, si l'enfant a été gardé pareil, issu d'un mode de garde plus collectif, a priori...

PE n°1 : Il va faire une adaptation plus facile à l'école et au travail de la classe, et dans le groupe, et... En fait, ils servent souvent de meneurs ces enfants-là.

L : D'accord.

PE n°1 : Donc, on s'appuie un petit peu sur eux. Parce que, déjà ils ont l'habitude d'aller jusqu'au bout d'une tâche, aussi par exemple. Alors, que les enfants qui ne restent que chez eux, parfois la tâche, bon, bah, au bout de 2 minutes, elle est abandonnée et puis après, elle est reprise après. Alors que à la garderie, enfin, voilà je dis garderie mais enfin, ou crèche. Souvent ils ont pris l'habitude de finir leur tâche. Même si c'est que des transvasements où tout ça. C'est pas je mets juste deux boules et puis je m'en vais jouer quoi. ils savent qu'il faut qu'il en mettent plusieurs. donc voilà, ils vont jusqu'au bout de la tâche. (*rire*)

(*blanc*)

L : D'accord. Du coup, alors, sur la fin de la tâche... Au niveau de la manière dont l'enfant prend part aux activités. On va dire de manière plus restreinte, c'est à dire pas dans la globalité, mais un enfant qui va être dans une activité spécifique : est-ce que ça peut aussi avoir un impact dans... Pas sur le fait d'aller au bout de l'activité, mais dans le fait de vraiment se mettre dans l'activité ?

PE n°1 : Euh... (*temps de réflexion*). Moi, je dirais oui. Je dirais oui parce que du coup, c'est des enfants qui ont l'habitude...du bruit et également, parce que une classe de petite section

c'est très bruyant. Donc, ce bruit-là oui, le fait qu'il y ait d'autres enfants cela qui pleurent à côté, cela qui bougent plus... Eumh... Du coup, eux, ils sont habitués à ça et ils sont pas dans leurs petites bulles. Ils ont déjà été confrontés à ça. Et donc pour eux, oui, c'est plus facile de... de...

L : D'entrée dans la tâche

PE n°1 : d'entrée dans la tâche. Oui.

L : et de se...On va dire, de faire abstraction...

PE n°1 : Voilà, oui. Ils savent se couper du monde, mais voilà, oui.

L : d'être plus détachés de ce que les autres découvrent.

PE n°1 : Oui, c'est ça. Voilà. Les autres ils sont vraiment dans la... Même à cette époque-là d'année, certains sont toujours dans la découverte... de l'activité, et même de la classe, hein. On a toujours des enfants qui regardent partout...

(blanc)

L : Est-ce que vous pensez que la socialisation de l'enfant est un élément central à son arrivée en petite section ?

(blanc)

Ou est-ce qu'il y a autre chose qui prédomine...

PE n°1 : Alors, il y a la socialisation, mais il y a le langage aussi. Et nous, on trouve... Enfin, moi je trouve, mais je pense que j'suis pas la seule (rire), que maintenant, y a de moins en moins de langage. Donc, la petite section, il faut que ce soit et de la socialisation et du langage.

L : Quand vous dites : « il y a de moins en moins de langage », c'est de moins en moins de langage au cours de la petite section au niveau des apprentissages ou dans...

PE n°1 : Même avant. Je pense que c'est des enfants qui ne parlent pas beaucoup et à qui on n'a pas parlé non plus. Et du coup, et en fait, on demande quelque chose, et bah i' n' savent pas quoi répondre. Y a des enfants qui ne m'adressent pas la parole.

L : D'accord, ils ont moins de acquis dans leur prérequis en fait ?

PE n°1 : Oui, oui, c'est ça oui.

L : Enfin, je parle d'un point de vue langagier...

PE n°1 : Et puis, oui. Comme on ne leur a jamais parlé, non plus, et ben... du coup, ils ne parlent pas aux adultes... ni aux autres enfants d'ailleurs. C'est pas toujours que à l'adulte, parfois c'est aussi aux autres enfants. Ils n'ont pas eu ce bain de langage. Donc, c'est pas seulement la socialisation. Moi, je pense qu'il y a aussi euh... entrer vraiment dans le langage. Il y a les deux. Il faut les deux. Il y a les deux, la petite section.

L : Mais, est-ce qu'ils arrivent quand même à s'exprimer d'autres manières...que par le langage oral ?

PE n°1 : Alors, il y a ceux qui dans... (*rire*) la cour éventuellement. Il y a les deux, en fait. Il y a les enfants qui ne rentrent pas du tout en communication... ni avec les autres enfants, ni avec l'adulte. Et puis, il y a ceux pour qui le seul moyen de communiquer c'est physiquement et qui vont soit taper, arracher, mordre, ou pousser, voilà. C'est de la communication non verbale. Donc, voilà, ils rentrent comme ça en communication.

L : Est-ce que vous pensez que le mode de garde influence aussi le développement de l'enfant ?

PE n°1 : Hum, ah ah ! Bah, on va dire que ça dépend des familles (*rictus*) je dirais. Je dirais que... des familles et du milieu social. Je pense que... si... (*hésitation*) c'est méchant, ce que je vais dire (*rires*).

Recherche visuelle de mon approbation, de mise en confiance. (rires)

L : C'est totalement anonyme.

PE n°1 : Je pense que pour certains enfants, il vaudrait mieux qu'ils aient fréquenté la crèche avant de venir à l'école maternelle. Alors que, pour certains enfants, certaines familles... rester à la maison avec maman, euh... le travail... Enfin, le pré-travail a été fait à la maison.

L : Avec les parents.

PE n°1 : Avec les parents. Avec les parents, avec les frères et sœurs, voilà... Même si ils sont restés à la maison, mais c'est des des enfants... pour certaines familles, on les a déjà ouverts au monde, aux autres. C'est des enfants qui savent déjà ce que c'est qu'un livre, à qui on a lu

des histoires. Je pense que certaines familles... Dans certaines familles, c'est l'accueil en crèche, ou en garderie qui va jouer ce rôle-là, qui sera pas repris par les familles.

L : D'accord. Du coup, le mode de garde aurait plus un impact, en alternatif aux difficultés sociales, on va dire...

PE n°1 : Oui, oui. Ça va être... Ça va dépendre vraiment de... de l'école sûrement, de là où elle est située, dans le quartier. Et puis du coup, effectivement du milieu social au départ.

L : Oui. Oui, dans le choix de l'école, j'ai choisi exprès des écoles avec... un public, disons hétérogène.

PE n°1 : Bah oui. Oui, oui, voilà (*rires*). Là c'est le cas (*rires*). C'est vrai.

L : Du coup, est-ce que vous voyez des différences... j'entendais par développement... on peut entendre plusieurs choses sous le développement. Il y avait le développement cognitif ? Et, est-ce que plus particulièrement sur le cognitif, ça peut avoir une influence ? Ou est-ce que ça va être vraiment sur les prérequis ?

PE n°1 : (*Réflexion*) Euh... hum, hum. Ben, je dirais oui quand même. C'est une question que vous me posez là. (*ton indiquant une certaine difficulté*)

L : Excusez-moi.

(*rires*)

PE n°1 : Euh... Oui, je dirais que sur le cognitif, oui. Cette question, ça a forcément un impact.

L : Sur la manière d'aborder... Du coup, ça aura un impact forcément dans les activités aussi...

PE n°1 : Oui, voilà c'est ça. Oui, c'est des enfants à qui on... Oui, on a, qu'on a pu placer dans des situations de problème ou... on les interroge... Même si on ne leur a jamais présenté les choses comme ça... oui.

L : Et j'entendais aussi du coup sur le développement moteur ? Du coup qu'est pas... Enfin l'impact est forcément pas le même, mais...

PE n°1 : (*rires*)

L : C'est encore une autre question

PE n°1 : (*rires*). Et bah alors là, c'est pareil, parce que... Oui, les enfants du... ah, ah. Je cherche par rapport à ma classe de cette année, par exemple (*réflexion*). Est-ce que par exemple sur le développement moteur... Et bah, je pense que ceux qui ont le plus de difficultés sur le plan moteur, c'est des enfants qui n'ont pas fréquenté les crèches ou les garderies.

L : Qui étaient en milieu familial...

PE n°1 : qui étaient en milieu familial. Et qu'on n'a pas non plus sorti. Parce qu'on pourrait les sortir ailleurs, mais qui du coup même... euh... Alors, il y a par exemple sur le parcours. Ça c'est sûr, même monter sur un banc, il y en a qui... c'est trop difficile. Et puis, courir, non tout ça oui c'est... Je cherche mes mots.

L : et du coup vous remarquez plutôt une différence...

PE n°1 : une différence entre eux, oui.

L : Du coup, c'est... Les enfants qui seraient gardés par leur famille, sont peut-être moins à l'aise sur des parcours de motricité...

PE n°1 : Oui. Alors, on va dire globalement. Après, il y a toujours des exceptions. Mais oui, globalement oui. Oui, je réfléchis euh... Je cherche... Oui, je dirais oui, globalement. Cette année, j'en vois trois ou quatre qui ne sont pas très à l'aise sur le plan motricité et effectivement, je pense que sur les 4 auxquels je pense, il y en a trois qui étaient à la maison et pas en....

L : D'accord. Est-ce que ça vous arrive des fois... quand vous vous posez des questions, justement, de demander à la famille, quel était le mode de garde antécédent de l'enfant ?

PE n°1 : Oui, oui. Alors, je ne demande... On demande, parfois, le mode de garde. Et puis, je demande aussi, si par exemple autour d'eux, dans leurs amis, dans la famille, est-ce qu'il y a beaucoup d'enfants ? Parce que, du coup, ils ont été confrontés à d'autres enfants ou est-ce qu'ils ne vivent qu'avec des adultes ? Ça aussi, c'est une question qu'on pose quand les enfants ont des difficultés. Alors, et des difficultés de langage, et des difficultés d'adaptation aussi, à l'école quant à... fin octobre, ils sont toujours à pleurer parce que ils veulent pas venir à l'école.

L : Oui.

PE n°1 : Parce que bon, au début, ils pleurent tous un petit peu... Enfin, non, y en a qui sont très à l'aise, mais... Mais oui, c'est des questions qu'on pose, hum.

L : Bien voilà. Est-ce que... Il y a un point sur lequel vous voudriez revenir ? Soit sur le langage, soit sur le développement de l'enfant ?

PE n°1 : Non. Par rapport au... Par rapport au mode de garde, c'est ça ?

L : *acquiescement*

PE n°1 : Alors, ce que je trouve dommage... On sait que... Nous ça se fait pas dans le quartier. On sait que ça se faisait. On en a parlé déjà avec ma collègue... Que dans certaines écoles par exemple, il y a une liaison, une vraie liaison entre la crèche et l'école maternelle. Alors bon, hors temps covid évidemment. Mais, où, en fin d'année, il y a des échanges et ils viennent voir comment ça se passe.

L : Et là, c'est pas mis en en place dans...

PE n°1 : Nous, ici dans le quartier, non. Non. Mais en fait les crèches, elles sont assez loin donc euh...

L : Oui, il y en a une qui va ouvrir normalement. À côté.

PE n°1 : Oui, voilà. Voilà. Mais... On sait pas trop si c'est des enfants qui tomberont chez nous ou... Je sais pas.

L : Il y a des chances quand même.

PE n°1 : On verra (*rires*). On pensait que dans certaines écoles ça se fait quand c'est proche. Dans certaines villes alentours du Havre, ça s'est fait aussi.

L : Oui. Et avec des assistantes maternelles ou des parents, est-ce que ça peut être des...

(Interruption par un(e) collègue qui frappe à la porte, entre et s'adresse à l'interviewée)

L : Du coup, je me demandais s'il y avait une adaptation des fois, progressive ou... des choses, une liaison mis en place au préalable...

PE n°1 : en fin d'année.

L : en fin d'année ?

PE n°1 : Nan.

L : Nan, d'accord. C'est...

PE n°1 : Nan. On... On peut pas le faire. Et... Et une liaison... Alors, en tout début d'année, il y avait un temps parfois, autrefois, d'adaptation, où les enfants par exemple pouvaient venir jusqu'à dix heures. Les parents venaient les rechercher à dix heures. Mais maintenant en fait, ça ne se fait plus.

L : Ils sont obligés de rester la journée complète.

PE n°1 : Hum, hum (*d'acquiescement*). Sauf cas de... d'un enfant avec handicap, et du coup là, il y a un aménagement d'horaire. Mais non, ça ne se fait plus.

L : D'accord, Y a pas d'enfant qui rentre non plus en cours d'année ?

PE n°1 : Non, non. Nous, on ne peut pas, on peut plus. Pas ici. On prend déjà pas de toute petite section.

L : Oui, d'accord. Y a pas du tout de toute petite section...

PE n°1 : Nan. De toute petite section, y en a pas.

L : D'accord.

PE n°1 : Ça s'est fait l'année dernière, où y en a deux qui sont rentrés en janvier. Mais... En fait, là, on a eu une fermeture de classe, et du coup on se retrouve trop chargé. On est trop chargé, donc on peut plus. Non, on ne peut plus les accueillir.

L : Est-ce que...il y a un élément que nous n'aurions pas abordé qui vous semble... qui pourrait être important dans le cadre de ce mode de garde ?

PE n°1 : Euh... Non. Non. Je ne vois pas comme ça euh...

L : Quelque chose à ajouter ?

PE n°1 : Non. Non, nan.

L : Bah je vous remercie.

PE n°1 : Voilà (*rires*). Maintenant il n'y aura plus qu'à soutenir.

Annexe 3 : Entretien de l'enseignante 2 : PE n°2

L : Du coup, je voulais savoir (toux) excusez-moi (toux). Faux départ (toux) excusez-moi.

PE n°2 : Non, y a pas de souci.

(Échange du regard et de sourires, posture qui indique la reprise de l'entretien.)

L : Pensez-vous qu'il soit important de connaître le mode de garde des enfants avant leur arrivée en petite section ?

PE n°2 : Alors moi, c'est ma première année de petite section. J'ai... Je suis enseignante depuis 2003, mais c'est ma première année de petite section. J'avais fait de la petite section quand j'étais ZIL¹, mais pas en année complète. Donc je découvre cette année ce qu'est la petite section, parce que c'est un monde à part et c'est quelque chose de complètement différent. Alors, connaître le mode de garde, ça peut... ça peut être intéressant effectivement. Parce que des enfants ont déjà fréquenté la collectivité, ont pas du tout la même approche de l'école que un enfant qui est toujours resté avec sa mère ou son père, et qui d'un seul coup, s'il n'est pas préparé, ce qui arrive beaucoup... Bah, ne sait pas ce qu'il fait là, ne sais pas ce qu'il vient y faire, et puis... et puis c'est un petit peu violent parce que, il passe du nid familial à 28 élèves dans une classe et où ça pleure beaucoup au départ, où ça... voilà donc euh. Moi, je découvre cette année. Je suis extrêmement admirative de mes collègues. Je ne me rendais pas compte à quel point, de la difficulté de la tâche, de la petite section, donc voilà.

L : D'accord. Du coup, est-ce que vous constatez des différences d'adaptation de l'enfant en fonction de son mode de garde ?

PE n°2 : Bah, en fonction de son mode de garde... Oui, parce que les enfants qu'ont été en crèche, ont quand même... En crèche ou en nourrice. Mais, ça dépend aussi des nourrices, aussi... Sont des fois plus préparés. Parce que... ben... ont été amenés à faire des activités manuelles... Il y a des nourrices qui sont inscrites à des..., pour la motricité, à des associations telles que « Vita-mines »² des choses comme ça. Ou... des maisons où... elles se regroupent pour... pour échanger mais aussi pour jouer avec les enfants, etc. Et... et puis, et

¹ ZIL : Zone d'Intervention Localisée. Les enseignants ZIL sont des remplaçants qui exercent sur une période courte (moins de quinze jours) et sur un rayon de 20 km.

² Vita-mines : Association sportive

puis, y a des enfants, bah qui sont très stimulés à la maison, même s'ils n'ont pas été en nourrice. Et puis, d'autres... qu'ils le sont nettement moins quoi. Et auxquels on ne parle pas.

L : Vous voulez dire des enfants qui sont à la maison, auxquels les parents ne parlent pas et qui ne sont...

PE n°2 : Ne parlent pas. Ne sont pas sujet. Oui, ne sont pas stimulés. Et ça c'est... c'est un constat qui... fin, fin... c'est une photo à l'instant T, mais moi, dans ma classe c'est, c'est, c'est probant en fait.

L : D'accord. Et du coup, dans... par rapport à ça, est-ce que ça a une influence sur vos choix de regroupements ?

PE n°2 : Alors ! Moi, je découvre. Donc j'essaie... Enfin, ça fait 7 ans que je fais de la maternelle. Mais, j'avais toujours eu des moyens-grands. Et là, cette année effectivement, petits-moyens, mais avec des moyens... J'ai que 7 moyens. Et, dans les 7 moyens, j'ai un élève trisomique sans AESH³ et dans les petits que j'ai... Donc j'ai 20 petits. Et dans les petits que j'ai, il y a des suspicions de troubles autistiques pour au moins 2 des enfants. Et euh, j'ai un autre enfant chez les moyens qui a des TDHA⁴, des troubles du comportement et... et voilà. Toujours sans AESH. Donc, c'est aussi extrêmement... Même si j'ai une ATSEM qui est là les trois quarts du temps. C'est aussi extrêmement déroutant, en fait. Et le fait... Enfin, cette différence de niveau entre les enfants, cette différence de langage, cette différence de manière d'être, est extrêmement déroutante.

L : Et vous, au niveau de vos choix de répartition vous...

PE n°2 : Bah. Alors, au départ, j'essayais... J'étais sur des ateliers déjà très très courts. Mais par exemple sur les temps de regroupement, j'ai arrêté... J'en fais plusieurs, qui durent pas plus de 10 minutes. Et, alors, des fois c'est pour poser la classe. Des fois, c'est pour essayer de commencer à travailler un peu sur la date, sur le calendrier, des choses comme ça, sur la conception du temps. On fait avancer le papillon dans la journée pour dire que le temps avance etc. Mais, les temps sont... Et des fois, maintenant les regroupements, sur un temps du matin où je suis toute seule... Euh, j'le fais... Je mets des jeux, des ateliers semi-guidés, les coins jeux, un jeu de construction et tout ça. Et moi, j'prends un petit groupe, pour faire un regroupement, pour faire du langage. Parce que, sinon, en grand groupe c'est très compliqué.

³AESH : Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap

⁴TDHA : Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

Mais, il faut aussi les amener vers le grand groupe. En fait, c'est... c'est une ambivalence. Et c'est aussi en fonction de comment on sent notre classe, comment... Voilà, comment on les sent le matin.

L : Oui, c'est une adaptation au quotidien.

PE n°2 : Oui et cette année, on en a 28. Donc, c'est aussi énorme. Énorme !

L : Oui, ça j'entends bien. Euh... Au niveau du mode de garde, donc euh... Est-ce que vous voyez aussi des différences du langage ? Vous m'avez dit, ceux qui sont à la maison, il peut y avoir des différences, qui sont moins stimulés sur le plan...

PE n°2 : Bah, il y a déjà des différences si on ne parle pas français à la maison. Euh, et puis si y a vraiment une maison, parce que ici nous, au vu du quartier on a des enfants qui dépendent de X (*association d'aide aux familles en situation précaire*) donc qui changent d'appartement en appartement, on a le foyer X (*foyer d'aide pour femmes*) et on a également les enfants des X (*foyer pour enfants*), aussi, des enfants de foyers. Donc... euh, qui sont en placement rapide. Alors, chez les petits là on n'en a pas, mais on en a chez les moyens et chez les grands. Donc euh, ça dépend... Le langage et le fait d'être élève et de devenir élève. Alors ils arrivent, ils sont pas élèves. Mais, ça dépend aussi de beaucoup de c'qui s'passe à la maison. Parce que, les enfants, i laissent pas tout derrière eux, quand, quand ils arrivent à l'école quoi. Et, y a des choses qu'on découvre et y a des choses qu'on sait. Mais euh, le... Le mode de garde est important, mais... Fin, Un parent qui prendra le temps de jouer avec son enfant... Enfin, moi ce que je constate depuis plusieurs années c'est que par exemple, les parents ne jouent peu, plus, avec leurs enfants. Euh, parce que tous les jeux de loto, de mémoire, de domino, tout ça... Ça leur est complètement inconnu. Avancer un pion sur une case, lancer un dé. Il y a pleins de choses... Alors ça, c'est plus pour des moyens-grands, mais même chez les petits, des jeux, types course à l'escargot... Enfin, des jeux qui sont plus adaptés à des petits, aux petits, des jeux de couleurs, avec un dé de couleurs, où on remplit, des jeux du verger, des choses comme ça, pour petits, ça existe. Euh, bah, les enfants euh, ne connaissent pas, ou n'ont pas du tout l'habitude de ça.

L : Et du coup, les enfants qui seraient gardés plutôt en multi-accueil ou en crèche, ils ont déjà un petit peu...

PE n°2 : Oui, parce que, y a des choses qui sont... Bah déjà, les enfants qui sont en multi-accueil, ils ont, ils ont plus la conscience de l'autre que des enfants qui arrivent et qui... Parce

qui y a aussi des enfants qu'ont pas de frère, pas de sœur et qui sont dans la toute-puissance du trois ans, de l'ego, de voilà. Donc, euh... Pour moi, la crèche ou la nourrice, parce que, y a des très bonnes nourrices et parce que tout le monde n'arrive pas à avoir une place en crèche, c'est, c'est quelque chose de... Pour la préparation à l'école c'est quelque chose de très positif en fait. Mais après, c'est des choix aussi complètement personnels, des choix financiers, euh...

L : Oui. Très bien. Est-ce que... Du coup, je pense que... Est-ce que vous pensez que le langage favorise l'adaptation de l'enfant dans la classe ?

PE n°2 : Oui, forcément. Forcément, parce que les enfants qu'ont pas le langage, ils vont taper, ils vont mordre, ils vont crier, ils vont, ils vont manifester qui sont là, on va les voir (rires). Alors qu'un enfant qui va... Le verbe... Enfin, les mots vont être une médiation entre le geste et l'acte en fait. Et les enfants... De toute façon, c'est assez flagrant. Du moment où ils commencent à parler, y a, normalement, un peu moins de conflit, y a moins de morsures, moins de griffures, moins de ça. Tant que les enfants ont pas de langage, ça reste très très très compliqué quoi.

L : D'accord. Oui. Oui, leur mode d'expression est plus dans la violence que dans le...

PE n°2 : Bah, elle est dans la, dans le, dans le corps. Elle passe par le corps. L'expression passe par le corps. Et du coup, quand y a pas le verbe, et bah, du coup, c'est vrai que c'est, c'est même extrêmement frustrant pour eux, parce que i' peuvent pas euh, nommer. Ils ont pas les mots pour pouvoir mettre un écart. Et, du coup, bah, forcément ils ont une réaction première qui va être de pousser, de taper, de mordre, voilà de manifester leur mécontentement parce qu'is ont besoin d'être entendus.

L : Ils vont l'exprimer... Très bien.

(blanc)

L : Je réfléchis en même temps. Excusez-moi.

PE n°2 : Nan, nan, mais y a pas de soucis, prenez votre temps.

L : Du coup, est-ce que vous pensez que le mode de garde ait un impact sur l'intégration de l'enfant au groupe classe ? Alors, pas forcément dans... Là, on était dans l'expression, dans le langage, mais dans, dans sa manière de s'intégrer, dans le groupe classe, plus d'un point de

vue social, du coup ?

PE n°2 : Alors, le mode de garde peut favoriser par exemple, l'autonomie. Parce que euh... Euhum...

L : Du coup, le mode de garde, quand vous dites « peut favoriser l'autonomie », c'est...

PE n°2 : l'autonomie de l'enfant par exemple dans ses, rien que juste dans son... dans le savoir-être. C'est-à-dire,

L : Mais quand vous dites « le mode de garde », c'est si il est gardé en structure ?

PE n°2 : En structure. En structure ou en nourrice.

L : D'accord.

PE n°2 : Parce que les nourrices,

L : Mode de garde collectif.

PE n°2 : Collectif, oui. Du moment où elles ont, y a plusieurs enfants, bah on peut pas... suppléer tout le temps à eux. C'est-à-dire que, et c'est pas leur rendre service, c'est-à-dire, mettre les chaussures, mettre les chaussons, mettre les manteaux et tout ça... Et, quand on demande à l'enfant de mettre son manteau, bah ça a déjà un impact. En fait, on se rend compte avec la petite section que tout est apprentissage. Mettre un manteau, alors, le fermer ce s'ra pas pour tout de suite, mais déjà mettre le manteau, mettre les chaussons, aller crocher son manteau au porte-manteau... Toutes les consignes simples, monotâches, tout ça, c'est un apprentissage. Parce que... Y a des enfants qui savent très bien ce que c'est qu'un manteau, d'autres, non. Y a des enfants à la maison, on parle français, d'autres, non. Y a des enfants qu'ont la compréhension, d'autres non. Donc, le fait... Pour moi, oui. Oui, je pense que la collectivité... Fin, le mode de garde collectif favorise l'intégration à l'école.

L : D'accord.

PE n°2 : Et puis ça développe aussi les anticorps, parce qu'on petite section, ils sont quand même beaucoup plus malades.

(rires)

L : C'est vrai !

PE n°2 : C'est vrai, mais oui.

L : Et du coup, euh... (*je regarde ma feuille*). Du coup, la socialisation, on en a parlé un petit peu. Est-ce que vous pensez que ça a un impact aussi, le mode de garde, sur le développement de l'enfant ?

PE n°2 : Le développement de l'enfant. (*réflexion*). Sur la stimulation... Oui, ça a forcément un... Enfin, je sais pas si c'est le mode de garde, parce que y a des parents qui ont leurs enfants à la maison et qui surstimulent leurs enfants et on a des enfants aussi qui sont... qui ont l'habitude, qu'on essaye de faire gr'... En fait, ça dépend. Si on essaye de faire grandir son enfant ou si on veut le laisser, l'garder petit, pour pleins de raisons. Et euh... Parce que, on a des mamans qui apprennent à leurs enfants à mettre leur manteau, à s'exprimer, à dire voilà : « Là, je ne comprends pas ce que tu me dis, essaye de parler, essaye, essaye ». En, en posant un écart, en verbalisant, et après l'enfant s'en saisi et même si c'est incompréhensible, le parent va quand même comprendre, puisqu'il est dans le contexte et puis... Et l'enfant va se sentir de plus en plus en confiance et ça va... Et ça, c'est vraiment... c'est vraiment une histoire de personne. De, de, puis de réflexion sur la parentalité. Qu'est-ce que c'est qu'être parent ? Là, en 2021, qu'est-ce que c'est... ? Parce que, le, le... La crèche, les nourrices, enfin moins les nourrices mais plus la crèche, ils ont des cahiers des charges. Ils doivent faire des projets, ils doivent s'inscrire... Euh, voilà. Les parents n'ont pas de cahier des charges. Et y a des parents qui sont complètement livrés à eux-mêmes avec leur enfant. Parce que, c'est pas, c'est pas un jouet, c'est pas une chose là qui... C'est pas une chose. C'est un être, et à qui on doit parler, à qui on doit... qui a des attentes, qui est en construction. Y a des parents qui sont pas armés pour ça. Et puis, y a des parents qui, qui pensent bien faire... Enfin, on a pleins de types de parents, pleins de types d'enfants... En fait, c'est chacun son histoire, mais c'est vrai que... C'est des fois extrêmement déroutant.

L : Ce serait plus la parentalité qui aurait un impact...

PE n°2 : Pour moi, c'est la parentalité qui a un impact sur l'enfant.

L : ...sur l'enfant que le mode de garde.

PE n°2 : Que le mode de garde, oui. Le fait que vous parliez à votre enfant, que... Alors vous leur racontez des histoires... Alors, y a des familles qui le font, y a d'autres familles qui le font pas. Mais, en fonction de ce que vous faites avec vos enfants, si... si... Parce que, là, on a quand même de plus en plus d'enfants sur les écrans, de plus en plus d'enfants télé,

portables, tablettes... Et du coup, on a de plus en plus d'enfants qui ne sont pas sujet. Qui n'ont pas le « je ». Ils ont même pas la troisième personne, et... C'est des enfants qui, qui en plus, post confinement là, qui ont pas de cadre, entre guillemets, à part le cadre de l'appartement. Donc à l'école, dans le cadre de la classe, ça tourne, ça bouge, enfin c'est... voilà.

L : Oui, ils arrivent pas à se poser.

PE n°2 : Ils arrivent pas à se poser. Et c'est vrai que l'écran les pose, mais on n'est pas des écrans. Alors, voilà. Et y a un vrai, vrai... Pour moi la réflexion, elle est sur la parentalité.

L : D'accord. Et, est-ce que vous voyez une différence entre le mode de garde collectif ou le mode de garde individuel sur le développement moteur de l'enfant ?

PE n°2 : Euh, ça j'arrive pas à forcément. Moi, j'ai pas le recul pour ça, pour me rendre compte. Mais, les enfants qu'ont été en collectivité, ils ont eu des petits parcours, ils ont fait... On leur a proposé des activités et qui ont, monter, descendre, monter des escaliers, fin des petites marches, des choses comme ça, qu'ont pas forcément... Là, on a des enfants qui sont à peine, qui viennent d'être propres, qui sont propres parce qu'on a fait un gros forçage. Nous on prend... De toute façon, on prend les enfants même si ils sont pas propres. Par contre, on enlève les couches.

L : D'accord. Ils gardent pas de...

PE n°2 : ... de pull-ups, non. Et, en septembre-octobre, ça a été vraiment un gros... On passait beaucoup, beaucoup, beaucoup aux toilettes. Alors, déjà qu'on se lave énormément les mains, mais alors, on passait beaucoup, beaucoup aux toilettes parce que, pour pallier les accidents et y en a eu beaucoup. Mais là, maintenant, là, dans la classe, y en a nettement, nettement moins, ça arrive, mais c'est très, très rare. Et du coup, on se rend compte aussi, par exemple, que y a des enfants, fin... i sont encore dans un mode que...Où... Vous leur parlez, ils lèvent les bras pour que vous le preniez dans les bras.

L : Oui. Et ces enfants-là, du coup, c'est plutôt des enfants issus de... Vous savez pas de quel mode de garde ils sont issus...

PE n°2 : Là, ceux à qui je pense ne sont pas issus de garde collective.

L : D'accord.

PE n°2 : Voilà. Et moi, je le dis aux mamans. Je dis « Écoutez, rendez-vous service, rendez service à votre dos, à votre enfant, arrêtez de le porter. Parce que votre enfant, il peut marcher ». Ça développe tout de marcher, la sangle abdominale, etc, etc. Et, sur des parcours de motricité, ça se voit.

L : D'accord. Oui, ce sont les mêmes enfants, ceux qui n'avaient pas encore acquis le contrôle sphinctérien étaient les mêmes qui...

PE n°2 : Oui

L : ... qui avaient des difficultés sur les parcours.

PE n°2 : Oui, tout à fait.

L : D'accord.

(blanc)

Est-ce qu'il y a un point sur lequel vous souhaiteriez revenir ?

PE n°2 : Comme ça, non. Mais voilà, j'espère que j'ai...

L : Oui.

PE n°2 : Je sais qu'il n'y a pas de bonne, ni de mauvaise réponse, c'est un ressenti et c'est un échange...

L : Oui. Et aussi, est-ce qu'il y a un point que vous, vous auriez voulu aborder et qui vous semble important ? Qui serait relatif au mode de garde et qui aurait un, qui pourrait avoir un impact...

PE n°2 : Comme ça, je ne vois pas. Moi, ce qui m'inquiète, c'est juste, c'est... c'est ces enfants qui sont pas sujet et à qui on ne parle pas et... Et ça, ça m'inquiète vraiment. Et du coup, parce que, quand c'est comme ça, on n'a même pas le regard. Il y a certains enfants, on n'a même pas de regard, du coup.

L : De leurs parents ?

PE n°2 : Non, mais... Par exemple, quand vous descendez, vous vous mettez à leur hauteur, vous vous adressez à eux, vous leur... vous les regardez et, et, les enfants ont euh...

L : Ils vous regardent pas, vous.

PE n°2 : Nan. Nan.

L : Ils fixent pas...

PE n°2 : Nan. Nan, nan, nan. Y a même pas l'interaction par les yeux quoi. Et ça c'est... Déjà qu'on a le non verbal avec le masque, si on n'a même pas le regard, c'est extrêmement compliqué.

L : Oui. Effectivement.

PE n°2 : Hum.

L : Bah je vous remercie.

Annexe 4 : Entretien de l'enseignante 3 : PE A

L : Donc, c'est dans le cadre de mon mémoire. Je travaille sur le mode de garde des enfants avant l'école maternelle. Donc, la question que je vais vous poser, c'est : pensez-vous qu'il soit important de connaître le mode de garde des enfants avant leur arrivée en petite section ?

PE A : À chaque fois que j'établis une fiche d'inscription, ça fait partie de mes questions : « Quel était le mode de garde avant euh l'école ? ». Donc, lorsque l'enfant est uniquement gardé en milieu familial, avec les grands-parents, je conseille aux familles d'aller faire une petite inscription en halte-garderie, de manière à ce qu'il se confronte un petit peu au groupe avant d'arriver à l'école où, là, le groupe est très important, puisque on peut avoir jusqu'à trente élèves en petite section. Donc voilà, en général, les parents essayent d'aller à la halte-garderie, voire, ils s'habituent eux-mêmes en temps qu'adultes à laisser leur enfant à d'autres personnes que, qu'à leur famille. Et c'est très important aussi de préparer l'adulte à la séparation ; pas seulement l'enfant.

L : Et pour les enfants qui viennent déjà de crèches ou d'assistantes maternelles... ?

PE A : Les assistantes maternelles, en général, euh... essaient d'aller dans les jardins d'enfants dans les parcs pour que l'enfant se retrouve avec d'autres. Ils mettent, ils déposent parfois, avec l'autorisation des familles, les enfants parfois à la halte-garderie pour pouvoir euh aller faire leurs courses par exemple s'ils ont l'autorisation des familles ou alors, ils font partie des crèches familiales et à ce moment-là, y a des temps de regroupement dans des locaux de la crèche familiale, des crèches familiales pour qu'ils puissent être en..., déjà un petit peu en collectivité. Pour ma part, je fais de l'accueil de... décroisement, on pourrait dire de l'accueil des enfants de crèches scolarisables, avec la crèche XX. Donc à partir de la rentrée de Pâques, ils vont venir le jeudi matin de neuf heures moins le quart à dix heures, dix heures et quart, quand ils en ont... voilà quand les enfants sont fatigués, ils rentrent. Ils assistent à la classe, ils s'intègrent au groupe et j'essaie d'établir un regroupement plus spécifiquement en petite section de début d'année. On reprend les comptines de début d'année de manière à ce que les petits puissent chanter avec nous et on reprend un petit peu le rythme de regroupement, c'est-à-dire très court, euh pour qu'ils s'habituent euh aux divers, euh aux diverses étapes de la matinée. Donc j'ai... On établit ce travail avec la crèche XX. Ceci dit, je

ne vais pas forcément accueillir ces enfants-là. Ils iront peut-être dans d'autres écoles mais ça leur a, ça va leur permettre d'avoir déjà un ressenti sur ce qui peut se passer ailleurs qu'à la crèche avec un gros groupe puisque, j'ai ma classe qui cette année comporte vingt-six élèves plus quatre ou cinq enfants de la crèche avec des adultes accompagnateurs.

L : D'accord.

PE A : Voilà.

L : Donc vous pensez que la socialisation de l'enfant en fait, est centrale dans son arrivée en maternelle ?

PE A : Bah, le but de l'école maternelle en petite section c'est : socialisation, scolarisation. Donc, c'est notre travail de les habituer au groupe, mais là le groupe est tel que je pense qu'il est important qu'ils aient déjà un petit peu rencontré des difficultés d'adaptation, fin... ou alors euh pas forcément des difficultés mais qu'ils se soient confrontés au groupe euh... avant, avant l'école. C'est beaucoup moins difficile pour ceux qui s'y sont déjà frottés. C'est réconfortant d'avoir eu d'autres structures d'accueil avant l'école.

L : D'accord. Et est-ce que vous observez des différences d'intégration du point de vue langagier aussi, au niveau des enfants ?

PE A : Oui.

L : Des différences selon les modes de garde.

PE A : Alors, la richesse du vocabulaire sera plus importante dans des familles qui ont placé les enfants en crèche ou... ou qui s'intéressent au projet de leur enfant. Maintenant, parfois l'enfant est uniquement en milieu familial et le milieu familial est tellement stimulant que c'est suffisant. Tout dépend de ce qu'il va vivre dans le milieu familial. Faut pas oublier que l'éducation, la socialisation aussi, se fait avant tout à la maison. Il faut pas tout donner. Le rôle de l'école n'est pas l'éducation, c'est aussi le rôle des familles. Ça c'est important. Et bon, au niveau langage en effet, si l'enfant a vécu de... beaucoup de, de riches expériences en dehors de la maison, pendant les vacances, si les parents prennent soin d'expliquer chaque déplacement, chaque visite ou chaque fête familiale, à ce moment-là on pose du vocabulaire au quotidien. Faut pas oublier que l'enfant est un interlocuteur même s'il ne répond pas, qu'il entend toujours et faut toujours lui adresser la parole comme un individu qui serait susceptible de répondre dès ses 3 mois, dès sa naissance. Faut toujours lui laisser un temps de réponse et

puis essayer de, de lui parler comme à un adulte en utilisant du vocabulaire précis, approprié, adapté, et puis mettre le mot juste sur chaque situation. Là, si chaque famille fait ce travail, les enfants auront un vocabulaire... adéquat à l'arrivée de la maternelle. Maintenant, y a des enfants non francophones qu'on inscrit... à l'école maternelle. À ce moment-là, on fait un travail de... plus... encore plus approfondi sur le lexique. Parce que la petite section travaille beaucoup sur le lexique de manière à leur donner beaucoup de, de vocabulaire, euh... compréhension d'histoires aussi. Donc ça, c'est pour notre travail en langage. Et... les enfants non francophones sont pris à l'accueil avec des imagiers... Autrefois il y avait les imagiers du Père Castor, bien sûr, qu'on peut réutiliser. Mais là maintenant on a... on dispose dans notre bibliothèque centre documentaire de beaucoup d'imagiers différents, avec des images, avec des dessins proposant du vocabulaire quotidien ou du vocabulaire... concernant les animaux du monde entier ou les animaux, les bébés animaux etc. Donc... tout à fait adapté à ces enfants-là. Et avec le matériel. On utilise tout le matériel... euh réel. Parce que finalement, les images ça fait... ça oblige l'enfant à une abstraction qu'il ne détient pas forcément, donc il faut d'abord travailler avec du matériel. Le vocabulaire dans le coin cuisine par exemple, ben... on utilise tout le matériel de la cuisine finalement. Le vrai. Pas forcément des jouets.

L : D'accord

PE A : Hum (*de confirmation*)

L : Donc un enfant... Selon vous... donc un enfant issu d'un mode de garde de crèche s'adapterait mieux qu'un enfant issu d'un mode de garde familial et aurait probablement plus de langage, du fait de sa communication avec les autres enfants ?

PE A : Voilà. C'est normal, il s'est confronté à plus de situations, il a un vécu plus... euh, différent. Et en crèche on le met dans des situations peut-être moins d'apprentissage qu'à l'école mais, malgré tout, il y a quand même des p'tits objectifs d'apprentissage donc, il va avoir effectué des travaux d'arts plastiques, il va donc... Tout le matériel pinceau, tout le vocabulaire du matériel de la classe, ils le détiennent déjà, s'ils sont allés en crèche. Donc ça, ça leur donne un panel de vocabulaire différent du milieu familial mais pas forcément euh, on peut pas parler de richesse dans ce cas-là, parce que des enfants qui auront voyagé avec leurs parents, ont pris l'avion, auront vu d'autres pays, peuvent avoir un vocabulaire riche également, mais dans un autre un autre registre. Donc chaque lieu va donner euh, bah du... un vocabulaire et un langage à l'enfant en fonction... À la limite, chaque enfant est différent quant à ses acquis lorsqu'il arrive à l'école. Voilà. Donc, un... On doit s'adapter, l'école va

s'adapter à chaque enfant et ajuster finalement son..., le travail, à ce moment-là.

L : Et donc les enfants qui n'ont pas été dans..., qui n'ont été que dans des milieux familiaux : globalement, ils ont quand même plus de mal à s'intégrer au groupe, en général ? Au groupe classe ?

PE A : Ah bah, il est normal qu'un enfant qui... Alors, à l'âge où on les accueille, s'ils sont très jeunes particulièrement, sont encore parfois dans l'égoïsme, ils sont encore... Ils jouent seuls. Ils ne savent pas jouer avec les autres. Ils jouent à côté des autres et, ils sont rassurés par un cadre de vie qui est constant. Ils ont toujours la même personne devant eux. Quand ils arrivent dans l'école, s'ils n'ont pas du tout été préparés, il est normal qu'ils soient complètement affolés. Parce que le rythme de la classe va... même si on prend soin d'eux et qu'on essaie de leur accorder du temps. Y a un adulte, l'enseignante, toujours avec lui, pour le réconforter mais y en a un pour vingt-sept ou trente, et l'ATSEM est là pour organiser le côté matériel, face aux activités prévues par l'enseignante, donc elle a quand même à mettre en place des choses, euh..., changer les enfants qui pourraient avoir des problèmes de propreté, les emmener aux toilettes... Et là ce sont... Elle n'est pas en permanence avec nous. Elle a du ménage à effectuer, elle a... Donc, ça fait peu d'adultes pour le nombre d'enfants et s'il a un adulte d'habitude pour lui tout seul toute la journée, il va forcément souffrir entre guillemets. Il va se demander ce qu'il se passe. C'est pour ça qu'un enfant doit être préparé au moins par une visite que j'effectue au mois de juin avec l'école, avec les parents. Comme ça je rencontre l'enfant, il va avoir visualisé mon visage, le visage de l'ATSEM, les locaux dans lesquels il va se trouver. Et je demande toujours aux familles de... de reporter le souvenir de l'enfant sur ce qu'il a vécu. Puisque l'enfant finalement, euh... disons... apprend les choses en les vivant. C'est par le vécu que l'enfant peut progresser. On dit qu'un enfant grandi dans la frustration et là, en effet, la première année de maternelle, il va subir beaucoup de frustrations, c'est pour ça qu'il grandi très vite quand il arrive à l'école (*rires*). Puisqu'on ne peut pas, on ne peut pas le laisser faire que ce qu'il veut, il s'ra toujours emporté par le groupe. Il doit suivre le groupe. Y a des moments où il va pouvoir vivre sa petite vie dans la classe et dans les coins jeux et cetera, mais, si on part en salle de jeux, tout le groupe doit partir en salle de jeux. Quand on va aux toilettes, on essaie d'emmener toute la classe aux toilettes, deux fois dans la matinée s'il le faut, et on essaie qu'ils évitent d'y aller tout seuls puisqu'ils sont pas autonomes et que ça enlève l'ATSEM à ce moment-là, de la classe. Donc... il ira ensuite en autonomie, mais au début, il faut forcément l'accompagner, donc ça fait beaucoup de... beaucoup de contraintes pour lui.

L : Oui, donc c'est vraiment compliqué d'avoir un enfant qui n'a pas été avant en, en crèche ou... ?

PE A : Oui ! (*catégorique*)

L : D'accord...

PE A : Y a aussi le fait d'aller chercher les grands frères et les grandes sœurs, un deuxième enfant s'ra moins inquiet qu'un premier enfant. D'abord, les parents s'ront moins inquiets aussi de déposer l'enfant à l'école donc, c'est vraiment très, très individuel comme... comme réaction. Donc l'enfant va réagir de manière très différente. Parfois les enfants qui ont été en milieu familial et qui sont allés chercher des grands frères et des grandes sœurs savent ce que c'est qu'l'école, ont déjà rencontré le visage de l'enseignante, connaissent les lieux, en ont... ont entendu parler. Et rien que le fait d'entendre parler des choses et de les avoir vu un petit peu, puisqu'il faut quand même avoir vu la... la structure, ça va rassurer l'enfant. Et si l'adulte montre une très grande confiance... dans le... dans cette décision, dans l'enseignante, dans le lieu où il le dépose. Le fait que l'enf', que l'adulte soit serein, l'enfant sera beaucoup plus serein. Si l'enfant a des parents angoissés, il sera angoissé aussi en arrivant. Voilà, donc même si on a de l'angoisse, il faut pas la montrer et ça, c'est pas facile.

L : Et au niveau des activités telles que les ateliers, les élèves s'en sortent mieux aussi par rapport aux tâches au niveau de... pardon, je m'explique, selon le mode de garde qu'ils ont eu précédemment, est-ce qu'ils s'intègrent mieux dans les tâches des activités, pas forcément par rapport au groupe, mais par rapport aux activités mêmes... des ateliers ?

PE A : Alors ceux qui sont allés en crèche, qui ont déjà effectué de la peinture, du collage en groupe, donc qu'on a laissé un petit peu en autonomie sans tout leur dire, vont bien se débrouiller. Par contre, ils vont pas avoir ce plaisir de la découverte du, de l'activité et... vont pas être blasés mais vont... vont être moins contents d'aller vers cette activité, si elle se rapproche trop à ce qu'ils ont déjà vécu. Donc on essaie de varier beaucoup les techniques de peinture, proposer beaucoup d'outils différents et puis beaucoup de... d'activités complètement différentes de la crèche parce que ces enfants-là sont demandeurs de choses complètement différentes de ce qu'ils ont vécu. Et à ceux-là, en effet, on pose toujours des situations problèmes d'apprentissage, de manière à ce qu'ils évoluent plus f... plus vite peut-être et qu'ils n'aient pas l'impression de refaire la même chose qu'à la crèche. Oui.

L : Et donc les autres enfants de milieux familiaux, eux ils sont dans une phase

L et PE A (*en même temps*) : de découverte.

PE A : souvent, ils sont en phase d'observation même au début. C'est à dire qu'ils ne sont pas dans l'action, on leur impose pas d'activités. Ils observent les autres et à un certain moment, ils expriment le désir de s'y inscrire, de s'inscrire dans l'atelier, d'y aller. Alors, quand on voit qu'un enfant est trop longtemps dans l'observation, après, on l'incite euh... à effectuer l'activité en le... l'encadrant, et en le poussant un petit peu vraiment, en l'obligeant pratiquement, hein, au bout d'un certain temps... Si au bout de deux mois, on voit un enfant qui observe toujours, et ben, on le prend en individuel, on l'encourage, on le dirige vers l'activité. Mettre les mains dans la peinture par exemple, y a des enfants, ils veulent pas ! Mettre un tablier pour faire la peinture, ils veulent pas ! Donc tous ces petits gestes, et bien en... par mimétisme en regardant les autres, et puis, avec beaucoup de d'encouragements des adultes, ben chaque enfant arrive à accepter les tâches. Mais pour certains c'est, c'est un refus au début hein. Quand il y a vraiment un refus trop important, on revoit la famille, on montre à l'enfant qu'il peut être en confiance, qu'il euh... Enfin, on impose un petit peu plus de communication à la famille avec nous pour que l'enfant se sente mieux dans la classe.

L : D'accord. Donc ils ont plus de mal à se... en fait à entrer dans les activités.

PE A : Voilà, mais ça dépend du caractère de l'enfant aussi, des difficultés qu'il peut ressentir dans, à la maison aussi ; s'il a des soucis à la maison et ben, ça va pas être le même enfant que si, que si tout allait bien, hein ! Une séparation dans un couple, ce qui arrive très souvent maintenant... L'enfant a trois ans, le couple se déchire, ben l'enfant ne va pas aller bien et du coup on va le ressentir à l'école et il va pas forcément bien s'inscrire dans les activités parce qu'il aura d'autres soucis. Donc, euh... tout, tout est... tout est fluctuant, je dirais pour chaque enfant.

L : C'est sûr. Chacun est un cas.

PE A : Oui, chaque enfant..., bah euh toute sa vie, il restera une personne à part entière et faut que lui s'adapte au système scolaire mais que le système scolaire essaie de s'adapter un petit peu à lui aussi, et c'est la difficulté qu'on rencontre, c'est... les grands groupes font que...on n'a pas autant de temps qu'on pourrait en avoir besoin pour certains enfants.

L : D'accord

PE A : Oui

L : Et sinon, donc dans les élèves issus... les élèves qui ont été précédemment en crèche ou voire avec certaines assistantes maternelles, est-ce qu'il y en a quand même qui ont encore des gros problèmes de langage ?

M : Les problèmes de langage sont... Alors, il y a les problèmes de langage basiques d'articulation, ça c'est pas grave, ça se remettra en place ; alors, on attend quatre ans pour un bilan orthophonique ; c'est en général pas nous qui le décidons et puisqu'il y a une visite médicale, l'infirmière scolaire, euh... dépiste... enfin... oui, dépiste ce soucis et à ce moment-là dirige la famille vers... vers une consultation et un bilan orthophonique. Bon, nous on en parle un petit peu à la famille mais on n'est pas..., on ne peut pas bien diagnostiquer ce genre de chose, on n'est pas habilité à le faire. Euh, après le langage dépend aussi de la capacité de compréhension de l'enfant. Si c'est un enfant qui a des difficultés intellectuelles proprement dites, à ce moment-là, le langage va peut-être mettre un certain temps à être posé, mais c'est plus des problèmes de compréhension. Donc après, la petite section dépiste aussi beaucoup de... de... d'enfants en difficultés euh... on peut dire intellectuelles, ou... d'enfants différents. On n'est pas tous égaux et euh, parfois, il y a des choses qui empêchent l'enfant d'apprendre. Il a les compétences, il peut avoir les capacités intellectuelles et parfois, il y a quelque chose qui l'empêche d'apprendre et on ne sait pas ce que ça peut être, donc là, on interpelle encore la famille. Et on peut faire appel au réseau d'aide spécialisé, mais, comme on a de moins en moins... Là, les grèves actuelles l'ont prouvé. Y a de moins en moins de personnes dans les réseaux d'aides, et ben... il faut qu'on se débrouille toutes seules, et puis qu'on essaie de faire avancer l'enfant. Le langage est la base de l'apprentissage de la lecture, donc nous on travaille beaucoup, justement, sur la formulation des phrases, tout ce qui est apprentissage des comptines, ça donne des formules syntaxiques qui sont reprises par l'enfant, beaucoup de littératures de jeunesse qui permettent de savoir si l'enfant est dans la compréhension des histoires. Donc on prend des histoires simples et on leur demande de nommer le titre du livre, on peut leur demander de nommer les personnages, ne pas rester... On a des livres lecture plaisir mais on a des livres lecture euh bilan-évaluation-compréhension de l'histoire, où est l'enfant dans la compréhension ? Et là ça nous permet de dépister beaucoup de choses.

L : Et justement par rapport à la lecture, il y a pas énormément de... Enfin, il y a de la lecture en crèche mais il n'y a pas vraiment de suivi par rapport à cette lecture. Est-ce qu'il y a une différence entre les enfants qui sont chez eux et qui lisent avec leurs parents et les enfants qui sont en crèche et... ou pas ?

PE A : Alors, par rapport à la découverte de la... du code écrit, je dirai. C'est... Quand vous dites lecture, c'est ça ? Ou alors c'est juste le plaisir des histoires ?

L : Euh... nan, c'est... Ça peut être aussi... de, de communiquer avec un adulte référent sur...

PE A : Alors, lorsque les parents lisent des histoires à la maison en général, ils euh, ils lisent pour le plaisir de lire et l'enfant parfois redemande et redemande toujours la même histoire, et ça c'est normal, nous on pratique aussi cela en prenant quelques histoires euh... euh...

L : Référentes

PE A : Référentes qui s'ront répertoriées d'ailleurs dans un cahier de littérature, euh et... je dirai que là ça permet à l'enfant de voir, de comprendre que le code écrit, si on prend soin de bien lire exactement ce qui est écrit, que le code écrit est constant. Voilà. Ensuite, comme il a beaucoup entendu l'histoire, parfois il l'a apprise par cœur, ça permet de savoir s'il a mémorisé l'histoire. Bon, si il est à la maison, les parents finalement lisent les histoires sans savoir exactement qui sont en train de... de lui apprendre les rudiments de la lecture. Nous on a toujours ces objectifs-là dans la tête. On a toujours des objectifs pas face à l'enfant, même si on habille, même si... si on l'emmène aux toilettes, il y a toujours des rudiments d'apprentissage au moment précis où on a les enfants en main, donc l'école c'est toujours en termes d'apprentissage, donc euh... c'est déformations professionnelles, je dirais. Alors, à la maison, je pense que c'est plus intuitif, on lit des histoires parce qu'on nous dit de lire des histoires, on répète, on reprend souvent le même livre parce que l'enfant le demande. Du coup, il prend conscience que le code écrit est constant, qu'on le lit avec papa, avec maman, avec tata euh, c'est toujours écrit pareil. Bon bah hein donc, ça c'est important. Et en crèche, je pense qu'ils font ce travail aussi, ils lisent des histoires plusieurs fois de suite, donc sans le savoir ou en le sachant, je ne sais pas trop. Moi du coup ils l'entendent, ils m'entendent le dire hein, les animateurs de crèches et les puéricultrices, donc elles en ont un petit peu conscience que le code écrit doit être relu, et relu pour que l'enfant comprenne que c'est un code qui a toujours le même sens, et... La grosse différence c'est lorsque l'enfant n'a pas du tout eu de contact avec le livre finalement. Ça arrive que la télévision prend le pas sur le livre et que finalement l'enfant à part les dessins animés n'a pas eu souvent des livres dans les mains et c'est là que la différence va se voir et peu importe l'endroit, enfin en crèche, il en aura forcément, mais dans les milieux familiaux, il se peut que l'enfant arrive sans avoir beaucoup vu de livres, des albums... pour lui. Et là, bon, l'école est normalement là pour rétablir les différences, on réajuste.

L : Bah, je vous remercie.

(Considérant la fin de l'entretien, je coupe le dictaphone. En quittant le bureau, l'enseignante poursuit la réflexion. Celle-ci me semblant intéressante et pertinente, je lui demande l'autorisation d'enregistrer de nouveau.)

L : Je vous en prie.

PE A : Donc, lorsque l'enfant est allé en crèche, puisqu'il a quand même un adulte référent, très souvent avec lui, l'adulte est là pour lui répondre de manière euh, presque individuelle.

L : Donc, c'est pour ça qu'il est plus demandeur par rapport à l'adulte.

PE A : Alors... Voilà, voilà, il est plus demandeur par rapport à l'adulte qui n'est pas sa famille. Et lorsqu'il arrive à l'école, j'ai remarqué que les enfants qui... de la crèche XX, puisque j'en ai quand même un ou deux, ou d'autres crèches euh, se dirigeaient souvent vers moi pour avoir des conversations particulières, des demandes particulières, tout en ne respectant pas le groupe, puisque à la crèche, il avait des réponses... rapidement. Et que lorsque moi, j'ai le groupe classe devant moi et que lui prend la parole à tout bout de champs parce que il est habitué à parler en groupe, ça lui fait pas peur et euh, et que l'adulte était là pour lui répondre, il a beaucoup plus de mal à se... à ne pas parler.

L : À respecter le temps de parole en fait.

PE A : À respecter le temps de parole des autres. Il va parler sur la parole de l'autre. Il va avoir beaucoup plus de mal à lever la main, à... à respecter les codes. Puisque les autres n'ont jamais eu de code en groupe, ils les acceptent rapidement, mais celui qui en, qui avait un, quand même peut-être des codes à la crèche, mais un temps de réponse moindre, euh moins long. Eh bien, bah..., il supporte mal de ne pas être entendu et écouté tout de suite.

L : oui.

PE A : Voilà, et c'est, c'est, c'est...

L : Mais, c'est le problème de se retrouver peut-être avec aussi les enfants... qui... qui ont été élevés chez eux et qu'ont tout le temps une personne à leur disposition.

PE A : Oui, mais comme parfois à la maison, on a quand même dit « tu verras à l'école c'est différent, il faudra que tu écoutes la maîtresse ». Si ça a été beaucoup dit : « il faudra que tu

écoutes la maîtresse », l'enfant va être dans le respect des règles et va savoir..., pour certains, vont... s'ils ont une petite maturité quand ils ont largement trois ans, ils ont la maturité nécessaire pour... respecter rapidement les codes de l'école, parce qu'ils n'en avaient pas d'autres en groupe. Donc, moi je trouve parfois des enfants matures hein, lorsqu'ils sont très jeunes c'est pas du tout la même chose. Mais des enfants de trois ans et plus, matures, parce qu'il peut y avoir des enfants de trois ans pas matures hein, euh, qui ont le sens des... Des enfants que j'ai du mois de janvier, février, par exemple 2007 pour cette année, qui ont eu quatre ans au mois de janvier, lorsqu'ils sont arrivés à l'école sont... ont tout de suite accepté les règles de vie de l'école sans souci, parce qu'on leur a... ils avaient entendu dire qu'il fallait respecter, écouter la maîtresse, qu'il fallait se taire, ça a été dit à la maison. Et... sont rentrés rapidement dans les habitudes : lever la main, etc. Ceux qui étaient en crèche, qui sont dans les mêmes dates de naissance, ont eu beaucoup plus de mal parce que, ils étaient habitués, c'étaient les plus vieux d'ailleurs, de la crèche. Donc, ils avaient plus souvent la parole que les plus petits. Ils étaient amenés à expliquer plus souvent aux petits ce qu'ils avaient à faire et ils redeviennent finalement des petits dans ma classe, et ça leur plaît pas du tout. Et ils veulent prendre leur place de plus grands et ont du mal à respecter les règles.

L : D'accord.

PE A : Oui, oui. Et ça m'est arrivé plusieurs années de suite, donc c'est pas uniquement cette année, c'est sur plusieurs années où j'ai constaté que les enfants de crèche avaient un petit peu de mal à respecter les règles. On dit aussi que euh, lorsqu'on a déjà acquis les règles et qu'on sait les exprimer oralement, on les... on ne les respecte plus pendant un certain temps. C'est souvent euh, le cas, ils acquièrent les règles, ils savent les donner mais ne les respectent pas et il faut reprendre quelques années de maturité pour à nouveau re-rentrer dans le... dans le cursus du respect des règles. C'est vraiment en dents de scie.

L : Et est-ce que vous prenez des enfants de deux ans... ?

PE A : Alors là cette année, j'ai deux enfants qui sont nés en janvier 2008. Ils sont arrivés en décembre.

L : Parce que du coup, c'est aussi... enfin... pour certaines personnes, c'est aussi une alternative au mode de garde.

PE A : Oui, une alternative gratuite qui risque d'être supprimée si on met en place les jardins d'éveil, hein. Donc là, c'est vrai que les familles qui travaillent à deux, euh s'il faut, lorsque

l'enfant est prêt hein, en plus hein, lorsqu'il faut payer la nourrice en plus... sans être parfois, parce que passé leurs

trois ans, il n'y a plus d'aide euh de la... des allocations familiales, voilà. Je sais pas trop, il y a longtemps que je n'ai pas pratiqué, mais... Donc je sais qu'il y a plus d'aide et à ces moments-là, ça ampute vraiment le budget, alors quand l'enfant est prêt, si y avait des places en maternelles, ce serait bien. Et on les a pas toujours, puisque moi je les ai prises, parce que j'avais eu des déménagements, sinon j'aurais pas pu les prendre.

L : Et du coup, ces élèves là, ça permet de... de ne pas forcément passer par l'étape euh garderie et...

PE A : Parfois, ils sont... Enfin là les deux enfants étaient, l'une chez la grand-mère et l'autre euh chez une assistante maternelle et elles se sont très bien adaptées, et le groupe étant déjà en route, puisque je les ai acceptées en décembre. Euh, on a eu beaucoup plus d'attention à apporter à ces enfants-là lorsqu'ils sont arrivés et ils ont été un peu euh... ils ont eu des tuteurs dans la classe, des enfants qui fonctionnaient bien, ceux qui avaient déjà quatre ans, qui les ont pris par la main quand il fallait se ranger, qui sont allés les chercher dans la cour quand je tapais dans mes mains, qui les guident sur le parcours quand ils savent pas. Donc, il y a un tutorat qui s'établit et c'est toujours intéressant.

L : D'accord.

PE A : Oui, oui. Et pas forcément en étant allé en crèche. La crèche n'est pas... Je dis se frotter un petit peu au groupe en halte-garderie pendant une heure, pendant les courts, c'est bien... Bon, c'est pas la peine non plus de... On n'est pas obligé de mettre l'enfant dans une structure collective toute la semaine, hein... C'est cela.

L : Non, ça c'est sûr, c'est encore autre chose.

PE A : C'est encore autre chose. Oui, oui. Il y a l'alternative justement de cette préparation à l'école en passant par un petit groupe.

Annexe 5 : Entretien de l'enseignante 4 : PE B

L : Donc je vais vous demander si vous pensez qu'il soit important de connaître le mode de garde des enfants avant leur arrivée en petite section.

PE B : Moi, je pense que oui. Je le demande tout le temps en fait. Parce que c'est vrai qu'un enfant qui est resté avec sa maman, quand la maman a pris un congé parental et qui a été gardé pas sa maman ne s'intègre pas de la même façon qu'un enfant qui est allé en crèche ou qu'un enfant qui a été dans une structure... chez une nourrice avec simplement deux trois enfants, en fait. C'est vrai que l'enfant qui reste avec maman a peut-être plus de mal à se socialiser, à accepter le groupe. Quand on se retrouve dans des classes de vingt-sept, vingt-huit, au début, c'est lourd pour lui. Alors qu'un enfant qui est allé en crèche, c'est vrai que pour lui c'est, l'école c'est pas la crèche, mais c'est déjà une structure collective. Donc c'est quelque chose qui... qui ne lui fait pas peur, qui fait moins peur qu'aux autres quand même. C'est vrai que je le demande tout le temps moi ça, s'ils sont allés en crèche ou quoi.

L : Et ça a une influence dans vos... ? Je ne sais pas ; si vous avez plusieurs petites sections, dans vos regroupements de classe ?

PE B : Non, on a qu'une classe de petite section donc toute façon... Et quand bien même, on en aurait deux ce serait pas..., non, je pense qu'il faut pas faire une classe qu'avec des enfants qui sont... Enfin, c'est mon point de vue. Je pense qu'au contraire, il faut panacher. C'est comme les tranches d'âge, c'est comme... Bon.

L : Au niveau des... au niveau par exemple, des ateliers, des activités que vous faites faire aux enfants, est-ce que vous voyez des différences...

PE B : Par rapport à des enfants qui sont allés en crèche, des enfants qui ont été... ?

L : Oui, dans leur entrée dans les tâches par exemple ?

PE B : Non. Moi j'vois pas la différence à ce niveau-là, non.

L : Non ? Il y a pas d'enfants qui s'en sortent mieux que d'autres ?

PE B : Oui, il y a des enfants qui s'en sortent mieux que d'autres, mais ce n'est pas révélateur,

c'est pas... Je pense que le mode de garde antérieur n'est pas un facteur qui détermine la réussite ou non d'une activité d'un enfant, quoi. Parfois, il y a des enfants qui savent très bien se concentrer sur une tâche et qui mène l'exercice à terme, et pourtant, qui ont du mal à se socialiser et à entrer dans le groupe. À l'opposé, il y a des enfants, très socialisés, très ouverts vers les autres, qui acceptent le partage et tout ça, et dès qu'il faut se retrouver dans un moment de concentration, ont des difficultés.

L : Et c'est important, enfin... le fait de... justement de se sociabiliser est important ?

PE B : La sociabilisation en petite section, c'est capital, surtout dans la première partie de l'année. Je leur dis toujours, il y a trois premières règles : on ne crie pas, on se bagarre pas et on ne court pas quoi. C'est vraiment les trois premières règles. Après, on remet des règles, on partage, on accepte d'entendre les autres parler, de les écouter aussi, parce que sinon ils lèvent pas le doigt, ils parlent comme ça. Mais, j pense pas que c'est vraiment... Sur les activités en elles-mêmes, je ne pense pas que ça ait un impact. Sur l'entrée à l'école, oui. Mais après, ça se voit plus, rapidement hein. Pour moi, ça détermine essentiellement les premiers jours quoi, l'adaptation.

L : D'accord

PE B : Premier(s) mois, je dirai... Premier(s) mois de mise en route, de la vie... C'est vrai qu'un enfant qu'est resté avec sa maman pendant trois ans... se retrouver dans une classe avec vingt-cinq, vingt-sept enfants, c'est plus difficile pour lui qu'un enfant qu'est allé en crèche, mais, rapidement, il va s'y faire. Les enfants s'adaptent très vite, je trouve moi quand même.

L : D'accord. Donc par rapport à cette donnée, en fait, du mode de garde de l'enfant, parce que vous la demandez quand même. Est-ce que ça a une influence ou un impact quelconque après, dans l'organisation de classe, de groupes ou de considération de l'enfant.

PE B : De considération de l'enfant, non. J'ai l'impression de les considérer tous de la même façon. Ça nous permet parfois de comprendre les choses, quoi. Un enfant qui va avoir tendance à rester en retrait, à pas aller spontanément vers les autres. C'est vrai que... c'est parce qu'il a eu peu de contacts avec d'autres enfants, donc on va plus vers lui, on l'insère plus dans le groupe... Mais ça on le fait même si c'est un autre enfant. Mais euh... Oui ?

L : Est ce qu'il y a d'autres choses auxquels vous pensez, dont le mode de garde pourrait avoir une influence sur l'intégration de l'élève à l'école ?

PE B : Non.

L : Ou sur des différences qui pourraient se faire ?

PE B : Bah, c'est à dire que c'est vrai que ce sont des enfants qui sont plus habitués à être en groupe, à être avec d'autres enfants. Qui sont peut-être dès le départ un peu plus... pas scolaires, mais un peu plus habitués à la collectivité, quoi. Mais euh... d'autres différences... Moi, je trouve qu'au niveau des apprentissages, non, on ne voit pas de... Les enfants qui sont allés en crèche ou les enfants qui sont restés à la maison ou ceux qui étaient chez une nourrice, sont pas forcément... vont pas... un groupe qui va plus loin ou qui y arrive mieux pour autant quoi.

L : D'accord. Ils ont la même réceptivité par rapport aux différentes consignes ? Ils s'adaptent aussi bien dans les différents... ?

PE B : Bah pis en fait, moi c'est vrai que j'ai toujours eu quand même beaucoup d'enfants dans les classes qui venaient souvent, beaucoup de crèches.

L : D'accord.

PE B : Donc c'est vrai que, je dirai que c'est difficile de cataloguer les enfants quand on en a que cinq-six qui viennent de chez une nourrice et puis quat-cinq qui sont restés avec maman. Donc euh... Pis, y en a aussi, inversement, y en a aussi qui sont issus de crèche et pourtant qui ont encore beaucoup besoin de la présence de l'adulte en début d'année, qui sont encore très timides, encore très renfermés et qui ont besoin vraiment d'un adulte référent.

L : D'accord.

PE B : *(En regardant l'heure)* J'ai pas été assez bavarde là.

L : *(rires)* C'est pas grave. Et au niveau langagier, est-ce qu'il y a quelque chose... Est-ce que c'est, globalement, il y en a qui s'en sortent mieux que d'autres, par rapport justement au mode de garde qu'ils ont eu... ? *(silence)* Sur le plan linguistique... lexical ?

(Sonnerie)

PE B : Je vais être obligé d'aller ouvrir, il n'y a que moi qui suis là. La dame de service n'est pas là.

L : Je vous en prie.

(Interruption due à une inscription)

PE B : Je trouve que les enfants sont tellement différents chacun en fait, que c'est difficile de les mettre dans des catégories par rapport à leurs antécédents, vous voyez ce que je veux dire ? Enfin, chaque cas est quand même particulier. On traite vraiment les enfants, enfin, moi je traite vraiment les enfants au cas par cas, individuellement... euh, en fonction de leurs capacités. Parce que un enfant par exemple qui a des... qui a des problèmes de langage, mais il peut être au niveau moteur très à l'aise, donc on essaye de renforcer cet aspect moteur et de lui parler pendant qu'il fait du sport pour développer son langage. Mais est-ce ça a un rapport par rapport à... enfin en fonction du mode de garde...

L : Vous pensez que le mode de garde n'a pas forcément d'influence en fait sur le...

PE B : Bah oui, moi je... je sais pas ce qu'ont dit mes collègues, mais elles sont pas d'accord avec ça ?

L : Euh, bin, il y a, l'autre collègue que j'ai vu, avait... plusieurs euh... pensait, oui qu'il y avait une différence. Elle conseille aux parents, par exemple, de mettre leurs enfants un peu en crèche avant, effectivement. Maintenant, c'est...

PE B : Je ne sais pas. Bin moi, je pense que ça peut leur faire du bien. Maintenant, moi personnellement, mes enfants sont grands maintenant, mais je ne les aurais pas mis en crèche et je ne regrette pas de ne pas les avoir mis en crèche, et ils s'en sont très bien sortis, et leur langage s'est bien développé et euh... Après cela dépend la vie qu'on a avec ses enfants aussi. C'est ça, même si on les mets pas en crèche mais si on leur fait découvrir pleins de choses, si on les emmène dans des structures de jeux, si on a des amis qui ont des enfants, si ils se retrouvent avec d'autres enfants, bon. Parce que parfois, en fonction du caractère de l'enfant, se retrouver aussi en crèche assez tôt, en collectivité assez tôt, ça peut faire peur hein, pour un petit bout de deux ans. Déjà dans un monde où ils sont nombreux comme ça, enfin...

L : Et c'est important selon vous, le fait qu'ils se sociabilisent bien à l'école ? C'est vraiment un des points fondamental ?

PE B : En tout début d'année, oui. Au mois de septembre, c'est la socialisation, c'est apprendre à vivre ensemble, apprendre à quitter maman, déjà. Par exemple, moi j'ai un petit garçon dans la classe, il est toujours allé en crèche depuis qu'il a trois mois et là on est au mois d'avril et le matin c'est toujours très dur quand il quitte sa maman, hein ! Vous voyez

donc euh, c'est pour ça que je trouve qu'il y a pas de généralités alors que j'en ai une autre, elle a toujours été avec maman et pis euh... dès le mois d'octobre, elle disait plus rien. Vous voyez, c'est pour ça, j'ai du mal à les mettre dans des cases comme ça. Bon, parfois, c'est vrai que on se dit : « Bon, s'il avait été en crèche, il serait peut-être plus à l'aise ». Mais est-ce que c'est vrai ? Est-ce que c'est pas des idées reçues, je suis pas sûre forcément parce que... je vous dis le petit garçon auquel je pense là, c'est vrai qu'il est allé en crèche très certainement à l'issue du congé maternité de la maman et pourtant l'entrée à l'école est encore difficile au mois d'avril. Bon, une fois que maman est partie, il y a pas de souci, hein. Mais c'est la séparation en fait qu'est dure. C'est toujours ce moment-là pour les enfants qu'est difficile. C'est rare un enfant qui va pleurer toute la journée mais c'est le moment de la séparation, le moment où maman s'en va. Après, dès que maman est hors de la vue de l'enfant, souvent ils sont heureux, hein.

L : D'accord. Ils s'intègrent comme un autre enfant...

PE B : Oui, oui, mais c'est la séparation, c'est le moment où il faut dire « au revoir » à maman puis lui dire à ce soir, quoi. Parce que maman part au travail, et puis qu'on va à la cantine, qu'on a école la journée là c'est plus difficile. Mais c'est vraiment ce petit moment-là. Après, les enfants ils ont... enfin à cet âge-là, je trouve qu'ils ont pas vraiment la notion du temps, enfin de la journée, la journée est pas si longue que ça pour eux, quoi. Parce que, elle est tellement rythmée, on va en salle de jeux, on fait les ateliers, on boit un petit verre d'eau, on va aux toilettes, on va se laver les mains, on va en récréation, après on va manger, après on se déshabille, on fait un petit peu de sieste, après on se réveille, après... C'est tellement rythmé, après on va en salle de jeux, enfin tu vois ? Alors, c'est vrai que c'est tellement rythmé la journée que pour eux, ils ont pas la notion du temps, je pense que ceux qui viennent par exemple le matin et l'après-midi, mais qui restent déjeuner à la maison, la journée leur paraît pas forcément moins longue que celui qui reste toute la journée, quoi. Après, ils le vivent différemment, mais en petite section, pour eux le temps n'a pas de... ils ont des repères, quoi. Tant que la journée est bien rythmée, ça c'est en dehors de votre mémoire.

L : Non, donc ça veut dire qu'au niveau de l'adaptation, finalement, ils s'adaptent aussi bien, peu importe... Au niveau de s'adapter à l'école, le mode de garde n'est pas un facteur d'adaptabilité.

PE B : Non, moi je trouve pas. Non, je dirai la première semaine ça peut jouer. C'est-à-dire qu'on voit vraiment l'enfant qui a été vraiment tout le temps avec maman, c'est vrai que il a

plus de mal. Mais après euh... Non. Moi, c'est pas mon point de vue mais euh...

L : Et sinon, est-ce que vous faites des différences sur le plan..., je crois que je vous avais déjà demandé, sur le plan langagier ?

PE B : Bin, langagier, je... on les met par groupes de niveaux, quoi, au niveau du langage. Mais c'est pas forcément... C'est pas forcément les enfants qui sont allés en crèche qu'ont un langage le plus développé, comme c'est pas forcément ceux qui sont restés avec maman qu'ont un langage plus élaboré, quoi. Il peut y avoir de toutes les catégories dans chaque mode de garde, je trouve. Parce que il y a des enfants aussi qui sont pas prêts. Moi, je mettrai plus ça sur le compte de l'âge, vous voyez ! En fonction du mois de naissance, par exemple un enfant qui est né au mois de décembre, qui n'a donc pas trois ans à la rentrée, souvent les enfants, ils ont quand même plus de mal à rentrer dans les activités, à mettre en place le langage par rapport à un enfant qui est de janvier parce que moi je trouve que même six mois, même simplement six mois à cet âge-là, c'est énorme quoi, donc là, on voit des différences. Moi, je vois plus les différences en fonction du mois de naissance qu'en fonction du mode de garde. Parce que c'est vrai que nous par exemple quand on a un enfant, comme moi j'en ai, qui ont eu quatre ans en janvier, et d'autres qui ont eu trois ans en décembre, donc c'est quasiment une année, quoi, c'est quasiment une année. Mais ils sont de la même année scolaire vu qu'ils sont nés tous en 2007, et là, on voit un fossé, parce que c'est, à cet âge-là un an c'est... wouh, c'est un monde quoi enfin... Et pourtant, ils sont en petite section pareil, c'est plus comme ça moi là, que je vois des différences.

L : D'accord. Oui, parce que ici vous prenez des tout petits ?

PE B : Non, des tout petits, on n'en a pas. Les tout petits sont nés en 2008, mais c'est vrai qu'un enfant, par exemple, qu'est né le 30 décembre 2007, il est à l'école. J'en ai pas de décembre, je crois que le plus jeune il est 16 décembre (*la maîtresse regarde sur la liste des élèves*). Oui, c'est le 16 décembre. Mais c'est vrai que le petit garçon qu'est du 16 décembre, il est... c'est pas un bébé, mais c'est vrai qu'il a des attitudes encore euh... Il est pas encore vraiment élève, vous voyez ? Il a du mal... par rapport à d'autres qui sont de février, mars, où ils sont déjà très scolaires, entre guillemets quoi, qui arrivent à rester assis quand on lit une histoire, qui viennent pas aussitôt sur moi dès que je sors un livre.

L : Donc justement le fait du « devenir élève » serait plus lié à l'âge, en fait de l'enfant... ?

PE B : Moi je trouve... Oui, ouais. Maintenant, c'est vrai que je n'ai pas vraiment analysé,

peut-être que si une année j'analysais bien, pis j'essayais de compartimenter les enfants de... les enfants qu'étaient en mode de garde euh, en crèche, peut-être que je verrais des différences, mais c'est vrai que j'ai jamais vraiment... Enfin, je demande mais, ça m'a jamais frappé non, ça ne m'a jamais...

L : C'est par curiosité, quoi ?

PE B : Ouais. Oui, moi c'est surtout... C'est vrai que les enfants de fin d'année, bah c'est normal hein, ils sont plus jeunes que les autres, forcément. Même s'ils ont que six mois par rapport à un enfant de juin et à un enfant de décembre. À cet âge-là, après on voit plus les différences six mois, mais à cet âge-là, c'est... c'est... c'est important, hein. Même au niveau du degré de fatigab... Enfin, les enfants sont plus... Souvent, ceux qui sont de fin d'année sont plus... Déjà, ils dorment plus longtemps au dortoir, ils sont plus vite fatigués, ils sont...

L : Oui.

PE B : Pis ils sont encore beaucoup dans le jeu, ils ont plus de mal à partager. Oui, c'est vrai que c'est plus en fonction de l'âge, en fait, que j'ai tendance à voir une différence chez les enfants.

L : Souvent, selon le mode de garde, il y en a qui ont l'habitude de faire des activités, ils sont préparés...

PE B : Oui mais le plus simple pour les activités, vous savez, c'est la famille. Enfin, après, ça dépend aussi dans quel quartier euh, sont issus les familles, mais je vois par exemple...

L : Ici !

PE B : C'est vrai qu'ici, c'est quand même un quartier plutôt favorisé. Donc euh, les familles... Moi, les enfants qui sont dans la classe... Même ceux... Même avec maman, ils faisaient de la peinture, ils faisaient... vous voyez ? Voilà, ils font des gâteaux avec maman, ils font de la cuisine, ils font tout ça. Après quand on est dans des établissements, plus dans des catégories difficiles, c'est vrai que les enfants, si ils sont un peu livrés à eux-mêmes, si on les mets devant la télé, peut-être que là on voit des différences par rapport à des structures éducatives comme la crèche. Mais nous, c'est vrai, que c'est des enfants qui font de la peinture à la maison, ils font des gâteaux, ils font de la pâte à sel, ils font... ils vont au cinéma, ils font tout ça avec leurs parents ici, donc euh...

L : Et ceux qui viennent de crèches justement, est-ce que vous ne croyez pas que le fait d'être qu'entre enfants et de ne pas avoir beaucoup d'adulte, ils développent moins de...de... on va dire, qu'ils ont une acquisition langagière moins importante que les autres ? ... Ou au contraire, le fait d'être tout temps avec plein de monde et de tout le temps être obligé de parler, ils...

PE B : L'avantage je dirais, d'être avec des enfants, moi c'est ce que je constate à l'école, c'est que ceux qu'ont du mal à parler en début d'année, nous en temps qu'adulte, on essaye de comprendre ce qu'ils veulent dire. Donc, on se dit mince, qu'est-ce qu'il veut me dire... Les enfants, un enfant de trois ans, si il parle avec un autre enfant de trois ans, si il comprend pas ce qu'il veut dire euh... ouf ! Il s'en fiche hein, il va pas insister, il va pas chercher. Donc euh, ensemble c'est vrai aussi qu'ils ont tendance aussi à améliorer leur langage, à s'appliquer, peut-être pas au niveau des tournures de phrases, au niveau tout ça, mais au niveau de l'articulation, au niveau de la prononciation, ils... oui, parce que les enfants de trois ans, si ils se comprennent pas, eux ils... (*bougonnement*) pas grave hein ! Alors que nous en tant qu'adultes, on insiste, on essaye vraiment de se dire : « mais qu'est ce qui veut bien me dire euh » (*rire*) donc euh...non, c'est...mais moi je pense pas que ça ait, mouais, ça a sûrement un impact dans certains quartiers, maintenant c'est vrai que dans un quartier favorisé, peut-être moins.

L : Oui, dans un quartier moins favorisé ça aurait...

PE B : Peut-être, peut-être, ça faudrait voir avec. Vous êtes allés dans des écoles euh...

L : Non, justement, mon objectif, c'était d'être que dans des écoles d'un même type, donc publiques, non ZEP,

PE B : Oui, oui mais ce serait intéressant que vous essayiez de rencontrer quelqu'un qu'est sur Caucriauville ou la marre rouge, ou...

Annexe 6 : Entretien de l'enseignante 5 : PE C

L : Voilà. Donc, je vais vous poser la question de mon mémoire. Donc c'est : pensez-vous qu'il soit important de connaître le mode de garde des enfants avant leur arrivée en petite section ?

PE C : Oui, parce que selon le mode de garde qui a été retenu, les enfants se comportent pas du tout du tout de la même façon. L'école maternelle c'est l'entrée dans la collectivité et c'est pas du tout la même chose pour un enfant qui a été élevé par sa maman, par sa mamie ou par une assistante maternelle, et puis un enfant qui a déjà été en crèche. Ils ont déjà pris un certain nombre de petites habitudes par rapport à la vie tous ensemble. Donc euh, nous on demande systématiquement le mode de garde qui a été fait avant, parce que ça nous aidera à aborder l'enfant et puis à voir un petit peu comment il se comporte. On peut remarquer que les enfants qui sont allés en crèche, même si c'est pas une grande majorité, ont déjà acquis un certain nombre d'habitudes. Ils sont beaucoup plus à l'aise... Pour eux, l'école maternelle s'inscrit dans la continuité de la crèche quoi en fait. Alors que les enfants qui sont restés trois ans avec leur maman ou la mamie, c'est vraiment une coupure et là c'est quelquefois difficile au niveau de l'affectif, au niveau tout ça pour l'entrée dans la collectivité où au lieu d'être un, centre du monde et centre de l'attention de maman, de mamie, euh de tata, on devient un parmi d'autres et ça, c'est pas toujours facile à accepter. Alors pour les enfants qui sont en crèche, ils sont un parmi huit, ça va ! Ils arrivent ici, ils sont un parmi trente. Bon, c'est un petit peu des fois difficile mais, bon il y a des petites choses, ils savent s'asseoir pour écouter une histoire, ils savent, ils ont tenu déjà un pinceau, ce qu'est pas le cas forcément de tous les autres enfants.

L : D'accord. Donc, vous observez des différences d'intégration au niveau euh... sur différents plans dans la classe.

PE C : Oui, au niveau de la socialisation, au niveau du langage, au niveau du comportement général en fait. Il y a des différences par rapport à ça, parce que les enfants qui ont été en crèche, bah ont déjà été confrontés à différents adultes qui interviennent auprès d'eux. C'est pas toujours la même personne. Ont déjà été confrontés à d'autres enfants du même âge qu'eux, ce qu'est pas toujours le cas dans la famille, y a soit des grands frères, des petits frères. Et puis euh (*bruits environnants provenant du couloir et sonnerie de la porte*

extérieur) les demandes qui leur ont été faites, ils ont été obligés d'y répondre quoi en fait... pour s'inscrire dans le groupe.

L : Donc, l'intégration de l'enfant, que ce soit sur le plan social ou langagier, est plus aisée quand ils viennent de crèches que quand ils viennent du milieu familial ?

PE C : Bah disons, qu'il y a moins de décalage entre les univers qu'on leur propose. Moi, quand je fais ma réunion de parents en début d'année, je leur dis : « mais vous n'imaginez pas ce que... l'école pour eux c'est un univers inconnu. On a des mots qu'ils connaissent pas ». Salle de jeux, ils ont jamais entendu parler d'une salle de jeux. Qu'est-ce que c'est qu'une salle de jeux ? bah ils découvrent ce que c'est à l'école. Enfin, il y a tout un... Bon là, c'est difficile d'énumérer tous les mots comme ça, mais, il y a vraiment tout un vocabulaire spécifique à l'école, tout un univers spécifique à l'école qui est complètement inconnu pour un enfant qui va mettre les pieds pour la première fois à l'école. Surtout si c'est l'aîné de la famille ou si c'est... Même pour les parents, c'est un nouvel univers qu'ils redécouvrent. Moi, j'ai des enfants, leurs parents, les souvenirs qu'ils ont de l'école, c'est leur scolarité à eux. Donc il y a tout un réapprentissage à faire de l'univers de l'école, parce que ça a changé aussi en vingt-cinq ans ou trente ans. Donc, la crèche a déjà introduit l'enfant dans un autre univers. Même si l'univers de la crèche, il est pas celui de l'école maternelle, il y a quand même des choses aussi qui sont particulières euh au niveau de la crèche. On va... il y a peut-être une salle de jeux aussi dans la crèche, y a peut-être, on va peut-être faire un atelier peinture, qu'est-ce que c'est que le mot atelier ? Un enfant, à la maison, il n'en a jamais vraiment entendu parler. Enfin, on gère tout un vocabulaire, toute une terminologie, comme ça qu'est propre à l'école. Et j pense que la crèche aussi avec les aides euh... j'sais pu comment... pas aides éducatrices, éducatrices jeunes enfants et tout ça, mettent aussi en place un certain nombre de choses. C'est vrai que ça a évolué aussi au niveau des crèches, et le problème, c'est que... est-ce que... Après, où se situe la frontière entre la dernière année de crèche et la première année d'école maternelle ? C'est l'éternel débat. Et c'est ce qu'on redoute et ce qu'on craint aussi nous avec les discussions, les propositions qui seraient faites sur les jardins d'éveil par exemple.

L : Oui.

PE C : Parce que nous on va... Nous, on est enseignant. On a la même formation, on peut enseigner auprès des enfants de deux ans comme on pourrait enseigner au CM2. C'est... Moi, je suis très attachée à ça. Et puis bah, l'école, c'est un endroit où on apprend. Même si à deux

ans on n'apprend pas des choses, des connaissances livresques et tout, on apprend un certain... C'est un lieu d'apprentissage. Et c'est vrai que même avec des tout petits... Moi, cette année dans ma classe, j'ai onze enfants de 2008, qui prennent juste trois ans, qu'avaient deux ans et demi à la rentrée. Et c'est vrai que... y a les moments où on joue, les moments d'apprentissage. Mais d'apprentissages structurés. Les programmes, on les a, on sait pourquoi on fait ça et c'est important de construire des bases. Et ça, je suis pas sûre que au niveau des crèches ou des jardins d'éveil ça puisse aller aussi loin. Puisque...on est plus dans le comportemental, dans le plaisir et dans le jeu, en fait.

L : Mais vous pensez que ça prépare quand même mieux que si ils viennent directement de chez eux, en fait ?

PE C : Bah, après tout dépend des mamans, tout dépend des parents, tout dépend des nourrices. Bon, nous sur le quartier on a beaucoup de nourrices qui sont un peu en...en... j'sais pas l' terme, la terminologie exacte mais crèches parentales, où elles ont obligation une fois par semaine d'emmener les enfants à la maison des familles. Ça, y a des choses aussi de plus en plus qui se font par rapport ça pour faire que l'enfant qu'est chez une nourrice, il soit en contact avec d'autre, pour une activité, pour du sport, pour... donc y a, y a le rôle des maisons des familles par exemple là où ça existe. Mais, c'est pareil nous les inscriptions en maternelle ça se fait aux mois d'avril, mai. Et jusqu'à septembre, ça laisse un certain nombre de temps et tout. Et moi, les enfants qui ont eu pour mode de garde que maman, je leur demande d'essayer de les mettre régulièrement une fois par semaine à la halte-garderie par exemple. Pour que justement, il y ait cette coupure avec la maman et que ils soient un peu en contact d'un univers différent, dans des lieux différents et avec des adultes différents. Qu'i basculent pas d'un seul coup de la maison à l'école quoi.

L : Oui

PE C : C'est tout une adaptation (*sonnerie téléphone*), on fait visite de l'école. Excusez-moi. (*L'enseignante répond au téléphone*).

[...]

L : Donc, on était en train de dire...

PE C : Oui, moi j'parlais de l'inscription et puis... où j'demandais aux parents de les mettre un petit peu à la halte-garderie pour qu'il y ait une transition et que ça se passe pas d'un seul

coup. Et puis au moment de l'inscription, on propose... Là bon, on n'avait pas trop... mais au moins une visite de l'école où je... C'est vrai, avec l'irruption du numérique, par exemple, où je dis aux parents « surtout n'hésitez pas à prendre l'appareil photo, à prendre des photos pour les regarder pendant l'été. Même moi, ça c'est sa maîtresse, ça c'est ta classe, c'est là où tu vas... Là, c'est là... » Parce qu'on fait la visite de l'école avec les parents, donc... pour... Et puis, je demande aux parents aussi : « bah quand vous passez dans la rue, montrez-leur bien, là c'est l'école où tu vas aller au mois de septembre ». Toute une approche qui fasse que ça devienne un lieu de... parce que ça c'est à faire surtout avec les enfants qui sont les premiers. Parce que quand il y a un petit frère ou une petite sœur derrière, c'est pas du tout la même chose parce que l'école, il a déjà une réalité derrière, c'est là où on a accompagné le grand frère ou la grande sœur. Moi, j'ai un petit ma classe, bah, pour lui c'était évident, sa grande sœur allait à l'école, lui il réclamait l'école parce que il n'y a pas de... Voilà. On veut faire comme... Et puis au niveau des parents, c'est plus simple aussi quand c'est le deuxième ou le troisième d'une fratrie parce que ils ont déjà refait tout ce chemin d'entrer dans la peau de parent d'élève. Et c'est vrai que nous, l'école maternelle, on prend un petit, un enfant et on en fait un élève quoi, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Et de parent du parent, ben on fait aussi. Il y a tout une formation qui fait qu'ils deviennent parents d'élève, quoi en fait.

L : Ben justement : par rapport au « devenir élève », pour vous, en fait le fait de devenir élève c'est quoi les bons entre guillemets « critères ». Qu'est-ce qui va faire que l'élève en petite section va pouvoir être...

PE C : De toute façon, c'est dans les... je ne sais pas si vous avez eu l'occasion de regarder les programmes de l'école maternelle et tout ça. C'est pas seulement la petite section, le « devenir élève » il se construit tout au long de la scolarité. L'axe principal en petite section du « devenir élève » c'est déjà apprendre à devenir un parmi d'autres. Moi, c'est vraiment la priorité et apprendre à accepter qu'un adulte autre que papa et maman nous dise des choses et qu'on accepte de faire les choses que nous demande l'adulte. Parce que l'enfant lui, il est dans une espèce de bulle qui s'arrête à lui, et il faut qu'il y ait des sorties de cette bulle-là qui font que... ben, y a d'autres autour, y a des adultes qui peuvent dire des choses et je ne suis pas tout seul à faire ce que je veux quand je veux. C'est vrai qu'il y a tout un apprentissage de la vie en collectivité, en fait... qui se... qui se spécifie de plus en plus au fur et à mesure de l'année scolaire, quoi. Au début, même simplement par rapport à la propreté : envie de faire pipi, c'est un peu quand on veut, et petit à petit, il y a des moments pour ça, il y a des moments pour ça. L'emploi du temps évolue. Et puis maintenant, ils savent bien qu'il y a les moments

où l'on joue, les moments où on travaille, les moments où on va dehors. Et puis on peut pas jouer pendant ces moments où on raconte une histoire. Enfin, il y a tout cet apprentissage-là quoi, du déroulement d'une journée, puis accepter d'être là. Même à cette époque-là de l'année, c'est apprendre à partager un même jeu, à jouer avec quelqu'un, ne plus être tout seul, moi, moi, moi...

L : D'accord. Mais du coup, quand ils ont déjà été en crèche, en fait, ça facilite...

PE C : Ça facilite, mais en même temps, c'est pas systématique ça. Il faut vraiment le retravailler parce que c'est lié au développement de l'enfant qui... Bah, on sait bien que l'accès aux autres entre guillemets, il est pas dans la toute petite enfance. Donc, même en crèche, si ils sont en groupe de huit ou en petite section, en toute petite section, c'est huit identités côte à côte. Y a pas d'interactions dans les jeux. Même moi, j'le vois bien dans tout ce qu'on a, les coins jeux, le coin cuisine. Les interactions et les jeux organisés, ils commencent seulement maintenant. Parce que... c'est trois ans, trois ans et demi. Avant, ils peuvent pas, ils jouent à côté. Même si ils jouent à la même chose, ils jouent à côté. Là, ils commencent à se raconter des histoires et à jouer ensemble : toi, tu vas être le papa, moi je vais être la maman, lui ça va être le docteur... Ça y est. C'est lié aussi à l'entrée dans le langage, en fait.

L : Et justement l'entrée dans le langage, à votre avis, elle se fait plus facilement d'eux même par les enfants qui ont eux aussi été en crèche ou plus

PE C : Là moi, c'est plus individuel hein. Parce que y a des enfants qui vont très bien parler à deux ans, y en a d'autres qui vont... Bon, ceux qui sont allés en crèche ont été obligés d'entrer dans le langage utilitaire entre guillemets ; « j'ai envie de faire pipi » ... des choses comme ça. Ils y arrivent, ils arrivent à trouver une phrase pour le dire. Les autres, ils vont le construire petit à petit. Mais le langage vraiment relationnel, je sais pas si y a vraiment de différences, parce que c'est vraiment lié à la personnalité, à la maturité de l'enfant puis à l'envie d'être avec les autres, quoi.

L : D'accord.

PE C : Y a des petits qui arrivent de la maison et au contraire qui sont dans le langage du duel avec leur maman et leur tata, leur... Bah, qu'ils ont du mal parce que à l'école, on peut pas écouter qu'eux tout le temps. Puis bon, y a des enfants en crèche qu'avaient pas trop envie de parler, pis qu'ont pas plus envie de parler à l'école. Ça c'est aussi... Il y a pas de règle

absolue dans ce domaine-là.

L : D'accord. Et donc pour l'entrée dans les tâches et les activités précises, c'est quand même plus facile ?

PE C : Bah, ils connaissent un certain nombre de choses mais après, c'est pareil, c'est pas toujours... tout est pas rose tout le temps et y compris même au bout d'un an d'école maternelle. C'est, y a des activités qui sont proposées. Et puis après, y a le caractère, la personnalité de l'enfant qui fait qui va accepter de se plier aux... Le gros travail, c'est ça, c'est par rapport au respect des règles et des consignes. Donc, il y a des enfants, que ce soit en crèche ou à l'école maternelle qui vont tout de suite accepter de faire les choses qui sont demandées, puis y en a d'autres c'est « moi, moi, moi, moi, moi. Moi, j'ai envie de faire de la peinture », alors que c'est l'heure de..., ou c'est « moi, moi, moi, moi, je veux faire de la peinture tout de suite », même si... C'est vrai que l'école...euh. Bon, en crèche peut-être que tout le monde peut faire de la peinture en même temps, les huit, j'en sais rien. Mais euh, ça m'étonne aussi... parce que bon, nous aussi, l'atelier y a quatre places. Donc automatiquement avec vingt-cinq gamins, il faut attendre son tour. Alors bon, lui dire « tu n'en fait pas tout de suite, mais tu feras dans le deuxième groupe ou... ». Ça c'est difficile aussi, y a tout ça à gérer, à faire rentrer dans sa tête. Et donc, après ça dépend aussi du caractère, y a des enfants si on leur dit : « Bah tu en feras tout à l'heure », ça leur suffit. Et pis y en a d'autres, ça leur suffit pas, c'est « moi, moi, moi..., moi, je veux tout de suite, tout de suite », mais parce qu'ils sont comme ça aussi à la maison et c'est aussi une question de personnalité et de caractère.

L : Et ça vous ne pensez pas que ça peut être lié justement par rapport au fait qu'ils aient été en crèche ou qu'ils aient été chez leurs parents ?

PE C : Euh bah, j'en ai qui arrivent de crèche, qui sont « Moi, moi, moi, moi, moi, moi » et puis j'en ai qui arrivent de la maison qui sont tout tranquilles et pis qu'attendent leur tour. Il y a un peu les deux, quoi. Il y a pas de règle euh...

L : C'est pas lié en fait...

PE C : Voilà, pas systématiquement. On peut pas, j pense pas, qu'on puisse faire des raccourcis et dire « les enfants en crèche, nananin... ». C'est pas si simple que ça.

L : Non mais... de toute façon, pour aucun, il y a des raccourcis. C'est du cas par cas, mais il y a peut-être quand même plus de terrains favorables ou non favorables sur le plan social...

PE C : Bah disons, moi cette année, j'ai pas trop l'occasion de m'en rendre compte non plus dans la mesure où l'école est dans une situation un peu particulière où on n'est pas très chargée au niveau des effectifs. Bon, vous avez vu dans l'autre école où ils sont trente par classe, moi j'en ai dix-neuf donc je ne gère pas forcément les choses de la même façon.

L : Oui. Mais globalement, les enfants s'adaptent au groupe et au langage de la même manière, peu importe...

PE C : Non, bah c'est ce que j'ai dit tout à l'heure hein...

L : Plus rapidement, on va dire

PE C : Bah, ils acceptent plus facilement les règles de la collectivité. Mais après, au niveau du comportement individuel, c'est pas évident. Et puis, bah, il y a des enfants qui vont accepter mais en étant pas contents. Parce qu'ils ont pas envie. Et puis, il y a des enfants qui vont pas accepter et pis... parce qu'ils ont pas envie du tout. Mais c'est pas systématiquement enfant en crèche ou enfant pas en crèche quoi.

L : Oui. Et puis, il y a parents... enfant seul ou parent... *(fin de phrase inaudible couverte par voix de l'enseignante)*

PE C : Voilà, non, non, y a plein, y a plein de... et pis, il y a le caractère aussi. Et puis, bon, y a des enfants qui au niveau de l'éducation, aussi donnée dans la famille. Il y a des enfants qui écoutent ce que disent les parents et puis, il y a des enfants, c'est les parents qu'écoutent ce que veulent les enfants. Et puis y a des enfants qui marchent à côté de maman parce que maman a dit de marcher à côté et pis même à deux ans et demi, ils sont capables de le faire, et puis, il y a des mamans qui courent derrière le petit qui... Donc ça, c'est tout une question d'éducation et puis l'école, elle peut pas, par magie *(claquement de doigts)*, faire changer ça du jour au lendemain quoi, donc c'est tout un. Et y a des enfants, bah qui ont un comportement pour l'école parce qu'ils savent bien que c'est comme ça, comme ça, et qui ont un comportement complètement différent à la maison ou parce qu'ils savent bien que si... On est de plus en plus... Bon, moi c'est vrai qu'j'j'joue un peu les anciens combattants parce que ça fait trente-cinq ans que j'enseigne. Mais à la limite, on est vraiment là, arrivé dans l'ère d'une individualisation maximum. Et ça devient de plus en plus difficile. Moi je dis, j'ai plus de mal avec mes dix-neuf petits et tout petits que j'en avais, jeune débutante. Alors, avec beaucoup moins de ressources personnelles au niveau de l'enseignement, et j'en avais trente-cinq. Mais par contre, y avait un certain nombre de valeurs collectives qui faisaient que même en petite

section si on dit « aller tout le monde assis », tout le monde était assis. Maintenant, si on dit pas : « toi, toi, toi... », si on les reprend pas : « allez, viens t'asseoir », ils sont trop habitués à être le centre de la famille, le centre du monde. Et c'est un petit peu difficile justement la confrontation entre l'école... Bon moi, j'défends aussi des valeurs euh... l'école, l'école c'est du collectif, l'école... Même si, malheureusement, c'est en train d'évoluer vers de l'individualisation de plus en plus, quoi. L'individualisation des parcours... Pas trop pour l'école maternelle, mais pour l'école élémentaire et tout. Les cours particuliers, le soutien, enfin toutes ces choses-là, et y a plus de globalisation et c'est ensemble qu'on apprend mieux, quoi. Il faut de plus en plus diversifier les parcours, faire des groupes de besoins, faire... Au lieu d'essayer d'amener tout le monde au même endroit.

L : Donc l'apprentissage maintenant, on va dire, est plus... euh vise moins, l'école a peut-être moins pour objectif la collectivité qu'avant, c'est ça que vous voulez dire et

PE C : Oui, puis bon, mais là ça dépasse, c'est plus dans le cadre des tout-petits et de l'école. Mais, je pense qu'il y a aussi des intérêts économiques derrière qui font que bah l'école, elle remplit de moins en moins bien ses missions. Et que donc, bah selon le niveau social, le milieu où on va être, on va choisir l'école privée, où on va choisir... Faut voir comment les boîtes d'aide et de soutien scolaire et tout se développent de partout. Donc après, l'école n'arrivant plus à bien remplir ses missions ; bah parce qu'on a... Bon j'sais pas moi, en ce moment l'actualité c'est les suppressions de postes... Bah avec des classes à vingt-cinq, vingt-huit y compris en élémentaire, à trente en maternelle, on peut pas bien faire notre travail par rapport à tout ce qui nous est demandé. Donc automatiquement, on laisse des choses de côté. Et puis les gens qui ont les moyens financiers, bah y vont faire appel à des boîtes de soutien, à des cours particuliers, du tutorat, pour leurs enfants, parce que c'est normal aussi en tant que parent qu'on veuille le mieux pour son enfant.

L : Et ça du coup, vous pensez que c'est plus lié à l'éducation un peu on va dire individualiste des enfants de nos jours, entre guillemets.

PE C : Bah puis, c'est l'image de la société aussi, qui a évoluée. Maintenant, on est plus... Je sais pas, y a trente ans, c'était, quand on pensait loisirs, c'était maison familiale. On partait en maison familiale et puis les enfants en colonie de vacances. Maintenant, c'est Club Med, avec activités à la carte. Ben, l'école ça prend aussi ce chemin-là, par rapport à l'évolution de la société. On veut tout à la carte maintenant. On veut sa maison à la carte, on veut...

L : Oui

PE C : On n'est plus dans les valeurs d'y a... Bon, mais c'est... La société a évolué, c'est... Bon, on s'y fait et puis on s'adapte. Mais donc, du coup, il y a ce décalage.

L : Et du coup, pour repartir un peu dans le sujet, c'est vrai que quand les élèves ont été en crèche avant, ils ont déjà plus, peut-être appris à vivre en collectivité. Ils sont peut-être plus préparés. Enfin, quand ils sont chez leurs parents, ils sont plus en tant qu'individu que quand ils sont à la crèche.

PE C : Voilà, oui, oui, non, mais c'est ce que je disais au début quoi, qu'il y avait déjà la confrontation au groupe et à être un parmi d'autres. Même si c'est un à côté d'autres et pas forcément un avec les autres puisque ça c'est lié après à la question du développement de l'enfant.

L : D'accord. Et au niveau langagier, est-ce que vous pouvez observer des grosses différences, pas forcément que sur la quantité de langage mais aussi sur la qualité du langage, entre les enfants issus de crèche ou de...

PE C : Non, mais je croyais l'avoir déjà plus ou moins abordé tout à l'heure. Pour moi, c'est plus lié au niveau de la qualité du... Le bain de langage, il est aussi à la maison. Il y a des enfants qui sont restés tout le temps dans leur milieu familial et qui parlent très bien, pis y en a d'autres en crèche qui... Bah, c'est pareil, la construction du langage, elle est pas à telle date, tel jour...

L : Oui, c'est sûr.

PE C : Donc, y a des enfants, on n'entend pas le son de leur voix avant trois ans, quoi. Ils font : « aarhhr biahh », et puis même en crèche, ils continueront comme ça. Et puis euh bah, le langage, il va se construire petit à petit. Bon, l'école, par contre là, c'est une bonne barrière où on oblige les enfants à parler, à... On les comprend pas si ils baragouinent... Bon, enfin, on les comprendra quand même parce qu'il faut bien vivre, mais, on va les obliger, par exemple, un petit quand il arrive à l'école pour dire bonjour, « Dit bonjour », ça va être faire un bisou. C'est vrai que moi, à un moment donné, j'dis bah on va faire comme les grands maintenant : « on se dit Bonjour ! ». Alors, c'est pas parce que j'ai pas envie d'avoir des bisous, et puis y a des moments on fait bien des bisous. Mais, c'est un peu facile le bisou donc on va s'habituer à se dire « bonjour », se dire « au revoir », se dire « Bon appétit » quand c'est le midi, se dire

« à demain » et des petits mots, introduire le langage social, comme ça quoi.

L : D'accord. Ce que je voulais dire en fait, c'est qu'il y a des... À l'école, il y a quand même un socle commun, avec des objectifs communs dans toutes les écoles. Mais, avant, selon leur mode de garde, ils n'arrivent pas tous avec le même, on va dire le même « package » de langage...

PE C : Sauf que c'est quand même... On en parle beaucoup. Même pour une maman. Puis c'est valorisant d'avoir un petit qui parle bien. Donc ils font tout ce qu'il faut pour qu'ils parlent bien. Et le problème, c'est peut-être qu'il y a justement une survalorisation du langage au dépend de beaucoup d'autres choses aussi. Et des parents qui imaginent avoir un enfant très développé parce qu'il va bien parler. Mais sauf que y a pas que ça quoi, aussi, en même temps. Il y a une surévaluation de ce que peut être le langage.

L : Et du coup, qu'est-ce qui pourrait vous sembler aussi important ?

PE C : Non, parce qu'il y a aussi le développement physique et moteur. Il y a des enfants qui vont parler très, très bien mais par contre, ils vont pas oser monter une petite marche. Bon, y a d'autres enfants qui vont très, très bien parler mais ils sront pas propres, ils savent pas tenir un crayon. En fait, c'est pas parce qu'on parle bien, qu'on est forcément prêt à affronter la vie scolaire et l'école quoi. Mais, c'est vrai qu'extérieurement ça donne une image...Il y a une petite fille, elle parlait très, très bien, mais elle faisait encore pipi dans la culotte.

L : Oui.

PE C : Tout va... Mais bon, chaque enfant développe pas forcément tout en même temps. Il y en a qui vont être très peu...euh bavards. On va pas trop les entendre ou alors qui parlent... Et pis qui... vont enregistrer pleins d'autres choses... Parce que y a aussi les enfants très, très bavards ; ils se perdent un peu dans ce flot de mots, de langage et tout... Et après, ils manquent un peu de capacités d'observation, d'écoute et de choses comme ça. Il y a des enfants qu'on va pas trop entendre parler. Mais qui au contraire, vont être complètement concentrés sur l'observation, sur l'écoute, sur tout ça, et qui vont construire leurs apprentissages beaucoup plus facilement que les enfants... Y en a, ils sont dans le langage mais c'est vraiment ouhhh un flot permanent. Et ils sont dans leurs histoires à eux, à tel point qu'ils n'écoutent même plus, ce qu'on leur demande.

L : D'accord.

PE C : « Tu sais, moi, ma mamie (*marmonnements*) et puis... bah...

– Oui, mais je te demande de mettre tes chaussures.

– Oui, mais na na nin... »

Et puis... et ils entendent absolument pas ce qu'on leur dit, parce qu'ils sont encore complètement concentrés autour d'eux-mêmes.

L : Donc l'entrée dans les tâches n'est pas forcément liée, on va dire, à une bonne qualité dans le langage.

PE C : Parce que, y a le langage oral, y a ce que l'enfant restitue. Mais y a aussi le langage, bah ce qu'il va comprendre. Et c'est vrai qu'il y a des enfants qu'on n'entend pratiquement pas parler mais qui comprennent tout ce qu'on leur dit.

L : Oui

PE C : Et le langage, il y a tout... C'est pour ça, il y a tous les domaines, y a comprendre, y a restituer, y a, euh, tous ces... les... programmes là, bon j'suis un peu fatiguée, je ne vais pas les ressortir, mais y a tout ça quoi en fait.

L : Bah merci. C'est très bien.