



UNIVERSITÉ
LIBRE
DE BRUXELLES



Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, Ministère de la Communauté française

**« Enquête exploratoire sur le point de vue
des enfants de 0 à 6 ans
sur la qualité de l'accueil et de l'éducation
qui leur sont dispensés »**

Recherche commanditée et subventionnée par l'*Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ)* du Ministère de la Communauté française de Belgique et réalisée par l'*Université libre de Bruxelles (ULB)* avec le soutien d'un FER (Fonds d'Encouragement à la Recherche, ULB).

Promotrices : Prof. Lotta De Coster (Unité de Psychologie du Développement et de la Famille) et Prof. Sabine Kahn (Service des Sciences de l'Education)

Chercheuse : Emanuela Garau

Avec la collaboration d'Ourania Efstratiadis, mémorante en psychologie du développement et de Marijana Vukadinovic, stagiaire de recherche

Pour citer ce document :

De Coster, L., Garau, E., Kahn, S. (2014). « Enquête exploratoire sur le point de vue des enfants de 0 à 6 ans sur la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont dispensés ». Recherche commanditée et subventionnée par l'*Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse* (OEJAJ). <http://www.oejaj.cfwb.be/>

Remerciements

Nous aimerions tout d'abord remercier très chaleureusement les jeunes enfants qui ont participé à cette recherche sur la qualité ainsi que les crèches et écoles maternelles qui nous ont ouvert leurs portes. Merci aux puéricultrices, aux instituteurs, institutrices, directeurs et directrices des crèches et des écoles ainsi qu'aux parents qui ont accepté que nous observions et nous nous entretenions avec leurs enfants.

Nous tenons également à remercier très sincèrement les « personnes ressources » qui nous ont aidées à l'un ou l'autre moment de la recherche. Merci à Mme Caroline Blanchard, Mme Christine Caffieaux, Mme Ourania Efstratiadis, Mme Perrine Humblet, Mme Soizic Peignot, Mme Sandra Sciana et Mme Sylvie Vanlint pour l'intérêt porté à la recherche, la relecture de parties du rapport, les échanges intéressants et les remarques judicieuses, que ce soit dans le domaine de la crèche ou de l'école maternelle. Nous tenons particulièrement à remercier Mme Ourania Efstratiadis, mémorante en psychologie du développement, et Mme Soizic Peignot, jeune psychologue clinicienne, pour leur apport précieux et pour le temps investi. Nous tenons aussi à adresser nos sincères remerciements à Mme Marijana Vukadinovic, étudiante en psychologie clinique (MA1), qui a rejoint l'équipe de recherche en cours de route dans le cadre d'un stage de recherche, pour son investissement enthousiaste et son aide précieuse au niveau des retranscriptions et analyses des observations effectuées en crèche.

Nous aimerions encore remercier les membres du Comité d'Accompagnement, M. Stéphane Aujean, Mme Geneviève Bazier, Mme Gaëlle Chappelle, Mme Martine Daems, Mme Gentile Manni, Mme Laurence Marchal, M. François Monnier et M. Paul Vigneront pour le suivi et l'accompagnement des différentes étapes de la recherche et leurs remarques sur les rapports intermédiaires. Nous tenons particulièrement à remercier Mmes Bazier et Chappelle pour les précisions et apports précieux concernant les contributions réalisées par les organismes fédéraux en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Enfin, *last but not least*, nous aimerions remercier les directrices de recherche de l'*Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse* (OEJAJ), Mme Malvina Govaert, Mme Anne-Marie Dieu et Mme Anne Swalüe pour les échanges constructifs et stimulants tout au long de l'élaboration de la recherche. Merci aussi pour le partage de sources bibliographiques intéressantes, les propositions judicieuses pour l'élaboration de la méthodologie et les relectures attentives de versions antérieures du présent rapport.

*« Les enfants sont de véritables chercheurs :
Seuls et avec les autres,
ils interprètent le monde et les choses,
ils élaborent des théories et les modifient.*

*L'école peut devenir le lieu de ces recherches de signification et de sens,
pour assouvir cette soif de connaissances que les enfants,
même de manière autonome, mettent en œuvre.*

*Les enfants parlent, ils ont toujours parlé,
même si leurs paroles n'ont pas laissé de trace
et ont rarement été écoutées.*

*Et même si parfois les paroles des enfants
semblent étrangement similaires aux nôtres,
elles renvoient à des mondes
et à des significations lointaines et inconnues,
auxquelles nous, adultes,
sommes trop souvent restés sourds et insensibles.*

*Donner voix à l'enfance signifie donc
accréditer les enfants de leur droit
à être les auteurs premiers de leur vie »*

(Sergio Spaggiari, 1995, *L'ascolto che non c'è*, Reggio Children Editoria,
notre traduction personnelle de l'italien).

Table des matières

1. Introduction de la recherche	9
2. Cadre théorique	10
2.1 La conception du jeune enfant dans le cadre de cette recherche	10
2.2 La notion de milieu et de culture d'accueil et d'éducation	12
2.2.1 L'accueil en crèche	12
2.2.2 L'accueil et l'éducation à l'école maternelle	15
2.3 La notion de qualité.....	16
2.3.1 La notion de qualité d'accueil à la crèche.....	17
2.3.2 La notion de qualité d'accueil et d'éducation à l'école maternelle	20
3. Construction d'une grille récapitulative : la notion de qualité d'accueil et d'éducation à la crèche et à l'école maternelle	21
3.1 Etape 1 : construction de grilles synthétiques en fonction des auteurs	22
3.1.1 Les organismes internationaux.....	23
3.1.2 Les organismes de la Fédération Wallonie-Bruxelles	26
3.1.3 Les chercheurs académiques et les praticiens	30
3.1.4 Les instruments de mesure et de recherche.....	31
3.2 Etape 2 : dimensions de qualité et acteurs/sujets concernés.....	34
3.3 Etape 3 : grille synoptique récapitulative de la qualité	41
3.2 Etape 3 : grille synoptique récapitulative de la qualité	49
4. Approche méthodologique.....	53
4.1 Choix d'une approche « mosaïque » : centrée sur l'expérience vécue, multi-méthodes, participative et réflexive.....	53
4.2 Méthodologie crèche	54
4.3 Méthodologie école maternelle.....	60
4.4 Échantillon crèche et école maternelle	61
4.5 Déontologie pour la récolte de données à la crèche et à l'école maternelle.....	62
5. Résultats de la crèche.....	63
5.1 Présentation de la crèche 1 (Bruxelles) : observations générales	63
5.1.1 Environnement : espace, matériel, luminosité et bruit	63
5.1.2 Temps et rythmes : déroulement d'une journée type et durée subjective à la crèche 1 (Bruxelles).....	64
5.1.3 Ambiance générale, dynamique de groupe et interactions	66
5.1.4 Synthèse des observations pour la crèche 1 (Bruxelles).....	67
5.2 Présentation de la crèche 2 (Hainaut) : observations générales.....	67
5.2.1 Environnement : espace, matériel, luminosité et bruit	67
5.2.2 Temps et rythmes : déroulement d'une journée type et durée subjective à la crèche 2 (Hainaut).....	68
5.2.3 Ambiance générale, dynamique de groupe et interactions	69
5.2.4 Synthèse des observations pour la crèche 2 (Hainaut)	70
5.3 Présentation des enfants des crèches.....	70
5.3.1 Présentation des enfants de la crèche 1 (Bruxelles)	70
5.3.2 Présentation des enfants de la crèche 2 (Hainaut).....	71
5.4 Discussion des résultats à la crèche	72

5.4.1	Discussion des observations pour le moment de l'accueil.....	73
5.4.1.1	Environnements (structuration des lieux) au moment de l'accueil.....	73
5.4.1.2	Temps des enfants et activités (structuration du temps et des activités) au moment de l'accueil.....	74
5.4.1.3	Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents au moment de l'accueil	75
5.4.1.4	Conclusion : observations du vécu de l'enfant au moment de l'accueil	78
5.4.2	Discussion des observations pour le moment de jeu libre.....	82
5.4.2.1	Environnements dans un contexte de jeu libre.....	82
5.4.2.2	Temps des enfants et activités dans un contexte de jeu libre.....	83
5.4.2.3	Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents dans un contexte de jeu libre	86
5.4.3.4	Facteurs associés au vécu de la qualité du jeu libre	90
5.4.3.5	Conclusion : observations du vécu de l'enfant dans un contexte de jeu libre	90
5.4.4	Discussion des observations pour le moment du jeu structuré.....	92
5.4.4.1	Environnements dans un contexte de jeu structuré.....	93
5.4.4.2	Temps des enfants et activités dans un contexte de jeu structuré	93
5.4.4.4	Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents dans un contexte de jeu structuré.....	97
5.4.4.3	Conclusion : observations du vécu de l'enfant dans un contexte de jeu structuré	98
5.4.5	Discussion des observations pour le moment du repas.....	99
5.4.5.1	Environnements lors du repas.....	100
5.4.5.2	Temps des enfants et activités lors du repas.....	102
5.4.2.5	Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents lors du repas.....	103
5.4.5.3	Conclusion : observations du vécu de l'enfant au moment du repas	105
5.5	Discussion des observations pour le moment de la mise au lit	107
5.4.6.1	Environnements lors de la mise au lit.....	107
5.4.6.2	Temps des enfants et activités lors de la mise au lit.....	108
5.4.2.6	Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents lors de la mise au lit	110
5.4.6.3	Conclusions des observations lors de la mise au lit	111
5.4.7	Discussion des observations pour le moment des retrouvailles.....	112
5.4.7.1	Environnements lors des retrouvailles.....	112
5.4.7.2	Temps des enfants et activités lors des retrouvailles.....	115
5.4.2.7	Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents lors des retrouvailles	115
5.4.7.3	Conclusion sur les observations lors des retrouvailles.....	116
5.5	Tableau récapitulatif des critères de qualité selon le « point de vue des enfants » à la crèche	118
6	Résultats pour l'école maternelle	126
6.1	Présentation de l'école maternelle 1 (Brabant-Wallon) : observations générales ..	126
6.1.1	Espace, matériel, luminosité et bruit	127
6.1.2	Observations générales dans l'école et dans la classe	129
6.2	Présentation de l'école maternelle 2 (Bruxelles) : observations générales	133
6.2.1	Observations générales dans la classe des « abeilles ».....	134
6.2.2	Observations générales dans la classe des « dauphins ».....	137

6.2.3 Synthèse des observations des deux classes de l'école 2	140
6.3 Présentation des enfants de l'échantillon (école maternelle)	141
6.3.1 Présentation des enfants de l'école 1 (Brabant-Wallon).....	141
6.3.2 Présentation des enfants de l'école 2 (Bruxelles)	144
6.4 Analyse thématique des entretiens semi-directifs à l'école 1 (Brabant-Wallon) et l'école 2 (Bruxelles)	146
6.4.1 Axe socialisation et relations	147
6.4.2 Axe activités et apprentissages.....	154
6.4.3 Axe des repères temporels et transitions.....	162
6.5 Analyse thématique de la promenade sensorielle	167
6.5.1 Lieux aimés.....	168
6.5.2 Lieux non aimés.....	169
6.5.3 Lieux inquiétants	170
6.5.4 Lieux interdits	172
6.5.5 Lieux intrigants	173
6.5.6 Cache-cache	174
6.5.7 Lieux calmes et silencieux	175
6.5.8 Lieux bruyants.....	176
6.5.9 Lieux pour se défouler	177
6.5.10 Lieux pour rire	177
6.5.11 Lieux pour jouer.....	178
6.5.12 Lieux pour travailler	178
6.5.13 Lieux de mise à l'écart.....	178
6.5.14 Toilettes	179
6.6 Analyse thématique de l'épreuve du <i>Kletterbaum</i>	180
6.7 Etudes de cas à l'école maternelle	182
6.7.1 Etude de cas d'Alexandre, 3 ans et 8 mois (classe des petits, école 1).....	182
6.7.2 Etude de cas d'Arnaud, 3 ans et 9 mois (classe des petits, école 1)	183
6.7.3 Etude de cas d'Anaïs, 3 ans et 9 mois (classe des petits, école 1).....	183
6.7.4 Etude de cas de Berta, 4 ans et 9 mois (classe des moyens, école 1)	184
6.7.4.1 Observations générales.....	184
6.7.4.2 Observation participante et critériée.....	184
6.7.4.3 Entretien semi-directif	186
6.7.4.4 Promenade sensorielle	189
6.7.4.5 <i>Kletterbaum</i>	190
6.7.4.6 Approche photo et dessin de soi.....	191
6.7.4.7 Synthèse du cas de Berta	193
6.7.5 Etude de cas de Barbara, 5 ans et 1 mois (classe des moyens, école 1).....	193
6.7.6 Etude de cas de Bertrand, 4 ans et 10 mois (classe des moyens, école 1)	195
Etudes de cas de l'école maternelle 2.....	197
6.7.7 Etudes de cas de Rose, 5 ans 11 mois (classe 1, école 2)	197
6.7.8 Etude de cas de Roxane, 6 ans 2 mois (classe 1, école 2).....	197
6.7.9 Etude du cas de Rémi, 5 ans 10 mois (classe 1, école 2)	198
6.7.10 Étude de cas de Linette, 6 ans 3 mois (classe 2, école 2).....	198
6.7.11 Etude de cas de Luna, 5 ans 11 mois (classe 2, école 2).....	199
6.7.12 Etude de cas Louis, 6 ans (classe 2, école 2)	200
6.7.12.1 Observations générales	200
6.7.12.2 Observation participante et critériée.....	200

6.7.12.3	Entretien semi-directif	202
6.7.12.4	Promenade sensorielle	203
6.7.12.5	Kletterbaum.....	204
6.7.12.6	Approche photo et dessin de soi.....	205
6.7.12.7	Synthèse du cas de Louis	207
6.8	Discussion des analyses thématiques des écoles maternelles	209
6.8.1	Le rapport aux pairs (relations et interactions)	210
6.8.2	Le rapport à l'adulte référent (relations et interactions)	210
6.8.3	L'expression, la reconnaissance et la gestion des émotions (relations et interactions) 211	
6.8.4	L'intimité (environnement).....	211
6.8.5	Le rapport aux temps	212
6.8.6	Le rapport aux règles, aux interdits et aux punitions.....	214
6.8.7	L'autonomie et l'agency	215
6.8.8	Le rapport à l'apprentissage, au jeu et au plaisir.....	215
6.8.9	Le contexte particulier du passage en primaire.....	216
6.8.10	La satisfaction par rapport à l'environnement	216
6.9	Tableau récapitulatif des critères de qualité selon le point de vue des enfants à l'école maternelle.....	217
7.	Elaboration d'un cadre de référence de la qualité de l'accueil et de l'éducation du point de vue des enfants de 0 à 6 ans	224
7.1	Environnements	226
7.2	Temps des enfants et activités	229
7.3	Relations et interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents.....	234
8	Conclusion : un cadre de référence de la qualité selon le point de vue de l'enfant de 0 à 6 ans	239
9.	Apports et limites de la méthodologie pour étudier « la qualité de l'accueil et de l'éducation du point de vue des enfants de 0 à 6 ans ».....	242
10.	Bibliographie	246

1. Introduction de la recherche

La présente recherche, commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, consiste en une exploration qualitative et participative de la qualité de l'accueil et de l'éducation du point de vue des enfants de 0 à 6 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle se déroule en trois étapes.

1. La première étape prévoit de **synthétiser** les principales caractéristiques et dimensions de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants mises au jour dans la littérature scientifique ces vingt dernières années, du point de vue des praticiens, des chercheurs et experts académiques, des organismes internationaux et de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
2. La deuxième étape consiste en la création d'une **méthodologie** innovante afin de recueillir le « point de vue » des enfants de 0 à 6 ans sur la qualité de l'accueil et de l'éducation.
3. Les informations obtenues grâce aux différentes méthodes et outils d'investigation utilisés auprès des enfants permettront l'élaboration de la troisième étape, à savoir la mise en avant des divers éléments constitutifs d'un **cadre de référence** de la qualité de l'accueil et de l'éducation du **point de vue des enfants** accueillis, au-delà des prescrits légaux qui proposent des critères « minimaux » et « mesurables » de la qualité.

Ces trois étapes seront développées dans plusieurs chapitres.

1. La première étape comprend une explicitation de notre **cadre théorique**. Avant d'approfondir la notion de qualité d'accueil et d'éducation, nous expliquons d'abord notre conception du jeune enfant et ensuite la notion de milieu et de culture d'accueil et d'éducation (chapitre 2). Dans un deuxième temps, nous détaillons les étapes d'analyse, de synthèse et de comparaison qui ont mené à la construction d'une **grille récapitulative** de la notion de qualité (chapitre 3).
2. La deuxième étape consiste à développer notre **approche méthodologique**. Nous expliquons le choix d'une approche dite « mosaïque », centrée sur l'expérience vécue, multi-méthodes, participative et réflexive. Nous décrivons brièvement la méthodologie retenue pour la crèche et pour l'école maternelle (chapitre 4). Le chapitre 5 reprend les **résultats** de la crèche et le chapitre 6 ceux de l'école maternelle. Ces résultats globaux (tendances) sont complétés par des études de cas.
3. La troisième étape est développée dans plusieurs points explicitant l'élaboration d'un **cadre de référence** de la qualité de l'accueil et de l'éducation du point de vue de l'enfant (chapitres 7 et 8). Nous terminons avec une réflexion sur **les apports et les limites** de l'approche méthodologique utilisée dans le cadre de cette recherche (chapitre 9). La bibliographie est reprise dans le chapitre 10.

Etape 1

Revue de littérature autour de la notion de qualité

2. Cadre théorique

Le modèle écologique, ou écosystémique, de Bronfenbrenner (1979, 1986) conceptualise l'environnement de l'enfant comme un grand système composé de différents niveaux imbriqués les uns dans les autres. Ces systèmes ou environnements gravitent autour de l'enfant, ils interagissent de façon complexe et influencent son développement et son bien-être. Le microsystème correspond à l'environnement immédiat de l'enfant (parents, fratrie, amis, crèche, école, garderie...) alors que le mésosystème correspond aux relations entre microsystèmes, par ex. les relations entre la famille et la crèche ou entre la famille et l'école, notamment lors des moments de transition (par exemple arrivée à la crèche/école ou départ de la crèche/école).

A l'instar du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1986) qui conçoit l'enfant comme étant **au milieu de divers systèmes d'appartenance**, nous introduisons dans un premier temps notre conception du jeune enfant. Nous abordons ensuite les différentes « cultures » dans lesquelles évolue l'enfant, en particulier celles des milieux d'accueil (crèche et école maternelle) et leur interaction avec la culture familiale. La section qui suit traite la notion de qualité et présente une grille reprenant les principaux critères de qualité qui ont fait l'objet d'un consensus depuis les vingt dernières années (1990-2010).

2.1 La conception du jeune enfant dans le cadre de cette recherche

Dans le cadre de la présente recherche, le jeune enfant est considéré comme un être **compétent** et « **multidimensionnel** » (c'est-à-dire, un être à la fois affectif, cognitif, social....) ayant des besoins et des axes de développement multiples. Cette conception de l'enfant est proche de celle qui existe en psychologie du développement (e.a. Lehalle et Mellier, 2013 ;

Lemelin, Provost, Tarabulsky, 2013) qui valorise les **compétences** et les **connaissances** des enfants du monde social et physique dans lequel ils vivent ainsi que de la conception qui émerge des nouveaux courants de pensée en sociologie et qui met en avant les **droits** des enfants en tant que citoyens.

De plus, dans le cadre de la présente étude exploratoire, il nous semble important de concevoir l'enfant comme faisant partie de plusieurs **groupes sociaux** (famille, crèche, école...) et de l'envisager comme « **commentateur compétent** » de sa propre vie et de ses relations sociales (avec les pairs et les adultes) (Brogère et Vandembroeck, 2007, p. 83).

Nous considérons l'enfant comme « **un enfant riche** », à l'instar de celui décrit largement par les praticiens et théoriciens de Reggio Emilia, qui fait le choix de « *considérer le jeune enfant comme ayant des forces et des capacités surprenantes et extraordinaires, comme co-constructeur de savoir et d'identité, en relation avec les autres enfants et les adultes. Cette construction produit un enfant riche, actif, compétent et désireux de s'engager dans le monde* » (Dahlberg, Moss et Pence, 2012, p. 46). La vision de l'apprentissage et de la connaissance de l'approche dite « Reggio Emilia » rejoint le courant constructiviste en psychologie du développement (par ex. Piaget, Vygostki) lorsqu'elle souligne le **rôle actif de l'enfant dans ses apprentissages**. Elle rejoint divers auteurs en psychologie cognitive lorsqu'elle souligne le fait qu'il y a de **nombreuses formes de connaissances**. L'approche Reggio Emilia est toutefois innovante dans la mesure où elle met aussi en avant le fait qu'il existe de « **nombreuses formes d'expression, de démonstration et d'interprétation des connaissances** » (Mercillott Hewett, 2001, p. 98), telles que la sculpture, le dessin, la peinture, la danse, le théâtre, l'écriture.... L'important, comme le souligne la théorie de Reggio Emilia, est **l'écoute** (Rinaldi, 2011).

Lorsque nous parlons d'enfant « riche », « actif » et « compétent », il est important de préciser, comme le font d'ailleurs Brogère et Vandembroeck (2007) dans leur ouvrage, que ces termes ne font pas référence à l'enfant comme un être autonome et indépendant mais bien comme un être humain, un citoyen qui cherche à donner une **signification** au monde qui l'entoure et à s'engager dans des relations. L'enfant veut explorer, comprendre, **trouver du sens**. Dans cette optique, l'enfant est donc capable de nous donner son « point de vue » sur le monde qui l'entoure en général et sur les milieux d'accueil et d'éducation en particulier.

Dans la partie empirique de cette recherche, nous retenons l'idée d'utiliser « **plusieurs langages ou modes d'expression** » lorsque nous nous intéresserons au point de vue et à l'expérience vécue de l'enfant : *Comment l'enfant perçoit-il l'accueil, les soins et l'éducation qu'il reçoit ? Comment se sent-il à la crèche, à l'école maternelle ? Comment vit-il les activités que l'on y propose ? Quels rapports entretient-il avec sa puéricultrice, son instituteur/institutrice, ses pairs ? Quelles sont ses préoccupations et quels sont, pour lui, les éléments dont il a besoin et/ou qu'il trouve importants (lieux, personnes, activités) ? Qu'est-ce qui le rend heureux et qu'est-ce qui fait qu'il se sent sécurisé, prêt à explorer son environnement et disponible à apprendre ? Quelles sont les significations qu'il donne aux espaces physiques (internes et externes), aux personnes et aux activités dans sa vie ?*

2.2 La notion de milieu et de culture d'accueil et d'éducation

L'entrée du bébé à la crèche et l'entrée du jeune enfant à l'école maternelle sont marquées par une série de **ruptures** et même par un véritable phénomène **d'acculturation**.

2.2.1 L'accueil en crèche

Dans la plupart des pays occidentaux, les services d'accueil de la petite enfance sont fournis par des adultes autres que les parents et font partie de la vie quotidienne des jeunes enfants (McCartney, 2007). Depuis plus de quarante ans, de nombreuses recherches se sont penchées sur l'impact de la fréquentation d'un service d'accueil de la petite enfance et des soins non parentaux sur la santé et le développement de l'enfant, sur ses aptitudes cognitives et linguistiques ainsi que sur son adaptation et ses relations sociales. Dans ce contexte, bien qu'un consensus existe sur le fait que les parents demeurent l'influence la plus importante sur le développement et le bien-être des enfants, les soins non parentaux occupent également une place importante (Ahnert et Lamb, 2011). En conséquence, les chercheurs se sont centrés sur la nature des soins non parentaux et leur impact sur les enfants, en tenant compte de la diversité des milieux familiaux ainsi que des besoins individuels, développementaux et éducatifs, ceux-ci pouvant varier en fonction des contextes et des individus (De Coster et Blanchard, 2013).

En ce qui concerne le **développement relationnel** de l'enfant, celui-ci semble influencé par la capacité des parents à prodiguer des **soins attentionnés** à leur enfant à la maison (Ahnert et Lamb, 2011). Ahnert et Lamb (2011) soulignent l'importance d'avoir un équilibre entre la maison et le milieu d'accueil et une **constance des formes d'interactions intimes** entre les enfants et leurs parents, d'autant plus que celles-ci sont rarement offertes dans les milieux d'accueil de la petite enfance (NICHD, 1997). Chez le jeune enfant d'âge préscolaire, de longues heures dans les services et des relations parents-enfant stressantes peuvent être associées à l'agressivité (Belsky, Vandell, Burchinal et al., 2007). La transition de la maison au milieu d'accueil est éprouvante pour bien des enfants et les pourvoyeurs de soins doivent les

aider à composer avec ce stress, mesuré par le taux de cortisol dans le sang (Ahnert, Gunnar, Lamb, Barthel, 2004). Idéalement, la crèche met tout en œuvre pour limiter le ressenti de rupture et pour garantir au bébé une cohérence et une continuité entre le milieu familial et celui de la crèche ainsi qu'à l'intérieur de la crèche (Cadart, 2006).

En ce qui concerne le **développement social**, plusieurs auteurs notent que l'accueil collectif limite la possibilité de prendre en compte les besoins spécifiques de chaque enfant, mais il offre à l'enfant l'occasion de contacts sociaux avec les pairs et avec les adultes qui s'occupent de lui, élargissant ainsi son environnement social (De Coster et Blanchard, 2013). De nombreux auteurs soulignent le fait que la crèche collective offre - potentiellement - la première inscription sociale à l'enfant. Ce dernier est confronté à un nouveau monde, à un nouveau système de valeurs et de règles qui peuvent correspondre, s'éloigner ou être à l'opposé de ceux qu'il connaissait jusqu'à ce moment. Dencik et al. (1989) parlent de « double socialisation » pour indiquer ce phénomène où les enfants doivent vivre conjointement dans deux ou plusieurs contextes différents (Dencik et al., 1989, cités par Manni, 2002). Ahnert, Pinquart et Lamb (2003) soulignent quant à eux le fait que la qualité et la sérénité des relations développées par les pourvoyeurs de soins avec les enfants dépendent davantage de leur comportement à l'égard du groupe d'enfants dans son ensemble que de la qualité des interactions dyadiques avec des enfants en particulier.

A partir de l'âge de deux ans, les enfants sont capables d'interagir plus en profondeur avec leurs pairs. Lorsque certaines conditions sont remplies, de telles rencontres fournissent de bonnes occasions pour apprendre les règles de l'interaction sociale et pour apprendre comment évaluer les offres sociales, comment mener des dialogues et, plus important encore, comment résoudre des conflits avec les pairs de façon constructive (Hartup et Moore, 1990).

En ce qui concerne le **développement cognitif et linguistique**, malgré des résultats contradictoires des recherches portant sur les effets des services de la petite enfance dans ce domaine, des résultats plus récents ont systématiquement documenté les effets continus et positifs des services de grande qualité, même sur le rendement scolaire ultérieur des enfants (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal et Ramey, 2001 ; NICHD *Early Child Care Research Network*, 2000 ; Pierrehumbert, Ramstein, Karmanolia et Halfon, 1996, cités par Ahnert et Lamb, 2011). Presque tous les enfants, et non seulement ceux provenant de milieux familiaux moins stimulants, peuvent profiter sur le plan cognitif de la fréquentation d'un milieu de garde, surtout lorsque les enfants bénéficient de relations positives avec leurs pourvoyeurs de soins (Pierrehumbert et al., 1996).

Les effets de la fréquentation des services à la petite enfance sur le développement de l'enfant sont donc multiples. Ils sont complexes et variables en fonction de la qualité des services dispensés par les pourvoyeurs de soins (De Coster et Blanchard, 2013). Afin que les enfants puissent bénéficier des expériences relationnelles, sociales, cognitives et linguistiques dans les milieux d'accueil de la petite enfance, les services non parentaux doivent être de bonne ou de grande **qualité** (Lamb, 2000 cité par De Coster et Blanchard,

2013), ils doivent aussi respecter la **diversité** (Vandenbroeck, 2005) et fournir un accès à une variété de **relations sociales positives**.

En résumé, nous retenons que les milieux d'accueil de grande **qualité** favorisent le développement social, cognitif et langagier de l'enfant. Il semble à la fois utile et important de préciser les contours de ce que l'on entend par « qualité » dans le contexte de l'accueil de la petite enfance, ceci est d'ailleurs l'objet de la présente recherche (et sera davantage développé dans le point suivant).

2.2.2 L'accueil et l'éducation à l'école maternelle

Tout comme le premier accueil du bébé à la crèche, l'entrée du jeune enfant à l'école maternelle, souvent vers l'âge de deux ans et demi en Belgique, est marquée par une série de **ruptures** et même par un véritable phénomène **d'acculturation**.

L'enfant va vivre des ruptures avec son environnement social et affectif, avec son environnement géographique, avec l'organisation temporelle de ses journées, etc. D'un point de vue identitaire et social, il devient un parmi d'autres et apprend progressivement à se décentrer. L'enfant doit pouvoir progressivement apprendre à se repérer dans l'univers complexe des tâches scolaires, à identifier la nature des savoirs scolaires, les attentes du "jeu" scolaire avec ses codes plus ou moins explicites, trouver les bons comportements à adopter en fonction des activités proposées. Autrement dit, il va comprendre ce qu'est l'école et il va passer d'enfant à élève en appréhendant le fonctionnement de l'organisation symbolique de cette institution (Amigues, Zerbato-Poudou, 2000). Tous les enfants vivent cette transformation d'eux-mêmes dans le monde scolaire (subjectivation).

L'enfant est aussi confronté à l'étrangeté d'une institution (Kahn, 2011), où tout (ou en tout cas de nombreux éléments) diffère(nt) de ce qu'il a pu connaître ailleurs (milieux familiaux, lieux d'accueil, milieux substitutifs de la famille). On peut parler d'une forte **expérience interculturelle** pour l'ensemble des enfants, même si l'intensité de cette expérience est différente selon que la première socialisation se soit effectuée selon des modalités plus ou moins éloignées de la socialisation scolaire (Darmon, 2001). L'enfant-élève doit ainsi circuler, à minima, entre deux cultures voire entre une multiplicité de cultures (culture des parents, culture de maman, de papa, des grands-parents, de la crèche, de l'école, de la garderie, etc.) (Bronfenbrenner, 1986).

Il s'agit aussi que l'enfant **perçoive les spécificités de la culture scolaire**, sans phénomènes de rejet ou de conflit avec son milieu familial. Certains enfants réussissent à décrypter les particularités de ce nouveau milieu, d'autres non ou très partiellement. Ces derniers n'en repèrent pas les traits essentiels et, de ce fait, entrent dans le métier d'élève d'une façon moins propice aux apprentissages cognitifs, voire socio-affectifs, proposés par l'institution scolaire. Bien entendu, s'il n'est pas question d'enseigner et d'apprendre à lire, écrire et compter à l'école maternelle, il est en revanche important que l'élève comprenne qu'il n'est pas scolarisé pour faire plaisir aux adultes qui l'entourent (même si la satisfaction de ces derniers est rassurante et étayante), ou pour être complètement docile et passif, ou pour exécuter des tâches tel un ouvrier spécialisé sur une chaîne de montage. Non. L'école est un lieu particulier où ce que l'on fait ne vaut pas pour l'activité elle-même, mais pour ce que l'on y découvre et apprend.

Rentrer dans le métier d'élève, rentrer dans cette nouvelle culture, c'est aussi acquérir progressivement ce que Rey (1996) nomme le "**regard instruit**", c'est-à-dire la **capacité de**

saisir les traits scolairement pertinents des situations et des tâches scolaires. Par conséquent, il importe que l'enfant soit conduit à exercer ce regard. Or, c'est dans les situations d'apprentissage cognitif que s'acquière ce regard. Et il n'est pas certain que les professionnels soient toujours très au clair avec les savoirs en jeu dans les activités et tâches données aux élèves. Car les savoirs enseignés à l'école maternelle semblent souvent relever de l'évidence, ils se sont naturalisés au point qu'ils deviennent transparents. Par conséquent, alors que, dès la première année de l'école maternelle, les élèves sont mis face à des savoirs très complexes (la construction du concept de nombre, l'entrée dans le monde de l'écrit, par exemple, constituent des démarches très délicates), il n'est pas certain que les enseignants repèrent massivement la complexité à laquelle sont confrontés les enfants et sachent nommer très précisément les savoirs et les compétences qui pourraient se construire à partir des tâches données. On sait, par exemple, qu'il ne suffit pas de savoir réciter la suite orale des mots-nombres (un, deux, trois, etc.) de façon répétée, comme le font certains enfants de trois ans, pour avoir compris le sens du nombre et de la quantité. Faire entrer les élèves dans le nombre nécessite un long et patient travail autour de collections d'objet et de situations de formulation de la quantité (Margolinas et Wozniak, 2012).

Pour conclure, l'entrée à l'école maternelle implique des **changements** et bouleversements qui, s'ils ne sont pas anticipés, pensés et pris en compte, peuvent engendrer une incompréhension, une absence d'attribution de **sens**, voire même un état de **mal-être** chez le jeune enfant. Nous retrouvons donc la question de la qualité de l'accueil et de l'éducation dans les écoles maternelles, qui sera abordée dans le point ci-dessous.

2.3 La notion de qualité

Un **consensus** général semble exister autour de la nécessité d'un accueil et d'une éducation de qualité pour assurer le développement et le bien-être de l'enfant. Cette qualité doit être présente dans les différents milieux et cultures de l'enfant (cf. Bronfenbrenner, 1979, 1986), donc tant au sein de la famille qu'à la crèche et à l'école maternelle.

Il existe cependant des **mouvements et approches différents** de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, notamment ceux partisans d'une **vision moderne** de la qualité et ceux partisans d'une **vision postmoderne**. Dalbergh, Moss et Pence (2012) mettent en lumière les différences des approches modernistes et postmodernistes. Ils disent de l'approche moderniste : « *le concept de qualité est un discours -ou langage- spécifique de l'évaluation, produit dans le cadre d'un paradigme particulier (la modernité) et marqué par les valeurs et les hypothèses de ce paradigme, dont l'importance accordée à l'universalité, l'objectivité, la stabilité et la fermeture. Le langage de la qualité parle de normes universelles, puisées chez les experts et de critères pour mesurer la réalisation de ces normes, la qualité étant une mesure (souvent exprimées par un nombre) du degré de conformité des services et*

pratiques à ces normes. Il en appelle à un observateur autonome qui formule un énoncé de fait, décontextualisé et objectif » (Dalbergh, Moss & Pence, 2012).

L'approche postmoderne réinvente la notion de qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants en introduisant la **question du « faire sens »** : « *Comme la qualité, faire sens est marqué par certaines valeurs et certaines hypothèses, liées à un paradigme particulier, très différent de celui de la qualité, qui accueille la contextualité, les valeurs, la subjectivité, l'incertitude et le provisoire. Le langage du faire sens débouche sur une évaluation conçue comme un processus démocratique d'interprétation, impliquant de rendre la pratique visible, et ainsi sujette à la réflexion, au dialogue et à l'argumentation, ce qui conduit à un jugement de valeur, contextualisé et provisoire parce qu'il peut toujours être contesté » (Dahlberg, Moss & Pence, 2012).*

Nous n'opposerons pas les différents courants de pensées et de pratiques dans cette recherche exploratoire. **L'étape 1**, en récoltant les différents points de vue de la littérature, récoltera des éléments qui ressortent tantôt à l'une, tantôt à l'autre des approches évoquée. **L'étape 2** de la recherche adopte plutôt une vision dite postmoderne de la qualité en recueillant et interprétant avec les enfants leur point de vue sur la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont dispensés.

2.3.1 La notion de qualité d'accueil à la crèche

La définition de la notion de qualité d'accueil est complexe dans la mesure où il est compliqué d'évaluer ou de mesurer la qualité de manière objective. Malgré cette difficulté, au fil des vingt dernières années, des chercheurs et des praticiens ont toutefois pu isoler certaines **conditions et exigences de base** pour pouvoir parler d'un **système** et de **soins** de qualité, ainsi que des « **critères de qualité** » incontournables pour le bon développement des jeunes enfants (De Coster et Blanchard, 2013). Dans ce qui suit, nous reprenons l'analyse développée par l'*Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse* dans un *working paper* récent (Dieu, 2014)¹ et par De Coster et Blanchard (2013)².

Une première condition de la qualité de l'accueil à la crèche est le taux d'encadrement. Le taux d'encadrement est un facteur pris en considération pour évaluer la qualité des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Il est en général analysé au regard de deux autres facteurs : la **qualification du personnel** et **l'âge des enfants** (Dieu, 2014). Il y a un accord pour estimer que le taux d'encadrement pour les très jeunes enfants est un facteur déterminant pour leur développement et leur bien-être. En effet, pour les très jeunes enfants, les interactions chaleureuses, nombreuses et répondant à leurs demandes, avec des

¹ Dieu, A-M. (2014). L'accueil de la petite enfance : une perspective internationale. *En'jeux*, N°3, janvier 2014, OEJAJ, Bruxelles (disponible sur <http://www.oejaj.cfwb.be/>).

² De Coster, L. & Blanchard, C. (2013). Fréquentation d'un milieu d'accueil de la petite enfance : impact sur le développement des enfants. *Eduquer*, avril 2013, N°97, 12-14.

contacts physiques sont centrales (NICHD, 2000 ; TCRU 2002, Leach et al 2006, Sagi et al 2002, cités in IPPR Report, Imogen Parker, 2013, tous cités par Dieu, 2014). Les ratios conseillés par les recherches sont de **3 à 6 enfants par encadrant** selon l'âge de l'enfant **en dessous de 30 mois**. Ceci ne signifie évidemment pas que la qualification du personnel doit être négligée, cette qualification nécessitant notamment des connaissances en psychopédagogie, une capacité de réflexivité sur son travail, une capacité de prendre en compte la diversité des enfants et des familles et de travailler en dialogue avec elles. Néanmoins cette qualification ne justifie pas une diminution importante du ratio (Dieu, 2014).

Pour les **enfants plus âgés (à partir de 30 mois)**, les chercheurs indiquent que le ratio d'encadrement peut être progressivement augmenté si la qualification du personnel est élevée (Dieu, 2014). A partir de cet âge, l'enfant se retrouvant le plus souvent dans un accueil de type collectif, la présence de plusieurs professionnels permet d'organiser le groupe d'enfant selon des sous-groupes d'activités. Les apprentissages se diversifient et les professionnels doivent notamment être capables de considérer le groupe d'enfants au-delà de chaque enfant dans sa singularité (Dieu, 2014).

Les « 40 objectifs pour des services de qualité pour les jeunes enfants », établis en 1996 ont été fixés en fonction des recherches mais aussi des réalités des systèmes existants dans les Etats européens à l'époque (Dieu, 2014). Ils évoquaient les ratios suivants, légèrement inférieurs à ce qui est préconisé par certains chercheurs (Dieu, 2014) :

- 1 encadrant pour 4 enfants de moins de 12 mois,
- 1 encadrant pour 6 enfants de 12 à 23 mois,
- 1 encadrant pour 8 enfants de 24 à 35 mois,
- 1 encadrant pour 15 enfants de 35 à 71 mois.

Tel que mentionné ci-dessus, la question du ratio doit être prise en considération au regard des **autres facteurs** : qualification du personnel, gestion du groupe d'enfants, gestion des espaces, nombre de professionnels mobilisables aux différents moments de la journée.... Les chiffres donnés ci-dessus ne sont donc pas absolus mais plutôt indicateurs. Ils constituent des **balises** pour l'organisation concrètes des services d'accueil et d'éducation du jeune enfant (Dieu, 2014).

Une deuxième condition renvoie aux **qualifications des professionnels**. Il semblerait que le nombre d'années d'expérience du personnel a beaucoup moins d'influence sur la qualité de l'accueil que ses qualifications. Ce qui est important dans la qualification, ce n'est pas tant la technique qu'une **attitude réflexive** face aux questions inattendues rencontrées sur le terrain, surtout dans un contexte de diversité sociale, économique et culturelle (De Coster et Blanchard, 2014). S'occuper des enfants d'autres personnes, en groupe, demande des stratégies et attitudes différentes de celles que l'on peut déployer avec ses propres enfants (Ahnert et Lamb, 2011, cités par De Coster et Blanchard, 2013). Il importe de souligner le fait que la Belgique est le seul pays en Europe qui n'a pas de formation au niveau d'études supérieures pour les professionnels travaillant avec les plus jeunes enfants (Vandenbroeck, 2005, cité par De Coster et Blanchard, 2013).

En Fédération Wallonie-Bruxelles, à l'heure actuelle, il existe une pléthore de diplômes ou de formation initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans) qui permettent de devenir accueillant-e d'enfants (César, Dethier et al., 2012, cités par Dieu, 2014). Le niveau minimal requis est celui de puéricultrice qui s'obtient à l'issue d'une **formation secondaire dans l'enseignement professionnel** ou une formation de base qualifiante de 100 heures pour les accueillant-es à domicile. Le niveau requis est donc peu élevé. Une **formation continue** est exigée mais dispensée de façon non homogène dans l'ensemble des lieux d'accueil. Il n'existe pas de diplôme supérieur spécialisé directement lié à l'accueil de l'enfance comme c'est le cas dans la plupart des pays européens (Dieu, 2014). Les **recommandations internationales** vont dans le sens de l'existence d'une formation spécifique de niveau supérieur à orientation psycho-socio-éducative et de la possession de ce diplôme par un certain pourcentage du personnel s'occupant des enfants (on parle généralement de 50 à 60%) (Dieu, 2014). Au-delà de la formation initiale, l'équipe de professionnel-les doit avoir l'occasion de réaliser des temps de formation continue et de réflexivité sur leurs pratiques. Il existe en Fédération Wallonie Bruxelles des **dispositifs de formation continue et de soutien aux équipes** mais dans des proportions et une intensité qui gagneraient à être renforcées d'après les experts du secteur (Dieu, 2014).

La **continuité du personnel** est également une notion importante (De Coster et Blanchard, 2013 ; Commission Européenne, 2011 ; Dieu, 2014). Le jeune enfant a besoin de référents stables avec lesquels établir des relations de confiance. Il est capable d'établir ce type de relations avec un nombre limité de personnes. Il importe donc que sa journée ou sa semaine ne soient pas morcelée entre un trop grand nombre de personnes de références différentes et que ces personnes ne « disparaissent » pas au cours de l'année (Dieu, 2014). Ceci pose la question de l'organisation des temps partiels au sein des structures d'accueil ainsi que de la rotation du personnel (questions qui renvoient au statut et conditions d'exercice du métier) (CORE, 2011 ; De Coster et Blanchard, 2013 ; Dieu, 2014).

Une autre condition est la manière dont les milieux d'accueil prennent en compte la **diversité socio-économique, culturelle et linguistique des familles** (De Coster et Blanchard, 2013 ; Vandebroek, 2005). En effet, le respect de cette diversité et la reconnaissance des appartenances multiples de l'enfant sont favorables à l'épanouissement de l'enfant (Mahon, 2011). Plusieurs études ont montré que l'enfant ne s'épanouit que lorsqu'il se sent bien (notion du bien-être, *well-being*) et lorsqu'il se sent concentré dans son activité (implication, *involvement*) (Laevers, 2011 ; Vandebroek, 2005).

L'environnement proposé aux jeunes enfants est également un critère évoqué pour caractériser la qualité (De Coster et Blanchard, 2013 ; Dieu, 2014). Au-delà de considérations hygiénistes, il doit être adapté, stimulant, permettant d'expérimenter. Cela suppose certains types de matériels mais aussi des possibilités de sorties à l'extérieur, de courir, sauter, grimper, agripper....le matériel entre donc aussi en interaction avec le dispositif pédagogique mis en œuvre dans le lieu d'accueil et notamment l'attention donnée au développement moteur de l'enfant, à ses besoins de repos et d'intimité, à sa capacité exploratrice.... (Dieu, 2014).

En conclusion, s'il est intéressant de différencier la **qualité structurelle du système d'accueil** (par ex. le taux d'encadrement des enfants, la qualification et la continuité du personnel, l'environnement...) et la **qualité interne des prestations d'accueil et d'éducation dispensées en crèche** (qualité des interactions, disponibilité, degré de chaleur, d'attention et d'engagement des professionnel-les...) (*Caregiver Interaction Scale* d'Arnett, 1989), ces deux aspects interagissent de façon complexe. A titre d'exemple, les recherches montrent que la qualité des soins est en effet liée à la qualification du personnel et notamment à la capacité de réflexivité des professionnels de la petite enfance sur leur travail, leur capacité de prendre en compte la diversité des enfants et des familles...

2.3.2 La notion de qualité d'accueil et d'éducation à l'école maternelle

Dans la section précédente nous avons mis en évidence les éléments auxquels le jeune enfant doit se confronter lors de l'entrée à l'école maternelle : ruptures, phénomène d'acculturation, apprentissage de la culture scolaire, etc. Tous ces éléments nous amènent donc à faire l'hypothèse que la **qualité d'accueil à l'école maternelle** est fondée en partie sur la **capacité d'accompagner le plus pertinemment possible les ruptures et le processus d'acculturation**, en explicitant à l'élève les spécificités de la culture scolaire, en tentant de dénaturer (ne pas faire comme si elles allaient de soi) au maximum les faits scolaires. Par conséquent, la qualité de l'accueil doit se fonder sur un certain niveau de conscience des particularités du milieu scolaire chez les acteurs scolaires (enseignant, élèves) et sur la volonté et la capacité de l'enseignant d'amener l'élève à prendre conscience des savoirs et compétences en jeu dans les activités qui s'accomplissent.

Danielle Mouraux (2006) met aussi en évidence la nécessité d'un **partage des tâches** entre l'école et la famille mais de telle manière que **chacune garde son rôle** (respectivement éducatif et affectif). Il est indispensable qu'un « pont » soit créé entre ces deux cultures, afin que l'enfant puisse les traverser et y circuler dans la plus grande continuité possible et en étant accompagné dans ce qui pourrait faire rupture.

Pour ce faire, l'école doit œuvrer selon trois axes (avec l'enfant, sa famille et elle-même).

- Par rapport à **l'enfant**, l'école doit l'accueillir en soutenant le passage famille-école, école-famille. La prise en compte de l'enfant, comme inscrit dans une histoire singulière, passe par la façon de l'accueillir avec son ou ses parent(s), par l'organisation de certaines activités qui lui permettent de se situer, petit Homme nouvellement entré dans l'univers scolaire, dans son histoire familiale (photos des différents membres de la famille, par ex).
- Par rapport à la **famille**, l'école doit comprendre l'importance du rôle affectif de la famille, identifier et lever les malentendus, négocier les mésententes, etc. et donc prévoir des espaces temporels pour cela.

- Par rapport à **l'école**-même, il paraît important que les professionnels scolaires soient conscients des **enjeux de savoirs** (ou de pré-savoirs) cachés derrière les activités de l'élève et qu'ils les rendent visibles pour ce dernier.

En Belgique, les enfants rentrent à l'école maternelle vers l'âge de 2 ans et demi, 3 ans. Comme nous le verrons dans le point suivant, les travaux internationaux sur la qualité de l'accueil et de l'éducation conçoivent la tranche d'âge de 3 à 6 ans comme le 2^e cycle de « l'éducation préscolaire » ou encore « éducation de la petite enfance » (regroupant la tranche d'âge des 0 à 6 ans). Sans rentrer dans les détails ici, nous pouvons déjà souligner quelques **critères de qualité évoqués pour l'accueil et l'éducation des 3 à 6 ans**, correspondant à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Belgique (sources : e.a. AGERS - *Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique* – Fédération Wallonie-Bruxelles ; *Childcare Resource and Research Unit* ; *European Commission Childcare Network* ; ONE - *Office de la Naissance et de l'Enfance...*).

- L'accueil et l'accessibilité **égalitaires** pour tous les enfants (c'est-à-dire un accès sans discrimination, accès gratuit) et l'accessibilité d'aides **spécifiques** pour les enfants avec des besoins spéciaux.
- Le type **d'activités** et **d'apprentissages** impartis et notamment la participation active de l'enfant dans le cadre d'une approche pédagogique globale, existentielle et participative, centrée sur l'enfant comme être global et favorisant des apprentissages multiples.
- L'attention portée aux progrès de **l'enfant**, la prise en compte du développement global de l'enfant (et non seulement son développement cognitif), l'attention accordée à l'expression spontanée de l'enfant, l'estime de soi, l'autonomie, bonheur et satisfaction de l'enfant.
- La prise en compte et la valorisation de la **diversité** des enfants (ethnie, culture, genre, handicap, religion...).

Quant à la **transition** entre la crèche et l'école maternelle, les recherches indiquent que la qualité passe par la coordination et le partenariat entre les structures d'accueil de la petite enfance et le système éducatif ou scolaire ultérieur, l'intégration et la coordination des services.

Ce point sera dûment développé dans le point suivant : « Construction d'une grille récapitulative : la notion de qualité d'accueil et d'éducation à la crèche et à l'école maternelle ». Nous y ferons entre autres référence à la publication « Grandir à l'école maternelle » publiée par l'AGERS (1999/2007).

3. Construction d'une grille récapitulative : la notion de qualité d'accueil et d'éducation à la crèche et à l'école maternelle

Rappelons que la première étape de cette recherche prévoit la mise en place d'une revue de littérature autour de **la notion de qualité**. L'objectif principal est de synthétiser sous forme

d'un **outil facilement intelligible** les principales caractéristiques et dimensions de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Par ailleurs, cette étape a permis ultérieurement :

1. La construction d'un **volet méthodologique** qui part des dimensions évoquées par différents organismes et acteurs qui se sont longuement penchés sur la question pour se centrer sur une exploration de ce que l'enfant considère comme important dans la question de la qualité de son accueil et éducation (étape 2).
2. La **comparaison des dimensions de qualité « établies » par les « experts » à celles évoquées par les enfants** lors de l'étape 2, et donc la vérification des résonances des premières par rapport aux deuxièmes et l'émergence de dimensions et caractéristiques « non établies ».
3. L'élaboration du squelette du cadre de référence de l'accueil et de l'éducation du jeune enfant qui fait l'objet de l'étape 3.

Ainsi, en partant d'ouvrages, de textes scientifiques et réglementaires de ces vingt dernières années, nous avons élaboré une **grille synoptique** qui permet d'appréhender les principales dimensions et caractéristiques de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants de 0 à 6 ans. Cette grille est le produit d'un processus de réflexion et d'étude en entonnoir, qui a consisté à aborder la qualité d'un point de vue large et global pour ensuite extraire les informations essentielles qui ont servi à la mise en place du contenu de la grille synoptique et comparative (cf. annexes grille 12). Les trois étapes sont :

1. Une **analyse** systématique et **synthèse** des contributions des acteurs, organismes internationaux/nationaux, chercheurs et praticiens, instruments de mesure en ce qui concerne les **critères de qualité** en matière d'accueil et d'éducation du jeune enfant.
2. Une **catégorisation** de ces critères de qualité selon plusieurs **dimensions** et en fonction des sujets (bénéficiaires et acteurs) impliqués (enfants, parents, politiques, professionnels).
3. Une démarche de **comparaison** et de **synthèse** des critères et des dimensions de la qualité retrouvés dans la littérature selon la source consultée : organismes, acteurs internationaux et nationaux (Fédération Wallonie-Bruxelles), chercheurs et praticiens, instruments de mesure.

Chacune des étapes s'est appuyée sur la réalisation d'une série de grilles. Ci-dessous nous décrirons en détail les différentes étapes menant à la construction de la grille finale. Soulignons dès à présent que les grilles provisoires, élaborées au cours des différentes étapes, seront disponibles en annexe afin de ne pas alourdir la lecture du texte. Par contre, les grilles synoptiques qui représentent l'aboutissement des étapes 2 et 3 et qui synthétisent les apports des différentes contributions, seront disponibles dans le texte.

3.1 Etape 1 : construction de grilles synthétiques en fonction des auteurs

Dans un premier temps, nous avons élaboré une série de grilles qui reprennent les principales contributions réalisées par plusieurs acteurs, organismes internationaux et

nationaux, praticiens et chercheurs académiques, ainsi que les instruments de mesure de la qualité. Pour chaque point, nous décrirons brièvement les documents consultés ainsi que les contributions qu'ils ont apportées. Tel qu'annoncé ci-dessus, dans un souci de lisibilité du rapport, le détail de ces grilles qui synthétisent les principaux éléments mis en avant par les différents auteurs ne sont pas repris ici mais sont disponibles en annexe ([grilles 1 à 5](#)).

3.1.1 Les organismes internationaux

Les travaux internationaux sur la qualité de l'accueil et de l'éducation partent d'un consensus général qui conçoit la **tranche d'âge 0-6** comme le premier stade d'un système éducatif structuré en deux cycles : 0-3 ans et 3-6 ans (*European Commission Childcare Network*, 1990). Il est courant de se référer à celui-ci par les termes « **éducation préscolaire** » et « **éducation de la petite enfance** » (*European Commission Childcare Network*, 1990).

Dans un premier temps, nous avons analysé et synthétisé les principales contributions réalisées par les organismes internationaux ([grille 1 en annexe](#)). Ces contributions se fondent sur les travaux et les recherches scientifiques menés dans différents pays (Allemagne, Espagne, Etats-Unis, Grande Bretagne, Italie, etc.). Chaque colonne de la première grille ([grille 1 en annexe](#)) offre une synthèse des **dimensions** et des **caractéristiques de la qualité** mises en évidence par les différents organismes. L'ordre de présentation des organismes suit tant une logique temporelle (du plus vieux au plus récent) qu'une logique de contenu, les premières colonnes présentant une information plus globale et les suivantes une information plus détaillée. Ceci facilitera la comparaison entre les apports de chaque organisation.

Parmi les intervenants internationaux, nous allons présenter les réflexions et recommandations de la *European Commission Childcare Network*, du réseau accueil et éducation du jeune enfant de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), de *Children in Europe* et de la Commission européenne.

La *European Commission Childcare Network* et *the Childcare Resource and Research Unit* présentent à travers trois documents datant de 1990, 1991 et 1996, les critères pour définir la qualité dans les services d'accueil. Ces travaux se situent dans une perspective de mise en place de recommandations et de directives pour l'accueil des jeunes enfants dans un contexte d'égalité de traitement des hommes et des femmes sur le marché du travail. Le *Paper 1* se donne l'objectif de définir la qualité, le *Paper 2* aborde les actions que le gouvernement devrait mettre en place pour assurer la qualité des services d'accueil et le *Paper 3*, en partant des directives avancées par le *Council Recommendation on Child Care* (1992) (assurer l'accessibilité, la sécurité ainsi que l'approche pédagogique, la diversité et la flexibilité des services, etc.), propose des objectifs à atteindre pour l'année 2006, au sein de l'Union Européenne (*European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment Responsibilities of Men and Women*, 1996).

Sur base des trois documents, nous avons subdivisé la colonne en « droits des enfants », « indicateurs de qualité » et « politiques ». Les droits et les besoins des enfants ont été le point de départ de la définition des 10 domaines ou indicateurs ou paramètres qui entrent en ligne de compte lorsque l'on aborde la question de la qualité des services (facilité d'accès, environnement physique, variété d'activités d'apprentissage, etc.) (*European Commission Childcare Network*, 1990). La partie des « politiques » se réfère principalement aux apports du *Paper 2* sur les actions que le gouvernement devrait adopter pour assurer la qualité des services.

L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) lance en 1998 l'Examen thématique de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants dans douze pays (Pays Bas, Etats-Unis, Finlande, etc.). Suite à cet examen thématique, en 2001 un premier rapport comparatif intitulé *Petite enfance, grands défis* est élaboré. Ce rapport, intitulé *Starting strong* en anglais, offre une analyse des grandes tendances et des principales problématiques des 12 pays participants et fournit des recommandations d'actions adaptées aux différents contextes nationaux. Suite à cela, le comité de l'OCDE autorise un autre cycle d'examen où participent 20 pays en total, représentant des contextes socio-économiques et politiques très divers. Le rapport *Petite enfance, grands défis II* (2006) passe en revue les éléments essentiels mis en avant dans le rapport précédent et examine les progrès accomplis dans les différents pays. Aussi, il met en avant 10 domaines politiques qui permettraient d'améliorer la qualité dans les services de l'accueil et de l'éducation.

En partant des rapports *Petite enfance, grands défis I et II*, nous avons extrait les informations sur les développements politiques et les recommandations proposées et celles relatives à l'amélioration de la qualité, développées dans le chapitre 6 du deuxième rapport.

Le manifeste « **Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance** » proposé en 2008 par la revue *Children in Europe*, en français *Enfants d'Europe*, ouvre une discussion sur les politiques européennes et montre l'intérêt de développer une approche européenne de l'accueil de la petite enfance et donc de créer une politique européenne de l'enfance. En s'appuyant sur certaines études que nous avons citées ci-dessus, *Enfants d'Europe* définit 10 principes qui pourraient être à la base d'une approche européenne de l'accueil de la petite enfance. Nous avons présenté ces principes dans la grille disponible en annexe (cf. plus haut) en ajoutant parfois des sous-points (par exemple : un accueil sûr et sécurisant faisant partie du principe « approche pédagogique globale »).

La communication (2011) de la **Commission européenne**, intitulée en français « *Éducation et accueil de la petite enfance : permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain* », invite les Etats membres de l'Union Européenne à garantir à tous les enfants l'accessibilité de l'accueil et de l'éducation tout en améliorant la qualité de ces derniers. Pour cela, elle évoque sept éléments fondamentaux que nous avons présentés dans la grille 1 en annexe (Commission Européenne, 2011 ; Bouysse, Claus, & Szymankiewicz, 2011). Notons l'attention accordée à la formation et à la continuité des **professionnels**. En effet, sont considérés comme contribuant à la qualité des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants les éléments suivants : la professionnalisation du personnel (il s'agit d'assortir

les qualifications aux fonctions), la prise de mesures visant à attirer, former et fidéliser du personnel qualifié, l'amélioration de l'égalité des sexes au sein du personnel. Le texte met aussi l'accent sur le **volet pédagogique** : pour assurer la qualité des services, il convient de parvenir à un équilibre approprié dans le programme pédagogique entre les aspects cognitifs et les aspects autres que cognitifs et d'élaborer des cadres et programmes pédagogiques cohérents et bien coordonnés entre les différents niveaux du système éducatif en associant les principales parties prenantes.

En résumé, parmi les critères de qualité évoqués par les **organismes internationaux**, tels que la *European Commission Childcare Network*, le réseau accueil et éducation du jeune enfant de l'OCDE, le *Children in Europe* et la Commission européenne, nous retrouvons de façon récurrente :

- **L'accueil et l'accessibilité égalitaire** pour tous les enfants (accès sans discrimination, accès gratuit, attention aux enfants avec des besoins spéciaux, flexibilité d'usage...) et l'accessibilité d'aides spécifiques pour les enfants avec des besoins spéciaux.
- **L'environnement physique** et notamment l'importance de **l'aménagement interne et externe** du milieu d'accueil afin de promouvoir la santé de l'enfant, la sécurité, le plaisir et la stimulation esthétiques et intellectuelle.
- Le type **d'activités** et **les modalités d'apprentissages** : participation de l'enfant, une approche pédagogique holistique/globale, existentielle et participative, centrée sur l'enfant comme être global ; apprentissages multiples par expérience, importance du jeu.
- L'attention portée aux progrès de l'enfant, **la prise en compte du développement global de l'enfant** (et pas seulement son développement cognitif), l'attention accordée à l'expression spontanée de l'enfant, l'estime de soi, l'autonomie, bonheur et satisfaction de l'enfant.
- Les **relations** :
 - o la **relation** et les échanges avec les **parents** : par ex. prise en considération du point de vue des parents, implication et participation des parents, continuité entre le milieu d'accueil et d'éducation et la maison...
 - o la **relation entre l'enfant et son éducateur(-trice)** : importance d'une relation chaleureuse et positive...
 - o les **relations entre enfants** (assurer la qualité des interactions entre enfants)
 - o **les relations entre les professionnels**
- La prise en compte et la valorisation de la **diversité** des enfants (ethnie, culture, genre, handicap, religion...).
- La qualité du **personnel**, l'évaluation et la réflexivité sur les pratiques d'accueil et d'éducation.

Pour permettre la mise en œuvre au niveau des milieux d'accueil de ces critères de qualité, le système d'accueil doit être dotés des éléments suivants :

- La mise en place de **législations** et de normes réglementaires : standards, cadres d'orientation par les politiques, code de déontologie...
- **Les finances et ressources**, les investissements publics, la **coordination et le partenariat** entre les structures d'accueil de la petite enfance et le système éducatif/scolaire ultérieur, l'intégration et la coordination des services.

Les critères de qualité sont donc mesurés ici au niveau du système dans son ensemble

3.1.2 Les organismes de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchées sur les principales contributions réalisées par les acteurs et organismes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Etant donné le contexte de la présente recherche, nous faisons donc référence aux textes réglementaires et outils de référence qui régissent la qualité de l'accueil et de l'éducation des enfants de 0 à 6 ans en **Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique** (grille 2 en annexe). Rappelons que, vues

les dispositions en matière de congé de maternité et de congé parental en Belgique, l'accueil intervient souvent à un âge très précoce (vers l'âge de 3-4 mois).

Dans le texte ci-dessous et dans la grille récapitulative (grille 2 en annexes), nous avons intégré, au niveau de l'accueil de l'Enfance :

- L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le **Code de qualité de l'accueil** (arrêté du 17 décembre 2003).
- Le Référentiel « **Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)** » (2005/2009).

Ces textes sont complétés par **L'Arrêté infrastructure** du Gouvernement de la Communauté française.

Aussi, au niveau de l'enseignement, nous avons intégré :

- Un document de l'**AGERS – Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique/Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles** : *Grandir à l'école maternelle*.

Passons en revue les apports de ces différents documents.

L'arrêté du Code de qualité et de l'accueil (promulgué en 2004) est un texte du Gouvernement de la Communauté française, couramment désigné sous le terme « Code de qualité ». Tous les milieux d'accueil qui organisent un accueil d'enfants de manière régulière, doivent se conformer au Code de qualité et répondre aux objectifs du Code (articles 2 à 19) au travers de la rédaction et surtout de la mise en œuvre d'un **projet d'accueil**. Ce projet d'accueil est élaboré de manière concertée avec les professionnel-le-s concernées. Il fait également l'objet de consultation où sont notamment invitées les personnes qui confient l'enfant. Il doit être actualisé tous les trois ans. Chaque projet d'accueil est la base du travail d'accompagnement mis en œuvre par les agents ONE : il est utilisé pour évaluer la mise en œuvre des pratiques d'accueil dans le milieu d'accueil en cohérence avec le Code de qualité et déterminer des projets d'amélioration de la qualité (obligatoires pour tous les milieux d'accueil subventionnés).

En 2002, l'ONE a co-édité avec le Fonds Houtman le **référentiel 0-3 ans « Accueillir les tout-petits, oser la qualité »** (cf. aussi grille 4 dans les annexes) produit dans le cadre d'une recherche universitaire coordonnée par G. Manni (Ulg, 1997-1998), financée par le Fonds Houtman et impliquant dans sa réalisation plusieurs agents de l'ONE et experts de l'enfance. Ce référentiel définit des orientations éducatives claires (compte tenu des connaissances dans différentes disciplines) pour aider les personnes qui prennent en charge l'accueil (familial ou collectif) des enfants de moins de trois ans en mettant à leur disposition un ensemble de savoirs actuels jugés pertinents pour améliorer la qualité de l'accueil de la petite enfance tout en souhaitant éviter le risque de la prescription.

De 2001 à 2003, l'ONE donne pour première mission aux conseillers pédagogiques de l'Office de créer des outils complémentaires permettant ainsi d'évaluer les projets d'accueil sur base de critères explicites puis d'accompagner les milieux d'accueil dans l'élaboration de leur

projet d'accueil. C'est ainsi qu'en 2004 sont produites trois brochures donnant des **Repères pour des pratiques d'accueil de qualité** sur le plan psychopédagogique : A la rencontre des familles (Brochure I), A la rencontre des enfants (Brochure II) et Soutien à l'activité des professionnel-le-s (Brochure III). Ces trois brochures proposent au total quinze repères déclinés en propositions critériées et des témoignages de professionnel-le-s. Elles sont un canevas de réflexion proposant des éléments à envisager pour l'accueil des jeunes enfants (0-3) précisant ainsi le texte du Code de qualité pour cette tranche d'âge : préparer le premier accueil et aménager la fin du séjour, construire une relation de confiance avec les familles, accompagner les séparations et retrouvailles, assurer une continuité dans l'accueil, gérer les transitions quotidiennes, accompagner les vécus de séparation, ajuster le matériel et l'environnement intérieur et extérieur, différencier les pratiques, soutenir les interactions entre enfants, aménager les conditions de vie professionnelle, développer une dynamique de réflexion professionnelle et mettre en œuvre le projet éducatif (+ l'accueil des stagiaires), soutenir un processus de formation continue, les liens avec les relations avec les associations et les collectivités locales,... Ces outils sont diffusés avec l'aide des coordinateurs accueil de l'ONE et sont la base de dispositifs d'accompagnement complémentaire proposés aux professionnel-le-s des milieux d'accueil.

Tous les milieux d'accueil agréés par l'Office doivent obtenir une **attestation de qualité**, valable pour trois ans maximum. Cette attestation est la preuve que le milieu d'accueil a défini un projet d'amélioration de la qualité et s'est engagé à le mettre en œuvre au cours des trois années à venir. Ce projet d'amélioration fait l'objet d'un accompagnement par les agents de l'Office (conseillers pédagogiques et coordinateurs accueil) et d'évaluations périodiques (entre le milieu d'accueil et les coordinateurs accueil).

L'Arrêté Infrastructures (19/07/ 2007) vise à expliciter l'article 18 de l'Arrêté portant sur la Réglementation Générale des milieux d'accueil (2003) pour permettre aux milieux d'accueil de veiller à ce que leurs **infrastructures et équipements** assurent aux enfants sécurité, salubrité, hygiène et espace (par ex., on peut y lire « *les fenêtres sont sécurisées et permettent une vue « dans un plan vertical » vers l'extérieur* » ou encore « *présence d'un système efficace d'aération* » et « *protection contre les rayonnements de soleil* »), et soient de nature à favoriser leur bien-être et leur épanouissement.

La publication « **Grandir à l'école maternelle** » émise par l'**AGERS** (Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique/Ministère de la Communauté française) est un document qui a été édité pour la première fois en 1999 et a été revu et mis à jour en 2007 par un groupe d'inspectrices. Il s'adresse à l'ensemble des membres des équipes éducatives de l'enseignement maternel et vise à présenter des **pistes d'action** pour accueillir les jeunes enfants et pour les guider vers la scolarité. A titre d'exemple, nous pouvons citer plusieurs items :

- « *organiser et animer des espaces de vie et des moments pour s'épanouir, apprendre, vivre ensemble, devenir autonome ;*
- *gérer le temps et l'espace pour respecter les rythmes d'apprentissage ;*
- *proposer des situations pour participer, apprendre, vivre ensemble, s'épanouir et évaluer pour agir ;*

- *organiser et animer des moments pour grandir, apprendre, vivre ensemble, devenir autonome, agir ensemble et différencier».*

En résumé, parmi les critères de qualité évoqués par les **acteurs et organismes communautaires**, tels que la Communauté française, l'ONE (*Office de la Naissance et de l'Enfance*), l'AGERS (*Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique* – Fédération Wallonie-Bruxelles), nous retrouvons principalement :

- **L'accessibilité** pour tous les enfants : non-discrimination, égalité des chances, intégration des enfants aux besoins spécifiques, facilité d'accès...
- **L'environnement** centré sur le bien-être des enfants :
 - o Le **respect des normes** relatives aux infrastructures, un environnement qui assure la sécurité physique et psychique des enfants et une vie saine, des espaces de vie adaptés aux besoins de l'enfant, une décoration qui évite les stéréotypes...
- Le **matériel** : mise à disposition de matériel adapté, en bon état, diversifié et suffisant en nombre...
- La **qualité du personnel** : déontologie, réflexivité, conditions de travail, formation, concertation d'équipes
- La **continuité** au niveau des activités et des professionnels : limiter et préparer les changements, limiter le nombre de personnes appelées à prendre soin de l'enfant, gérer les transitions quotidiennes... La gestion des transitions, ruptures, changements et séparations.
- Les relations :
 - o la **relation de confiance** et de **partenariat** et la communication avec les familles : favoriser la rencontre entre les professionnels et les familles, informer les parents, établir un dialogue...
 - o la **relation** entre l'enfant et son éducateur(trice) : donner à l'enfant une place active, écoute, accompagnement des émotions, accent sur le développement de l'enfant et ses besoins singuliers...
 - o la **relation entre enfants** : socialisation, solidarité, coopération, vivre ensemble...
- Les enfants comme êtres actifs, initiateurs, libres.
- Les **activités** : espaces et activités qui permettent à chaque enfant d'investir le lieu de vie en fonction de ses intérêts propres, qui favorisent les échanges, organiser plusieurs espaces (accueil, sanitaire, sommeil-repos, repas, activités), soutenir l'activité autonome de l'enfant, répondre aux besoins de jouer, d'apprendre et de se réaliser...

3.1.3 Les chercheurs académiques et les praticiens

Nous avons consulté différents actes de colloque avec des apports de praticiens (grille 3 en annexe) ainsi que des publications de chercheurs académiques (grille 4 en annexe), dont les références sont disponibles dans la bibliographie à la fin du rapport.

Les actes du colloque « **Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation, en France et ailleurs** » (2011) reprennent les présentations et échanges advenus à ce même colloque. Ce dernier a vu des experts et des professionnels de la petite enfance, français et internationaux (par ex. Vasse, Florin et Giampino, cités par Suasser) aborder la question de l'accueil selon **le point de vue de l'enfant** plutôt que celui de ses parents ou de la société, tout en proposant une réflexion globale sur le développement des enfants de 0 à 6 ans.

La Conférence « **Diversité des éducations des jeunes enfants** » a été organisée en 2009 par l'ECCERA- *European Childhood Education Research Association*. Différents intervenants et experts ont contribué à la question : Alain Houchot, Ibrahim Moussouni, Martin Woodhead, Michel Vandebroek, Miriam Rosenthal,...

Dans un ouvrage édité par le réseau DECET (*European Network Diversity in Early Childhood Education and Training*), réseau européen qui inclut des chercheurs allemands, belges (Resource and Training Centre for Child Care, VBJK), britanniques, écossais et grecs, Houndoumadi, Gill, Moussy, Lee, Vervaet & Schallenberg-Diekmann (2007)³ évoquent plusieurs principes qui font partie des bonnes pratiques :

- donner un sens d'appartenance à tout le monde (enfants, parents),
- donner une reconnaissance et attention individuelle des besoins de tout le monde,
- une transparence des pratiques et des structures organisationnelles,
- une réflexion professionnelle régulière sur les pratiques, expériences, sentiments et attitudes,
- le développement de divers aspects de son identité,
- l'idée que tout le monde peut apprendre de l'autre, que tout le monde peut participer en tant que citoyen actif (les professionnels vont chercher l'opinion et le point de vue de tous les enfants, parents et staff),
- communication ouverte, envie de grandir (*willingness to grow*),
- attention et action contre toute forme possible de préjugés et de discrimination,
- considérer le staff et parents sont des partenaires égaux (principe 6)...

En résumé, parmi les critères de qualité évoqués par les **chercheurs académiques** et les **praticiens** à l'occasion de conférences, d'actes de colloques et de documents scientifiques, nous retrouvons d'une part les critères que nous retrouvons de façon récurrente chez les acteurs, organismes internationaux et nationaux :

³ Houndoumadi, A., Gill, D., Moussy, F., Lee, P., Vervaet, V., & Schallenberg-Diekmann, R. (2007). *Diversity & Equity, Making Sense of Good Practice*. Funded by The Bernard van Leer Foundation (The Hague), Edited by The European Network DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training).

- Égalité et accessibilité pour tous les enfants (pratiques inclusives). L'accueil des enfants et de leurs parents, de la diversité.
- Un environnement sûr et sécurisant pour l'enfant. L'adéquation des locaux.
- La qualité du personnel : stabilité, taux encadrement, niveau de formation et qualification, démarches pédagogiques, connaissance des enfants, sensibilité aux besoins des enfants.
- Le temps et la disponibilité accordés aux enfants et aux familles.
- La continuité des activités. La mise en place d'activités adaptées à l'âge des enfants.
- La relation éducateur (trice)-enfant : assurer une relation individualisée avec les enfants et leurs parents.
- ...

D'autre part, il y a aussi quelques **éléments** qui nous semblent plus originaux (même s'ils peuvent également être présents dans les contributions des organismes) :

- L'importance de la **verbalisation** : l'idée de « parler avec l'enfant et non à l'enfant ».
- Le **respect** de l'enfant, la reconnaissance de la diversité, la reconnaissance de la langue maternelle de l'enfant (voire l'importance de parler la langue maternelle de l'enfant et des parents pour pouvoir comprendre leurs attentes et vécus)...
- La question du **sexe** des professionnels (femmes/hommes) pour favoriser les identifications multiples.
- Le temps de **réflexion** des professionnels sur leurs pratiques...

Des recherches et des rapports internationaux, nous retenons aussi l'idée que la qualité et l'excellence ne sont pas une vérité objective qui attend à être découverte par les experts. Au contraire, **la qualité est construite et reconstruite** à chaque fois, dans chaque situation. La qualité dépend des enfants et des familles qui fréquentent les lieux d'accueil et d'éducation. Ce qui est par exemple « excellent » dans un centre-ville britannique est différent de ce qui est « excellent » dans une banlieue grecque (Vandenbroeck/foreword of DECET report, 2007). La qualité ne peut donc pas se résumer à des critères objectifs et universels, elle est contextualisée et chargée de valeurs. Les principes proposés par le réseau européen DECET ne sont pas prescriptifs mais ouverts, ils peuvent servir de *benchmarks* pour toutes les institutions et centres d'accueil et d'éducation.

3.1.4 Les instruments de mesure et de recherche

Pour terminer, nous avons consulté plusieurs **instruments de mesure de la qualité** (grille 5 en annexe) tels que le **Early Childhood Environment Rating Scale-Revised** (ECERS-R), (la version française étant l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire- EEEP-R) de Harms, Cryer et Clifford (1998), le **Infant-Toddler Environment Rating Scale-Revised** (ITERS-R) (la version française étant l'Échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et tout-petits- EEENT-P), des mêmes auteurs mais datant de 1997⁴ ou encore **the Caregiver**

⁴ Dans les annexes, nous présentons brièvement les catégories et les items correspondants pour chaque outil. Nous remarquons que les deux outils (l'ECERS-R et l'ITERS-R) présentent une structure et des items presque

Interaction Scale ou Echelle d'interaction des fournisseurs de service de Arnett (1989). D'autres outils permettent d'évaluer la qualité des services d'accueil des jeunes enfants. Parmi les plus utilisés citons le **High/scope Program Quality Assessment PQA-Preschool Version** (1998), le **Kaléidoscope de la qualité: outil d'évaluation des services de garde en garderie** (1993) et l'**Echelle d'évaluation du fonctionnement pédagogique des crèches** (1993) (Moisan et Beaudoin, 2002). Nous les reprenons brièvement ci-dessous.

Le **Early Childhood Environment Rating Scale-Revised** (ECERS-R) se compose de 43 items répartis sur 7 catégories (<http://ers.fpg.unc.edu/c-overview-subcales-and-items-ecers-r>). Ces items se focalisent sur les conditions de base et générales qui permettent un apprentissage actif : le soin personnel (disposition de la nourriture, sommeil), l'ameublement (meubles, disposition de l'espace), les expériences du langage (matériaux et activités pour l'apprentissage de la langue, interaction verbale, raisonnement), les activités, la créativité (matériaux, jeu), les expériences sociales (partage, résolution de conflit) et les besoins de l'adulte (lieu de réunion pour les intervenants ou occasions pour la croissance professionnelle) (Bellemare, Gravel et Briand, 2002). Le ECERS mesure la qualité sur base de l'observation de l'environnement global : l'espace, l'équipement, le matériel, les documents, l'atmosphère, les interactions entre l'éducateur et les enfants, le climat social, et le modèle éducatif (programme). Ainsi, cet outil permet de mesurer de manière quantitative des aspects qualitatifs du processus d'enseignement et d'apprentissage (Sheridan et Schuster, 2001, cités par Bellemare, Gravel et Briand, 2002).

Le **Infant-Toddler Environment Rating Scale-Revised** (ITERS-R) se compose de 39 items repartis en 7 catégories (<http://ers.fpg.unc.edu/c-overview-subcales-and-items-iters-r>). Celles-ci sont très comparables à l'ECERS : l'ameublement, les soins personnels, la communication et l'écoute, les activités d'apprentissage, les expériences sociales, la structure du programme, et les besoins de l'adulte et du personnel (Bellemare, Gravel et Briand, 2002).

Le **Caregiver Interaction Scale** d'Arnett (1989) investigate la qualité des interactions entre le personnel et l'enfant au sein de services de garde. Cette échelle se compose des 26 items⁵ qui portent sur la sensibilité des éducateurs (c'est-à-dire leur degré de chaleur, d'attention et d'engagement) et sur le style et le détachement. Aussi, certains items se penchent sur l'intérêt et la supervision des enfants.

identiques, à quelques exceptions près. L'ECERS-R présente davantage d'items portant sur les jeux moteurs et le matériel y étant lié, l'utilisation informelle du langage, de la mathématique et des nombres, la supervision générale des enfants par le personnel et la discipline. Par contre, l'ITERS-R présente un item en plus portant sur le jeu physique actif. Par contre, les items de l'ITERS-R sont davantage détaillés avec un accent majeur mis sur les précautions, la supervision et l'attention, certainement lié au jeune âge des enfants pris en considération et à leur vulnérabilité.

⁵⁵ Le **Caregiver Interaction Scale** d'Arnett (1989) se présentant sur forme d'un questionnaire, en annexe, nous avons décidé de mettre en avant les thèmes abordés (par ex. : chaleur communicationnelle, sens critique, transmission de valeurs, etc.).

Le **High/scope Program Quality Assessment PQA-Preschool Version** est un outil développé dans le cadre du projet américain « *High/Scope Educational Research* » (1998) et qui évalue la qualité des programmes de la petite enfance et les besoins de formation du personnel. Cet outil évalue tant l'environnement physique que les interactions adultes-enfants, etc. Aussi, il comprend des informations structurelles concernant le respect des réglementations émanant des autorités et des informations dynamiques concernant les expériences de l'enfant dans son environnement physique et social. Cet outil est composé de 72 items repartis en 7 sections : environnement d'apprentissage, les pratiques quotidiennes, les interactions adultes-enfants, organisation et évaluation du programme, implication des parents et des services familiaux, qualification et formation du personnel et gestion du programme (High/Scope Educational Research Foundation, 1998). Malgré l'importance accordée aux interactions adultes-enfant et entre le personnel, cet outil aborde peu la structuration des lieux. Aussi, cet outil présente diverses limites méthodologiques (gradation des réponses impaires et utilisation de termes tels que « quelquefois » et « plusieurs ») (Moisan et Beaudoin, 2002).

Le **Kaléidoscope de la qualité: outil d'évaluation des services de garde en garderie** est une adaptation du National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Gagné, 1993). C'est un outil d'autoévaluation mais qui s'avère difficile à utiliser pour l'évaluation de la qualité des services d'accueil à cause de caractéristiques structurelles tel que, par exemple, la présence d'un grand nombre d'énoncés difficiles à observer en quelques heures ou une journée (Moisan et Beaudoin, 2002).

L'**Echelle d'évaluation du fonctionnement pédagogique des crèches** est un outil à destination des enfants de 3 ans et moins, qui investigate plusieurs dimensions comme, par exemple, l'interaction adultes-enfants (Verhegge et Vanden Berge, 1993). Cet outil présente la particularité de se pencher sur les différents moments qui composent la journée de l'enfant (p.ex : le repas, la sieste, etc.) (Moisan et Beaudoin, 2002).

En résumé, parmi les critères de qualité retenus par les instruments de mesure que nous avons analysés, nous retrouvons principalement :

- **L'espace intérieur et extérieur**, tel que les meubles, le matériel, l'organisation de l'espace.
- Les **soins** et les **routines** quotidiennes, tels l'accueil, le repas, la sieste.
- Le **langage**, la **communication**, **l'écoute** et le **raisonnement**, qui sont des capacités à stimuler et développer.
- Les **activités programmées**, telles que le mouvement et la musique, les cubes, le jeu symbolique, le jeu libre, le jeu collectif, les mathématiques.
- Les **interactions soutenant et sensibles** qui doivent assurer la supervision des enfants, la discipline, la socialisation, la collaboration, résolution de conflit...

3.2 Etape 2 : dimensions de qualité et acteurs/sujets concernés

Dans un **deuxième temps**, nous avons repris les critères évoqués par chaque groupe d'organismes, chercheurs et praticiens (étape 1) et avons créé une deuxième série de grilles (**grilles 6 à 10 en annexe**) dans lesquelles nous avons réparti les critères entre des dimensions de qualité plus larges (lieux, activités, interactions) et les sujets et acteurs concernés par ces critères : **l'enfant, les parents, les professionnels et les politiques** relatives aux milieux d'accueil. Pour le choix des dimensions de la qualité nous nous sommes inspirées de celles évoquées par Moisan et Beaudoin (2002), qui ont mis en avant trois grandes dimensions :

- 1) la structuration des lieux,
- 2) la structuration des activités et
- 3) les interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents.

En adaptant quelque peu les dimensions de la qualité évoquées par Moisan et Beaudoin (2002), nous avons requalifié les dimensions de la qualité en quatre dimensions :

- 1) environnements,
- 2) temps des enfants et activités,
- 3) les relations et interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents,
- 4) les facteurs associés.

La première dimension est formulée de manière plus générique : « environnements », la seconde est complétée par les éléments « temps » tandis que les « relations », qui demeurent implicites dans la classification québécoise, deviennent explicites. La grille présente également une quatrième dimension « facteurs associés » qui regroupe les éléments qui influencent et peuvent être prédictors de la qualité.

S'agissant d'une étape intermédiaire, pour une visualisation complète de ces grilles (**6 à 10**), nous invitons le lecteur à se référer aux annexes.

Afin d'avancer vers l'objectif de création d'une grille synoptique de la qualité de l'accueil et de l'éducation facilement intelligible, nous avons **synthétisé et catégorisé les critères** relatifs aux environnements (structuration des lieux), aux temps et activités des enfants, aux relations et interactions et aux facteurs associés qui vont s'appliquer aux enfants, aux parents et familles, aux professionnels et aux politiques. Nous proposons ci-dessous l'aboutissement de telle grille synoptique (grille 11) regroupant la totalité des critères de qualité selon l'ensemble des acteurs, organisateurs, chercheurs, praticiens et instruments de mesure (étape 2 intermédiaire)

Grille 11. Grille synoptique des critères de qualité selon les organismes, chercheurs, praticiens et instruments de mesure⁶ (étape 2)

<i>Dimensions</i>	Environnements	Temps des enfants et activités	Relations et interactions	Facteurs associés
<i>Sujets et Acteurs</i>				
Enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Accessibilité et facilité d'accès pour tous - Environnement interne sûr et sécurisant dans le respect des normes (arrêté infrastructure) - Environnement interne stimulant et esthétique - Environnement externe sûr, sécurisant dans le respect des normes (arrêté infrastructure), - Environnement externe stimulant et esthétique - Organisation, variété et continuité des espaces de vie (sieste, repos, repas...) - Matériel en bon état, diversifié et suffisant en nombre - 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer le premier accueil - Continuité des transitions maison-école et entre systèmes éducatifs - Prise en charge de l'enfant en répondant à ses besoins et en respectant ses rythmes - Activités et apprentissages stimulants, variés (cognitives et autres) et adaptés au niveau de développement des enfants - Stimulation du langage, de l'écoute, du raisonnement et de la communication de l'enfant - Différencier les pratiques pour individualiser les activités et les liens - Place active de l'enfant (prise 	<ul style="list-style-type: none"> - Relations chaleureuses, épanouissantes entre enfants et entre enfant-éducateurs - Attachement de l'enfant à l'adulte - Attention envers l'enfant - Prise en compte, respect et valorisation de la diversité (langue, ethnie, religion, etc.) - Accompagner les vécus de séparation - Aménager la fin du séjour - Accompagner les émotions de l'enfant et soutenir sa conscience de lui-même - Soutenir les interactions positives, la socialisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Taille du groupe limité - Ratio adulte-enfant

⁶ Catégorisation selon les sujets et acteurs de la qualité (enfants, parents, professionnels, politiques) et les grandes dimensions de la qualité (environnements, temps et activités, relations et interactions, facteurs associés)

		<p>d'initiative, autonomie, spontanéité, temps libre...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage par expérience - Assurer une continuité dans les activités - Organisation du temps compréhensible, avec repères - Organisation des groupes d'enfants - Prévoir, reconnaître et répondre aux besoins de l'enfant - Intégration des règles et des valeurs - 	<p>et la collaboration entre enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> - 	
Parents	<ul style="list-style-type: none"> - Accessibilité pour tous - Lieux de rencontre parent-professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer le premier accueil - Informer les parents sur le projet éducatif - Fournir aux parents des informations et des renseignements sur les autres services - Implication et participation active des parents - Continuité des transitions maison-école et entre systèmes éducatifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place et consolider une relation de confiance avec les parents - Partenariat - Comprendre, reconnaître et respecter le lien parent-enfant - Prise en compte du point de vue des parents - Moments de rencontre et d'échanges fréquents entre parent- 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la continuité avec l'apprentissage à la maison - 	<p>professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communication et dialogue autour des choix éducatifs respectifs et de tout ce qui peut être important pour les parents - Prendre en compte les caractéristiques sociales, culturelles, économiques, etc. du milieu de vie de l'enfant et de sa famille 	
Professionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Lieux de rencontre parent-professionnel - Lieux d'échange, de travail d'équipe et de supervision 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuité des transitions maison-école et entre systèmes éducatifs - Connaissance et respect du développement psychomoteur, social, affectif, corporel, langagier et intellectuel des enfants - Evaluation et vérification des progrès des enfants <ul style="list-style-type: none"> o Par rapport aux résultats o Par l'observation, la collecte d'information, les entretiens avec les parents o Par une approche 	<ul style="list-style-type: none"> - Relations chaleureuses et épanouissantes entre enfant-éducateurs - Moments de rencontre et de concertations entre professionnels - Moments de rencontre parent-professionnel - Prise en compte et valorisation de la diversité - Favoriser les interactions et la participation avec les associations et les collectivités locales - 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation de l'adulte - Conditions de travail satisfaisantes - Travail satisfaisant, respecté et financièrement viable - Qualification pédagogique - Continuité du personnel - Formation solide et continue - Présence de personnel des deux sexes - Participation du personnel par la documentation pédagogique et l'autoévaluation formative - Développer une pratique de réflexion

		participative - Programme pédagogique globale et multiple - Projet explicite - Accueil des stagiaires		professionnelle - Ethique et cohérence - Responsabilités claires - Encadrement interne et externe - Interaction et coopération entre le personnel
Politiques				- Analyse des coûts-bénéfices et contrôle des finances - Législations, réglementations, cadre d'orientation et code de déontologie - Investissements publics dans les services et infrastructures - Recherche et développement - Approche systémique à travers l'intégration et la coordination des services - Partenariat entre structures d'accueil de la petite enfance et système scolaire obligatoire

A cette étape il a été possible de mettre au point une **représentation schématique de la qualité dans les milieux d'accueil et d'éducation de la petite enfance**.

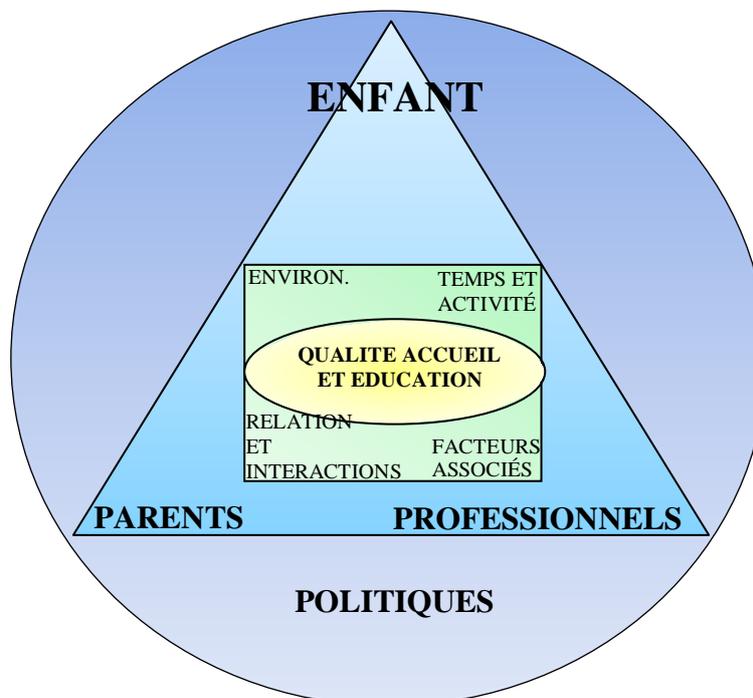


Figure 1. Représentation schématique de la qualité dans les milieux d'accueil et de l'éducation

Remarque : malgré la mise en place d'une grille qui différencie les grandes dimensions de la qualité (environnements, temps et activités, relations et interactions) ainsi que les principaux sujets et acteurs (enfant, parents, professionnels, politiques), ces éléments ne sont pas mutuellement exclusifs. Bien au contraire, ils se recoupent, interagissent et ont comme point de départ les **besoins**, les **droits**, le **développement** et les **rythmes** de l'enfant et comme objectif commun le **bien-être et l'intérêt supérieur de l'enfant**.

Le noyau central de la figure représente la notion de **qualité des milieux d'accueil et de l'éducation** des enfants de 0 à 6 ans. La notion de qualité est à la base tant des réflexions sur les milieux d'accueil que des actions et des pratiques qui y sont exercées. Aussi, la notion de qualité est composée d'un grand nombre de facteurs qui peuvent être déclinés en divers domaines ou grandes dimensions interdépendantes : **les environnements**, **les temps des enfants et des activités**, **les relations et interactions** et **les facteurs associés**. Ces dimensions et leurs sous-dimensions vont avoir un impact sur divers types d'acteurs : **l'enfant**, les **parents** et les **professionnels**. Nous avons choisi de placer l'enfant au sommet du triangle car son bien-être et son développement représentent l'objectif ultime des réflexions et des pratiques en cours dans les milieux d'accueil. A sa base nous avons placé les parents et les

professionnels. Ces trois sujets et leurs interactions (enfant-parent, enfant-professionnel, parent-professionnel) sont fondamentaux et incontournables lorsque l'on aborde la question de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Mais les milieux d'accueil n'existent que dans un contexte de législations, normes et réglementations qui sont gérées par les **politiques**, représentées par le cercle qui englobe le tout.

Ainsi, tel que conçu par le **modèle écologique de Bronfenbrenner** (1986, 1989), nous retrouvons un enfant qui fait partie d'un grand système composé de différents niveaux imbriqués les uns dans les autres. Ces systèmes font partie de la vie de l'enfant, ils interagissent de façon complexe et influencent son développement et son bien-être. Dans notre conceptualisation, nous retrouvons le **microsystème** qui correspond à l'environnement immédiat de l'enfant et aux interactions dyadiques ou triadiques entre personnes (parents ou personnel des milieux d'accueil), le **méso-système** qui correspond aux relations entre la famille et la crèche ou entre la famille et l'école, notamment lors des moments de transition (par exemple arrivée à la crèche/école ou départ de la crèche/école). Le **macro-système** correspond, quant à lui, aux politiques en place. Tel que mentionné ci-dessus, au centre de la représentation schématique de notre conceptualisation et réflexion figure la **qualité** et ses différentes dimensions, qui auront un impact sur l'enfant et sur sa façon d'interagir avec les autres systèmes et avec le monde extérieur en général.

3.3 Etape 3 : grille synoptique récapitulative de la qualité

Dans un **troisième temps**, nous avons repris la grille synoptique montrée ci-dessus et avons créé une ultime grille synoptique (**grille 12 en annexes**) qui regroupe la totalité des critères évoqués selon leur dimension (environnements, temps et activités, relations et interactions) et leurs bénéficiaires et/ou acteurs (enfant, parents, professionnels, politiques). La particularité de cette grille est que nous avons aussi fait apparaître les organismes, chercheurs et praticiens afin de réaliser une **démarche comparative** en termes de priorités et/ou de fréquence d'évocation de certains éléments ou d'autres. Notons que cette démarche comparative ne se veut pas exhaustive dans la mesure où elle porte sur des critères évoqués dans des documents qui font partie d'une multitude d'autres documents. Ainsi, la non figuration de certains éléments chez certains auteurs ne signifie pas forcément la non prise en compte de la dimension en question mais simplement l'absence de cette dimension dans les documents consultés.

Si la grille est disponible dans son intégralité en **annexe (grille 12)**, ici nous la décomposons selon les différents bénéficiaires et acteurs (enfants, parents, professionnels, politiques) afin de mieux visualiser les éléments qui sont le plus souvent évoqués par les différents auteurs (organismes internationaux, organismes et acteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles, chercheurs et praticiens, instruments de mesure).

<i>Dimensions qualité</i>	<i>Organismes Critères qualité</i>	<i>Organismes internationaux</i>	<i>Organismes de la FWB</i>	<i>Chercheurs et praticiens</i>	<i>Instruments de mesure</i>
	Enfant				
Environnements	Prise en charge de l'enfant en répondant à ses besoins et en respectant ses rythmes	X		X	
	Accessibilité et facilité d'accès pour tous	X	X	X	
	Environnement interne sûr et sécurisant dans le respect des normes (arrêté infrastructure)	X	X	X	X
	Environnement interne stimulant et esthétique	X		X	X
	Environnement externe sûr, sécurisant dans le respect des normes (arrêté infrastructure),	X	X	X	X
	Environnement externe stimulant et esthétique	X		X	X
	Organisation, variété et continuité des espaces de vie (sieste, repos, repas...)		X	X	X
Temps des enfants et activités	Préparer le premier accueil		X		
	Activités et apprentissages stimulants, variés (cognitifs et autres) et adaptés au niveau de développement des enfants	X	X	X	X
	Stimulation du langage, de l'écoute, du raisonnement et de la communication de l'enfant				X
	Matériel en bon état, diversifié et suffisant en nombre		X	X	X
	Différencier les pratiques pour individualiser les activités et les liens		X		
	Place active de l'enfant (prise d'initiative, autonomie, spontanéité, temps libre...)		X	X	
	Apprentissage par expérience	X			X
	Assurer une continuité dans les activités			X	
	Gérer les transitions quotidiennes		X		

	Organisation du temps compréhensible, avec repères			X	X
	Organisation des groupes d'enfants		X	X	
	Prévoir, reconnaître et répondre aux besoins de l'enfant			X	X
	Intégration des règles et des valeurs			X	
	Continuité des transitions maison-école et entre systèmes éducatifs				
Relations et interactions	Relations chaleureuses, épanouissantes entre enfants et entre enfant-éducateurs	X	X	X	X
	Attachement de l'enfant à l'adulte			X	
	Attention envers l'enfant			X	X
	Prise en compte, respect et valorisation de la diversité (langue, ethnie, religion, etc.)	X	X	X	X
	Accompagner les vécus de séparation		X		X
	Aménager la fin du séjour		X		
	Accompagner les émotions de l'enfant et soutenir sa conscience de lui-même		X		
	Soutenir les interactions positives, la socialisation et la collaboration entre enfants		X	X	
Facteurs associés	Taille du groupe d'enfant limitée			X	
	Taux d'encadrement			X	

En résumé, au niveau de **l'enfant**, les milieux d'accueil doivent permettre un accès égalitaire pour tous et tant l'environnement interne qu'externe doit être sûr, sécurisant, stimulant et esthétique. Au sein de ces environnements, les espaces doivent être bien réfléchis et organisés, en assurant une continuité dans les transitions (sieste, repos, repas...). Un matériel en bon état, diversifié et suffisant en nombre doit donner vie à des activités et des apprentissages stimulants, variés (cognitifs et autres) et adaptés au niveau de développement de l'enfant.

Dans son accueil, l'enfant peut être vu comme partenaire actif qui apprend par expérience. Au niveau relationnel, un consensus semble exister autour de la nécessité de relations chaleureuses, épanouissantes entre les enfants et le personnel, ainsi qu'autour de l'importance de soutenir

les interactions positives, la socialisation et la collaboration entre les enfants. Le respect et la valorisation de la diversité (langue, ethnie, religion, etc.) reviennent souvent.

Grille 12b. Grille synoptique étape 3 : les parents

<i>Dimensions qualité</i>	<i>Organismes Critères qualité</i>	<i>Organismes internationaux</i>	<i>Organismes de la FWB</i>	<i>Chercheurs et praticiens</i>	<i>Instruments de mesure</i>
	Parents				
Environnements	Accessibilité pour tous		X		
	Lieux de rencontre parent-professionnel			X	
Temps des enfants et activités	Préparer le premier accueil		X		
	Informar les parents sur le projet éducatif		X		
	Fournir aux parents des informations et des renseignements sur les autres services	X			
	Implication et participation active des parents	X		X	
	Continuité des transitions maison-école et entre systèmes éducatifs	X	X		
	Assurer la continuité avec l'apprentissage à la maison	X			
Relations et interactions	Mettre en place et consolider une relation de confiance avec les parents		X		
	Partenariat			X	X
	Comprendre, reconnaître et respecter le lien parent-enfant		X	X	
	Prise en compte du point de vue des parents	X		X	
	Moments de rencontre et d'échanges fréquents entre parent-professionnel	X	X	X	X
	Communication et dialogue autour des choix éducatifs respectifs et de tout ce qui peut être important pour les parents		X	X	
	Prendre en compte les caractéristiques sociales, culturelles,			X	X

	économiques, etc. du milieu de vie de l'enfant et de sa famille				
Facteurs associés					

En résumé, au niveau des **parents**, d'une manière générale les auteurs évoquent la nécessité d'informer les parents sur le projet éducatif et de les impliquer activement dans la vie de l'enfant dans son milieu d'accueil et d'éducation. Un accent majeur est mis sur le besoin d'organiser des moments de rencontre et d'échange entre les parents et les professionnels. Cela permet notamment de créer un partenariat, de comprendre, reconnaître et respecter le lien entre le parent et son enfant, de dialoguer autour des choix éducatifs respectifs et autour de tout ce qui peut être important pour les parents, en prenant ainsi en compte leur point de vue. A nouveau, on souligne l'intérêt de considérer les caractéristiques sociales, culturelles et économiques du milieu de vie de l'enfant et de sa famille.

Grille 12c. Grille synoptique étape 3 : les professionnel-les

<i>Dimensions qualité</i>	<i>Organismes</i> <i>Critères qualité</i>	Organismes internationaux	Organismes de la FWB	Chercheurs et praticiens	Instruments de mesure
	Professionnels				
Environnements	Lieux de rencontre parent-professionnel			X	
	Lieux d'échange, de travail d'équipe et de supervision	X		X	
Temps des enfants et activités	Continuité des transitions maison-école et entre systèmes éducatifs	X			
	Connaissance et respect du développement psychomoteur, social, affectif, corporel, langagier et intellectuel des enfants	X	X	X	
	Evaluation et vérification des progrès des enfants <ul style="list-style-type: none"> • Par rapport aux résultats • Par l'observation, la collecte d'information, les entretiens avec les parents • Par une approche participative 	X			
	Programme pédagogique globale et multiple	X			
	Projet explicite			X	
	Accueil des stagiaires				
Relations et interactions	Relations chaleureuses et épanouissantes entre enfant-éducateurs	X	X	X	X
	Moments de rencontre et de concertations entre professionnels				X
	Moments de rencontre parent-professionnel			X	
	Prise en compte et valorisation de la diversité	X		X	
	Favoriser les interactions et la participation avec les	X	X	X	

	associations et les collectivités locales				
Facteurs associés	Motivation de l'adulte			X	
	Conditions de travail satisfaisantes	X	X		X
	Travail satisfaisant, respecté et financièrement viable	X		X	
	Qualification pédagogique			X	
	Continuité du personnel			X	
	Formation solide et continue	X	X		
	Présence de personnel des deux sexes	X		X	
	Participation du personnel par la documentation pédagogique et l'autoévaluation formative	X			
	Développer une pratique de réflexion professionnelle		X	X	
	Ethique et cohérence	X	X		
	Responsabilités claires			X	
	Interaction et coopération entre le personnel				X
Encadrement interne et externe		X	X	X	

En résumé, au niveau des **professionnels**, on évoque le besoin de relations chaleureuses et épanouissantes entre l'enfant et les professionnels, ainsi que le besoin de favoriser les interactions et la participation avec les associations et les collectivités locales. Un grand nombre de facteurs associés sont mis en avant. A la nécessité d'avoir des conditions de travail satisfaisantes, l'on ajoute aussi l'exigence de soutenir la formation continue et la qualification pédagogique des professionnels. En effet, la connaissance et le respect du développement psychomoteur, social, affectif, corporel, langagier et intellectuel des enfants est indispensable. On met aussi l'accent sur l'importance de développer une pratique de réflexion professionnelle soutenue par un encadrement interne et externe. La présence d'une éthique et d'une cohérence professionnelles sont aussi à l'ordre du jour.

3.2 Etape 3 : grille synoptique récapitulative de la qualité

1. Grille 12. Grille comparative des critères de qualité (regroupés par dimensions et sujets/acteurs) et répartition selon organismes, chercheurs et praticiens (étape 3)

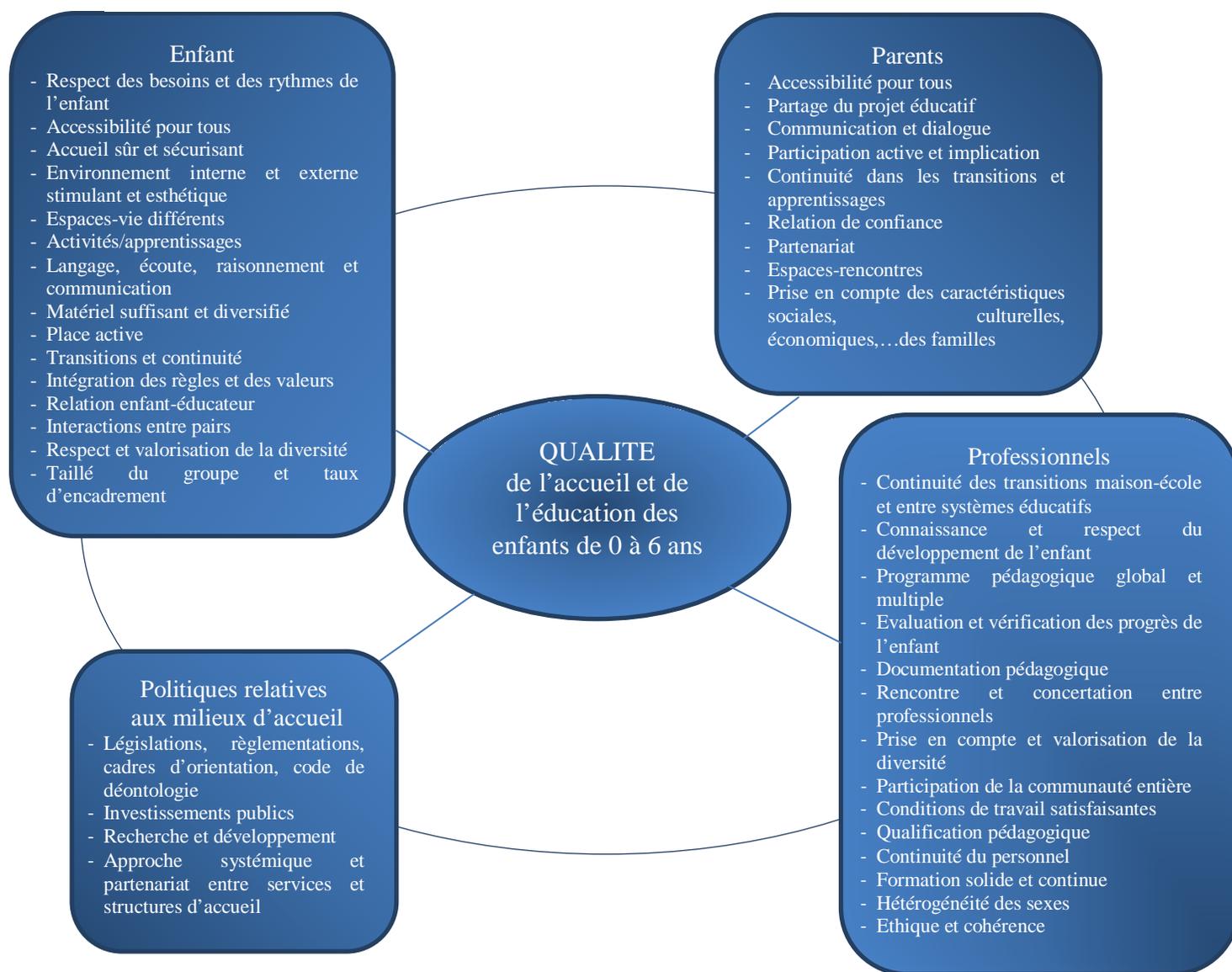
Grille 12d. Grille synoptique étape 3 : les politiques

<i>Dimensions qualité</i>	<i>Organismes</i>	Organismes internationaux	Organismes de la FWB	Chercheurs et praticiens	Instruments de mesure
	Politiques				
Facteurs associés	Analyse des couts-bénéfices et contrôle des finances	X			
	Législations, réglementations, cadre d'orientation et code de déontologie	X			
	Investissements publics dans les services et infrastructures	X		X	
	Recherche et développement	X			
	Approche systémique à travers l'intégration et la coordination des services	X			

Pour terminer, au niveau des **politiques**, plusieurs facteurs associés sont mis en avant principalement par les acteurs, organismes internationaux. Ceux-ci portent sur la présence de législations, de réglementations, de cadres d'orientation et de codes de déontologie, sur la mise en place d'investissements publics dans les services et dans les infrastructures, sur l'importance de prendre en compte la recherche et sur l'intégration et la coordination de services.

La qualité des milieux d'accueil et d'éducation telle que présentée dans l'ultime grille synoptique peut aussi être appréhendée d'une manière plus facilement intelligible, comme le montre la figure 2.

Figure 2. Critères de qualité de l'accueil et de l'éducation pour l'enfant, les parents, les professionnels et les politiques relatives aux milieux d'accueil



Comme le montre la figure 2, la **qualité** de l'accueil et de l'éducation des enfants de 0 à 6 ans est toujours au centre de la réflexion et peut être déclinée en **sous-dimensions** qui concernent principalement, mais pas exclusivement, les enfants, les parents, les professionnels et les politiques. A travers le cercle de la qualité et les rectangles arrondis des **critères de la qualité** nous avons voulu représenter et rappeler l'importance de garder une position et un regard à la

fois « carrés » et « arrondis » lorsque l'on parle de qualité pour les jeunes enfants, en faisant référence au titre de l'ouvrage de Mouraux (2006) : « *Entre Rondes familles et Ecole carrée : Quelles relations ?* ». En effet, comme indiqué par Mouraux (2006), il faut opter pour un entre-deux, une ouverture, un mélange entre des positions qui peuvent très souvent s'avérer extrêmes (par ex. apprentissage à l'école et affection en famille). Aussi, comme le montre le cercle plus extérieur, chaque sujet n'est pas isolé mais est en interrelation et dépendant des autres sujets et des autres sous-dimensions qui composent la qualité.

Pour la deuxième étape de la recherche, l'approche méthodologique sur le terrain, nous complétons cette **approche « objectivante »** (ou « moderne/moderniste » selon Dahlberg, Moss et Pence, 2012) de l'étude de la qualité de l'accueil et de l'éducation du jeune enfant par une approche dite « **subjective** » et « intersubjective » (ou « postmoderniste » selon Dahlberg et al., 2012). Cette **approche (inter)subjective** considère que toute définition de la qualité est, dans une certaine mesure, transitoire. Dans cette optique, « *Une définition de la qualité n'est donc ni stable, ni généralisable, ni transférable, mais toujours évolutive et contextualisée* » (Pirard, 2007, p. 231). Cette conception est particulièrement importante en ce qui concerne l'investigation du point de vue des enfants (cf. étape 2). Ainsi, il s'agit moins « d'objectiver » la notion de qualité que de prendre en compte les « subjectivités » en privilégiant la pluralité des points de vue et formes d'expression des enfants (Pirard, 2007)⁷. La qualité ne sera pas être investiguée comme une vérité objective mesurable, « *entité universelle et reconnaissable, qui attend quelque part d'être découverte et évaluée par des experts* », mais comme étant « *subjective, basée sur des valeurs, relative et dynamique* » (Dahlberg et al., 1999/2012)⁸.

⁷ Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité des services. In Brougère, G., Vandebroek, M. (2007) (sous la direction de). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, 225-243.

⁸ Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (1999), *Beyond Quality in early Childhood education and Care: postmodern perspectives*. London : Falmer Press.

Etape 2

Méthodologie innovante de récolte du « Point de vue » des enfants de 0 à 6 ans sur la qualité de l'accueil et de l'éducation

4. Approche méthodologique

4.1 Choix d'une approche « mosaïque » : centrée sur l'expérience vécue, multi-méthodes, participative et réflexive

Comme expliqué plus haut, notre vision du jeune enfant dans le cadre de cette recherche exploratoire est celle d'un « enfant riche », d'un acteur compétent ayant des besoins et des axes de développement multiples (affectif, cognitif, social...). En ce sens, l'enfant est doté d'un « **point de vue** » propre et singulier qui reflète sa vision du monde. Son « point de vue » correspond à la fois aux **perceptions**, aux **représentations** et au **vécu** (par exemple bien-être, estime de soi, épanouissement...) dans son milieu d'accueil et d'éducation. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous nous intéressons aux « **expériences** » des enfants en matière d'accueil et d'éducation : expériences de la vie quotidienne, la rencontre entre ces expériences et les besoins de l'enfant, les relations et interactions sociales avec les pairs et les adultes, les conditions matérielles d'accueil et d'éducation, etc.

Dans cette optique, le recueil du point de vue des enfants de 0 à 6 ans sur la qualité de l'accueil et de l'éducation et l'attribution, avec les enfants, d'un ensemble de significations à la qualité pour les différentes dimensions (environnement, activités, interactions) se fait sur base des méthodologies qui envisagent l'enfant comme « **enfant riche** ». Nous privilégions donc des **méthodes diverses**, faisant appel au langage du corps, au langage de l'affect et au langage oral chez les enfants plus âgés, mais qui ont comme dénominateur commun d'**impliquer l'enfant de**

manière active et créative. Il nous semble intéressant et judicieux de nous inspirer des méthodes et des grilles d'observation et d'entretien très fines développées en psychologie du développement ainsi que du cadre d'écoute et de recherche (*a framework for listening*) utilisé par Alison Clark (2001, 2003, 2005)⁹ intitulé « **l'approche mosaïque** », qu'elle décrit comme « *une méthode multiple, participative, réfléchie, adaptable, axée sur les expériences vécues par les enfants et incorporée dans la pratique* ».

Nous avons donc développé une approche méthodologique ayant les caractéristiques suivantes :

- Focalisée sur **l'expérience vécue** de l'enfant.
- **Multi-méthodes**, soit par exemple associer des méthodes d'évaluation qualitatives et quantitatives, verbales et/ou visuelles, individuelles et collectives, ponctuelles et continues.... afin de reconnaître les différentes « voix » ou « langages » de l'enfant et de pouvoir analyser les résultats par « convergence d'indices »).
- **Participative**, ce qui signifie de considérer les enfants comme les experts et les acteurs de leur propre vie, de leur donner une voix et une place active.
- **Réflexive** dans le sens où elle invite les enfants à réfléchir sur le sens et les significations de leurs activités et expériences à la crèche/à l'école maternelle.

L'objectif de la partie empirique est d'explorer avec des enfants de 0 à 6 ans la notion même de qualité de l'accueil et de l'éducation dans toutes ses dimensions et caractéristiques (environnements, temps et activités, relations et interactions). Le fait de croiser divers outils d'investigation donne forme à une **mosaïque** qui traduit l'expérience vécue de l'enfant, sa participation et réflexion dans le contexte de l'accueil et de l'éducation qu'il reçoit.

4.2 Méthodologie crèche

Afin d'appréhender le vécu de l'enfant dans sa totalité, nous avons tout d'abord récolté quelques **données anamnestiques** des enfants observés :

- l'âge de l'enfant
- la présence d'une fratrie

⁹Clark, A. (2001). *Les jeunes enfants en tant qu'experts : écouter à travers l'approche mosaïque*. *Enfants d'Europe*, N°1, 6-9.

Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Thomas Coram Research Unit. Department for Education and Skills creating opportunity, releasing potential, achieving excellence. Research Report RR445. Queen's Printer 2003. ISBN 1 84478 026 0

Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In Clark, Kjørholt, & Moss, P. (eds.). *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29-49.

Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children. Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, Vol. 29, N°1, 45-56.

- le nombre de changement de personnes s'occupant de l'enfant en une journée, une semaine, un an (voir stabilité ou discontinuité, prévisibilité ou imprévisibilité/incertitude).

Comment pouvons-nous écouter les très jeunes enfants qui ne sont pas encore en mesure de s'exprimer par le langage verbal comme les enfants plus âgés ? Avec les bébés et jeunes enfants, l'observation est un outil important pour approcher leurs expériences. Comme le soulignent Peeters, Humblet et Schreuder (2001, p. 18)¹⁰, « *cette façon d'écouter attentivement les jeunes enfants revient à se mettre à leur place et à considérer l'entourage de leur point de vue* ».

Pour la **crèche**, nous avons retenu plusieurs **dimensions** de qualité à observer :

- Les environnements
 - o Les lieux et les repères spatiaux et spatio-temporels (et le vécu à ce niveau : autonomie, appropriation de l'espace et intimité).
- Les temps et activités et notamment les transitions (repères temporels).
- Les relations et interactions
 - o La dimension relationnelle adulte-enfant.
 - o Les interactions entre pairs (socialisation et relations).

Nous avons ensuite choisi d'observer différents **moments** dans la journée de l'enfant. Chacun des moments sélectionnés pour l'observation (l'accueil, le jeu libre, le repas, le soin) revêt un **enjeu** particulier pour le **bien-être** de l'enfant et son vécu de la qualité de son milieu d'accueil.

- 1) Ainsi, **l'accueil**, en tant que moment de transition, fait appel aux qualités relationnelles du professionnel, tant dans sa relation avec les parents, qu'avec l'enfant. Comment s'adresse-t-elle à l'enfant et aux parents ? Demande-t-elle des informations sur l'enfant (la nuit précédente, le réveil, l'humeur du jour... ?). Comment l'enfant réagit-il (pleure-t-il, crie-t-il, montre-t-il des signes d'agressivité, s'apaise-t-il facilement ?...). Au moment de l'accueil, il s'agit de pouvoir négocier la séparation d'avec les parents en offrant à l'enfant un support relationnel chaleureux et sécurisant. Ce moment nous permet également d'appréhender la façon dont l'enfant aborde le début de sa journée en crèche, qui est un premier indice de son bien-être et de son sentiment de sécurité dans l'institution.
- 2) Le **jeu libre** nous est apparu incontournable, tant il est crucial dans la vie de l'enfant et témoigne de son **épanouissement**. Le jeu libre nous permet d'observer le degré d'**autonomie** dont dispose l'enfant concernant le choix de ses activités, son degré d'**investissement**, sa possibilité de décider de la durée du jeu, etc. Par ailleurs, en nous référant à l'étude de Fontaine (2005) nous pensons que la **diversité** du matériel proposé

¹⁰ Peeters, J., Humblet, P., & Schreuder, L. (2001). Evolutions en Belgique et aux Pays-Bas : l'écoute des enfants dans les milieux d'accueil et dans les milieux extrascolaires. *Enfants d'Europe*. Ecouter l'enfant, N°1, pp. 17-19.

(**motricité globale, fine, jeux symboliques**) permet à l'enfant de s'engager dans différents types d'interactions pouvant favoriser sa socialisation pour les jeux moteurs et son autonomisation pour la motricité fine. La variété est donc un élément clé pour que l'enfant puisse expérimenter dans une même journée tantôt des activités partagées, tantôt des activités plus solitaires.

- 3) Les **activités** plus structurées ou organisées par l'adulte (être ensemble à une table et colorier un dessin de Halloween, faire un puzzle...) font aussi partie de la vie quotidienne des enfants plus grands à la crèche. Il nous semble intéressant d'observer ce type de moments.
- 4) **Le repas** est un moment de la journée que nous considérons comme « **potentiellement à risque** », dans le sens où il est chargé d'enjeux relationnels tout en étant contraint par les limites de temps et le nombre d'enfants à nourrir. Ainsi, l'enjeu est de parvenir à offrir à chaque enfant une relation privilégiée et différenciée et de répondre aux besoins spécifiques de chacun.
- 5) **Le soin** que nous considérons plutôt comme « **potentiellement privilégié** », engage l'intimité de l'enfant et se trouve particulièrement associé à son bien-être. Ainsi, de par la proximité qu'il permet, c'est un moment qui favorise les échanges tendres entre l'enfant et la puéricultrice, à condition qu'une relation singulière puisse s'établir entre les deux protagonistes. Malgré son intérêt, ce moment n'a pas fait l'objet d'une étude systématique lors des observations puisque l'intimité et la proximité qui le rendent si important, rendaient la présence de l'observateur « intrusive ».
- 6) **La mise au lit** a été aussi sélectionnée comme moment pouvant être « **potentiellement tendu** ». En effet, il s'agit de pouvoir donner aux enfants des moments individuels privilégiés tout en gérant la collectivité. Par ailleurs, ce moment évoque la question de la sécurité et confiance ressentie par l'enfant, critères indispensables pour qu'il puisse s'endormir sereinement.
- 7) Les **retrouvailles** avec un parent ou avec les deux parents nous semble un autre point important à observer notamment pour étudier les transitions crèche-maison et le vécu de la journée.

En nous inspirant des travaux et des réflexions de Kreisler et Cramer (1995, cités par Lamour et Barraco, 1999, p. 101) en psychologie clinique, nous avons retenu trois temps ou dimensions dans l'observation :

- Le temps **descriptif** visant à recueillir le comportement manifeste et observable de l'enfant (et les interactions entre l'enfant et la ou les puéricultrices ou avec les autres enfants). Par exemple « le regard de l'enfant est orienté vers la puéricultrice », « le regard de la puéricultrice est orienté vers l'enfant », « le biberon est donné dans un endroit calme »...

- Le temps **analytique** visant à établir la valeur ou le sens des signes recueillis et à les intégrer à une classification. Par exemple « la puéricultrice s'ajuste à l'état de l'enfant (elle l'apaise s'il est excité, stimule s'il est passif, cesse de le nourrir s'il n'a plus faim) ».
- Le temps d'**interprétation** ou d'attribution de sens visant à organiser et à déchiffrer les données en catégories d'un ordre conceptuel plus élevé. C'est le temps de l'articulation des comportements manifestes avec des notions théoriques mais aussi le temps où on peut tenter, de façon prudente, de donner sens au vécu de l'enfant, et le mettre en lien avec les autres méthodes de la méthode mosaïque et le contexte observé. Par exemple, l'enfant exprime des signes d'agressivité lorsqu'il se sent menacé dans son activité (par exemple quand un autre enfant s'approche du même jouet).

Les grilles d'observation sont remplies à partir des observations effectuées sur le terrain. Pour chacun des **moments** d'observation retenus, il s'agit de noter les **activités/interactions des enfants** sur un plan manifeste/comportemental. Par exemple : l'enfant pleure, crie, mord, s'apaise, sourit, manipule et explore des objets de son environnement...

Nous tenons à la fois compte des **manifestations et interactions visuelles** (par ex. recherche le regard, évite le regard, a un regard figé, explore l'environnement...), **vocales** (par ex. vocalise, pleure, hurle, répond à la puéricultrice, initie l'échange...), **physiques** ou corporelles (par ex. s'agrippe, grimpe...) et des **expressions émotionnelles** (par ex. sourit spontanément, répond aux sourires de l'adulte, mimique figée...).

L'observation des différents moments clés de la vie de l'enfant à la crèche à l'aide d'une **caméra** a permis de bien différencier le temps descriptif de celui analytique et d'interprétation. En effet, l'enregistrement de courts moments de la journée de l'enfant (8 à 10 minutes par moment) a permis d'utiliser des données qui ont pu être analysées dans un deuxième temps, sans être basées uniquement sur le ressenti ou l'impression de la chercheuse au moment de l'observation sur le terrain. Aussi, cela a permis de faire le lien entre le comportement de l'enfant et les stimuli extérieurs qui auraient pu influencer l'apparition d'un comportement donné, c'est-à-dire de prendre en compte le contexte.

On note aussi celles des adultes (puéricultrices et parents) et des autres enfants. Une fois que cette grille est remplie (après visionnage de la vidéo), elle donne une idée de **l'enchaînement** des événements et des réactions de l'enfant (cf. notion de structure épisodique des interactions).

Par exemple dans l'observation d'un jeu libre, on peut observer la séquence suivante :

- *L'enfant prend un objet (canard en plastique) et le fait voler dans l'air.*
- *L'adulte intervient dans l'activité de l'enfant : il prend un autre canard et le fait « nager » par terre.*

- *L'enfant interrompt son activité pour regarder la puéricultrice et imite son geste (il fait aussi « nager » le canard).*
- ...

Dans l'analyse et la synthèse, nous tenons également compte de **l'ambiance** générale et du climat dans lesquels les activités et interactions se déroulent.

Ainsi, nous disposons d'un **outil simple et ouvert** (à remplir en fonction des observations réalisées) qui ouvre également sur une **observation plus fine et qualitative** que les grilles d'observation fermées.

Au-delà de l'observation qui représente le pilier méthodologique de cette recherche, l'investigation de l'expérience vécue et du point de vue de l'enfant selon les différentes dimensions (environnements, temps et activités, relations et interactions) et aux différents moments de la journée de l'enfant (accueil, jeux, repas, mise au lit, retrouvailles...) est possible par la mise en place d'une série d'outils qui rentrent dans le cadre d'une approche mosaïque. Nous proposons ici le récapitulatif de ces outils. Pour une description détaillée de chacun des outils d'investigation ([note méthodologique](#)), nous invitons le lecteur à contacter l'équipe de recherche de l'ULB ou l'OEJAJ.

Récapitulatif des outils d'investigation utilisés à la crèche dans le cadre d'une approche mosaïque

1. Entretien avec la puéricultrice

- Prise d'information auprès de la puéricultrice concernant tous les enfants de la section (données anamnestiques et description des enfants).
- Objectivation d'une journée type à la crèche (déroulement des différents moments, différentes activités).

2. Observation par le chercheur

- Observation globale non filmée (ambiance, dynamique de groupe).
- Observation des environnements (espace, lumière, bruit).
- Observation structurée de moments clés dans la **vie de l'enfant à la crèche** (accueil, activité, repas et soin...)

3. Promenade (axe environnements et intimité) et approche photo avec les enfants les plus âgés

4. Questionnaire aux parents

4.3 Méthodologie école maternelle

Le choix des dimensions de qualité et des outils d'investigation à retenir a fait l'objet d'une discussion et d'échanges avec le Comité d'Accompagnement en début de recherche.

Rappelons ici que, sur base des dimensions et critères extraits des contributions des « experts » dans les vingt dernières années (cf. étape 1), pour l'investigation à **l'école maternelle** nous avons retenu plusieurs **dimensions** à observer (environnements, temps et activités, relations et interactions) et une approche dite « mosaïque » et multi-méthodes. Les **dimensions de qualité** retenues dans un premier temps étaient :

- la socialisation et les relations
- les activités, les repères temporels et les transitions
- les apprentissages
- l'autonomie, l'appropriation de l'espace et l'exploration
- l'intimité
- le bien-être et l'engagement de l'enfant (ces deux paramètres peuvent être vus à la fois comme dimension constitutive de la qualité ou comme résultant de celle-ci)
- le bien-être et l'engagement de l'adulte

L'axe de bien-être et d'engagement de l'adulte et l'axe des apprentissages sont passés au deuxième plan suite à un échange avec le Comité d'Accompagnement. Cependant, nous verrons que l'axe en lien avec l'adulte apparaît au premier plan du point de vue de l'enfant. L'axe « apprentissages » a toutefois été intégré dans l'axe « activités » car c'est en effet l'apprentissage en tant qu'activité et « processus » qui nous intéresse ici et non l'apprentissage en tant que « produit ».

Les **outils** qui sont utilisés au cours de l'investigation ont comme **objectif** de donner une voix aux enfants afin de pouvoir étudier leur expérience vécue ou leur expérience quotidienne du lieu d'accueil (voir tableau récapitulatif à la page suivante). Pour une description détaillée ([note méthodologique](#)) de chacun des outils d'investigation, nous invitons le lecteur à contacter l'équipe de recherche de l'ULB ou l'OEJAJ.

Récapitulatif des outils d'investigation utilisés à l'école maternelle dans le cadre d'une approche mosaïque

Les outils d'investigation retenus sont :

1. entretien avec l'institutrice et anamnèse
2. l'observation : observation participante et critériée (sous forme de grille ou d'échelle)
3. les entretiens semi-directifs en petit groupe (sous forme de dialogue interactif, « child interviewing »)
4. une épreuve projective de type expressif : le *Kletterbaum*
5. la promenade sensorielle et « l'approche photo »
6. le dessin de soi à l'école
7. un questionnaire aux parents
8. un entretien de restitution

4.4 Échantillon crèche et école maternelle

La question de l'échantillon a été abordée lors d'une réunion préparatoire avec l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. L'idée retenue est de sélectionner un minimum de **quatre lieux d'accueil et d'éducation**. Ces lieux d'accueil sont équitablement partagés entre ceux qui relèvent du secteur de la **petite enfance** (accueil) et ceux qui relèvent de **l'enseignement** (éducation), deux lieux étant situés en Wallonie et deux à Bruxelles. Les lieux retenus auront comme point commun d'accueillir un public d'enfants hétérogènes. Les lieux d'accueil des enfants de 0 à 3 ans sont choisis dans le secteur subventionné et dans le secteur non subventionné. Les écoles ressortissent à différents réseaux d'enseignement. Enfin, l'ensemble des lieux d'accueil présente un projet d'accueil ou pédagogique typique.

Pour investiguer l'expérience vécue et le point de vue de l'enfant à la crèche, nous partons de la crèche comme milieu de vie en collectivité. Cette expérience peut être vécue de façons différentes selon les enfants qui peuvent montrer plus ou moins de plaisir, plus ou moins d'aisance, plus ou moins d'ouverture aux autres, plus ou moins d'engagement ou de. Nous avons choisis **deux enfants** dans chaque crèche, qui se montrent tous ouverts et à l'aise dans le contact avec les pairs et les adultes. Nous avons veillé à avoir un équilibre au niveau du genre : une fille et un garçon.

Pour le choix des **enfants** de l'école maternelle nous retenons diverses expériences vécues, divers profils d'enfants (par ex. des enfants avec un engagement et/ou un bien-être extrêmement faible, faible, moyen, haut ou extrêmement haut). Il était important de pouvoir retenir des enfants avec des profils et des vécus scolaires différents dans notre échantillon. En partant de cette différenciation, l'élaboration d'**études de cas** permet de comprendre plus en profondeur et de distinguer, si possible, quels critères présents (ou absents) à l'école maternelle affectent positivement ou négativement le vécu des enfants rencontrés (étudié à travers les divers moments et axes de recherche explicités dans la partie méthodologique).

4.5 Déontologie pour la récolte de données à la crèche et à l'école maternelle

Nous avons pris toutes les mesures nécessaires pour garantir le respect le plus strict des règles déontologiques et de la réglementation en matière de protection de la vie privée qui sont d'application pour la réalisation d'une étude auprès de mineurs d'âge (De Coster, 2012-2013).

En particulier, nous nous sommes référées au code de conduite ESOMAR : « *Interviewing children and young people* » (<http://www.esomar.org/>) ainsi qu'au code de déontologie et aux recommandations décrites suite à la conférence de consensus sur l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant (2010) (www.consensus-examenpsy.org).

Pour l'utilisation de la caméra afin de filmer les différents moments retenus pour l'observation à la crèche et pour les enregistrements sonores des entretiens de groupe à l'école maternelle, nous avons demandé l'autorisation oralement aux enfants et par écrit aux parents (une rubrique de consentement était prévue dans le questionnaire adressé aux parents). Afin de respecter l'anonymat des enfants, les prénoms utilisés dans le rapport sont fictifs. Lors de la présentation des milieux d'accueil et d'éducation, nous avons veillé à respecter leur anonymat ainsi que celui des puéricultrices, instituteurs, institutrices.

5. Résultats de la crèche

5.1 Présentation de la crèche 1 (Bruxelles) : observations générales

La crèche 1 est située dans un quartier bruxellois. C'est une crèche au fonctionnement vertical, divisée en deux grosses sections : la crèche des petits (0-18 mois), qui accueille 38 enfants, et la crèche des grands (18-36 mois), qui accueille 36 enfants. Notre étude et nos observations se sont focalisés sur « **la crèche des grands** » constituée par les enfants plus âgés (18-36 mois).

5.1.1 Environnement : espace, matériel, luminosité et bruit

La crèche « des grands » fait partie du même complexe que l'école maternelle, les classes et la partie crèche sont réparties dans différents pavillons préfabriqués.

Le petit jardin est situé dans un enclos qui donne sur la cour de l'école maternelle. Constitué de pelouse, il est agrémenté de quelques jeux d'extérieur : un train en bois, deux toboggans et un banc.

En passant la porte du bâtiment, il y a une première pièce dans laquelle les parents peuvent laisser les poussettes. Il y a plusieurs tables à langer et des casiers pour disposer les affaires des enfants (manteaux, tétine). C'est une pièce où les parents enlèvent les manteaux des enfants puis passent par une petite salle de psychomotricité pour se trouver dans une pièce vitrée. Dans une pièce vitrée où se trouvent aussi deux petites toilettes, les puéricultrices changent les enfants. Dans les observations, nous appelons cette pièce « **salle de bain** ».

La « salle de bain » est une pièce avec 3 portes, une pour chaque section et la 3^{ème} qui mène vers la **salle de psychomotricité** et puis vers la **sortie**. La salle de bain est une pièce où se donnent tous les soins des enfants et qui comporte tout le matériel nécessaire à cette fin (couche, gants de toilette, crème, médicaments...). Le mur qui est mitoyen des deux sections est vitré à partir d'un mètre de hauteur, ce qui permet aux puéricultrices de voir les enfants qui sont dans la pièce de vie pendant qu'elles s'occupent des soins d'autres enfants. En même temps cela permet aussi aux enfants de voir que les puéricultrices sont toujours présentes.

Dans chacune des sections il y a une vingtaine d'enfants, notre étude se limitera à une des deux sections. « **La pièce de vie** » est une grande pièce lumineuse. Le mur extérieur est vitré avec une vue sur le petit jardin et les jeux. C'est une pièce dans laquelle les enfants jouent, mangent et dorment, nous pouvons dire que la pièce de vie est multifonction. Elle se transforme en fonction des besoins des enfants et des moments de la journée.

Concernant **l'espace**, « la pièce de vie » est divisée en plusieurs parties délimitées par des meubles de 80cm de hauteur. Un coin salon avec des tapis et fauteuils (autour des tapis et contre le mur) en mousse. Un coin avec deux tables près de la porte de la cuisine et le coin où « le filet des doudous » est accroché. Un troisième coin avec encore deux tables derrière lesquelles il y a un toboggan et le coin dînette. Deux meubles plus hauts sont contre le mur de la salle de bain (ils s'arrêtent à la hauteur des vitres donc n'empêchent pas la vue). Sur les murs et au plafond on trouve affichés différents dessins et créations faites par les enfants.

Concernant le **matériel**, certains jouets sont disponibles en permanence (par ex. la dînette, le garage, les livres en tissu), d'autres jouets sont rangés « par thème » dans les bacs qui eux-mêmes sont dans des meubles séparateurs. Les jouets qui sont dans les bacs sont donnés par les puéricultrices lors des jeux structurés ou libres, selon les moments de la journée. Parfois certains jouets sont donnés à la demande des enfants.

Concernant la **lumière**, « la pièce de vie » a une lumière naturelle suffisante car tout le long du mur extérieur est vitré, donc les lumières artificielles sont uniquement allumées le matin et tard dans l'après-midi.

Concernant le **bruit**, l'emplacement de la crèche derrière l'école maternelle (qui elle donne sur la rue principale) et l'entrée qui se fait par l'impasse contribuent au fait qu'elle est protégée des bruits extérieurs. A l'intérieur de la crèche, le bruit est minime et se limite aux bruits générés par les jouets, les enfants qui rient, parlent, pleurent ou les puéricultrices qui parlent ou qui chantent. Notons que le niveau de bruit nous semble plutôt faible tenant compte du nombre de personnes qui sont présentes tout au long de la journée.

5.1.2 Temps et rythmes : déroulement d'une journée type et durée subjective à la crèche 1 (Bruxelles)

Le déroulement de la journée type est décrit par deux puéricultrices s'occupant des enfants et il a été observé aussi par les chercheuses lors de leurs visites (sauf à l'ouverture et à la fermeture).

La crèche 1 ouvre ses portes de 7 heures du matin jusque 18 heures. Les enfants arrivent au compte-gouttes à partir de 7h jusqu'à 9h30. Les enfants des deux sections se retrouvent dans la même pièce de vie jusqu'à 8h30. Pendant cette période des jeux libres sont proposés. Les puéricultrices sont attentives aux enfants qui arrivent, elles les accueillent et échangent quelques paroles avec les parents (au sujet de la nuit passée, du réveil, du retour à la crèche suite à une maladie...). Généralement, elles prennent chaque enfant dans les bras pour faciliter la séparation. Selon la facilité ou la difficulté de l'enfant à ce moment-là, elles le gardent plus ou moins long temps près d'elles.

Vers 9h20 les puéricultrices donnent le signal pour ranger les jouets avant le jeu structuré quotidien du « bonjour ». A 9h30 le jeu du « bonjour », imposé et dirigé par l'adulte, débute toujours par une chanson évoquant le schéma corporel. De 10h à 11h des jeux libres (donc choisis par l'enfant mais où la puéricultrice reste disponible dans la pièce) ou structurés (ou dirigés par l'adulte) sont proposés et à 11h débute le repas. Le repas commence avec la soupe puis le repas chaud et ce jusqu'à 11h45. Après le repas, les enfants vont sur le tapis du coin salon et se déshabillent pour la sieste. Les puéricultrices aident certains enfants et ensuite les enfants passent tous dans la salle de bain par petit groupe. L'équipe des puéricultrices se partage les tâches, pendant que certaines changent les enfants ou les font aller aux toilettes etc., les autres préparent les lits.

La sieste se déroule entre 12h30 à 14h30. Les tentures sont tirées et il fait sombre. Le début de la sieste se passe dans le calme et on entend des berceuses.

Après la sieste et quand la pièce est rangée, c'est le moment du goûter. Assez rapidement après le goûter les parents commencent à arriver (pour certains enfants même pendant le goûter).

Concernant l'**organisation des journées**, nous retrouvons une **régularité** dans leur déroulement au fil des jours et à l'intérieur d'une même journée. Les **transitions** sont ponctuées par les changements des jeux et par le rangement. Les enfants sont invités à participer au rangement mais ce n'est pas une obligation. Certains enfants se montrent engagés dans cette activité, d'autres continuent à jouer encore un peu ou vont vers l'activité suivante. Généralement, les puéricultrices verbalisent dans ces moments-là ce qui va suivre.

Les **activités** proposées alternent entre activité libre et activité structurée. Les enfants sont demandeurs d'activité structurée. Quand ils sont dans une activité libre ils restent ouverts et attentifs sur ce que l'adulte fait. Nous pouvons dire que l'adulte est au centre de l'attention des enfants et constitue le point de repère essentiel. Nous pouvons distinguer deux sortes de jeu structuré : jeu structuré individuel et le jeu structuré en groupe animé par les puéricultrices.

Le **changement d'activité** s'opère plus ou moins toutes les demi-heures et donne à la journée un rythme qui fait que le temps subjectif passe vite. Ce rythme est cependant assez souple, ce qui permet aux puéricultrices d'exprimer leur créativité, d'innover ou de répondre aux demandes des enfants. Généralement, les moments qui sont négociés avec les enfants sont des moments de plaisir partagé, par ex. quand les enfants demandent une histoire et que les puéricultrices la racontent. Nous avons observé un **plaisir** évident des deux côtés. Les puéricultrices nous ont transmis aussi que le vendredi les jeux structurés sont moins présentés aux enfants car « c'est la fin de la semaine et ils sont fatigués ».

En résumé, au niveau des temps et des rythmes, nous pouvons conclure qu'il y a un cadre avec des moments déterminés (repas, sieste...) et d'autres moments dont le contenu peut varier (jeu libre, jeu structuré, histoire...).

5.1.3 Ambiance générale, dynamique de groupe et interactions

Tel que déjà mentionné, au sein de la section dans laquelle se déroulent nos observations l'ambiance générale est particulièrement **calme et sereine**. Les bruits qu'on entend sont liés surtout aux jouets, aux enfants qui parlent, rient ou de temps en temps à un enfant qui pleure. De manière générale, les puéricultrices sont attentives au déroulement des jeux des enfants et de manière régulière elles proposent des jeux structurés. Les différents moments de la journée sont ponctués par des chants des puéricultrices. Les enfants ont des moments où des jeux structurés sont proposés mais aussi des moments pour jouer librement.

Concernant la dynamique de groupe, nous pouvons distinguer quatre interactions en fonction des partenaires impliqués : il s'agit des interactions entre enfants, entre enfants et puéricultrices, entre parents et puéricultrices et entre puéricultrices.

Les **interactions entre les enfants** s'avèrent **variées** conférant au groupe une bonne dynamique. Les enfants semblent prendre plaisir dans les interactions qui se créent entre eux. Nous constatons cependant que ces interactions ne sont pas très nombreuses et que les enfants la plus part du temps jouent seuls, sauf dans les activités structurées de groupe. Lors des jeux structurés les enfants sont libres de choisir leur place.

Les **interactions entre enfants et puéricultrices** se présentent comme suffisamment nombreuses dans les moments de soin, des repas et des jeux structurés. Les enfants semblent avoir des relations privilégiées avec certaines puéricultrices et recherchent leur présence en cas de détresse. Aussi, les relations et les interactions changent selon les puéricultrices qui sont présentes dans la section, certaines ayant une attitude plus laisser-faire et d'autres étant plus impliquées dans l'animation du groupe.

Les **interactions entre parents et puéricultrices** ont été observées au moment de l'accueil des enfants et au moment de leur départ. Le moment de l'accueil se passe assez rapidement, quelques informations sont cependant échangées (la nuit passée, le réveil ou lors de retour après une absence). Au moment du départ, les parents restent un peu plus longuement et échangent avec les puéricultrices et leurs enfants sur la journée passée. Les moments que nous avons observés étaient détendus et empreints de bonne humeur.

Les **interactions entre puéricultrices** se montrent positives. Elles sont quatre dans les moments les plus denses de la journée et se partagent les tâches, échangent par rapport aux enfants et concernant les activités qu'elles vont proposer. Nous avons assisté à des interactions très positives entre les puéricultrices, notamment lors de la sieste des enfants. Ce moment de calme est un moment propice aux échanges informels. Une fois par mois une réunion est organisée pour échanger sur les changements dans l'organisation, les nouveaux enfants ou encore sur des problèmes particuliers.

5.1.4 Synthèse des observations pour la crèche 1 (Bruxelles)

Lorsqu'on synthétise les observations pour la section des « grands » de la crèche 1 (Bruxelles), nous pouvons conclure que l'ambiance qui y règne semble agréable tant pour les enfants que pour les puéricultrices. Certaines puéricultrices ont une attitude réflexive par rapport à la vie des enfants à la crèche dans le souci d'améliorer leur prise en charge. Les enfants semblent sereins tout au long de la journée.

5.2 Présentation de la crèche 2 (Hainaut) : observations générales

La deuxième crèche visitée est située dans une ville industrielle/urbaine du Hainaut. Il s'agit d'une crèche plus petite que la crèche de Bruxelles (accueillant approximativement la moitié des enfants). Une partie de la crèche du Hainaut est destinée à l'accueil des enfants entre 0 et 18 mois, tandis qu'une autre partie est destinée aux enfants entre 18 et 36 mois. Tout comme pour la crèche 1, notre étude s'est focalisée sur les enfants plus âgés, ayant entre 18 et 36 mois, aussi appelés « les grands ». Cette section est composée de 15 enfants, dont 7 la fréquentent à temps plein.

5.2.1 Environnement : espace, matériel, luminosité et bruit

Concernant l'**espace**, la section des « grands » est structurée en pièces en enfilade. La grande **pièce principale** est suffisamment ample pour accueillir les 15 enfants qui fréquentent la crèche. Deux tapis en mousse sont placés contre l'un des murs et de l'autre côté est situé un module de jeu en bois et coloré. Dans la partie supérieure du module sont placés différents vélos et voitures pour enfants. Sur un autre mur des feuilles sont collés à hauteurs d'enfants et au-dessus, sur une étagère, sont posés des paniers qui contiennent les objets personnels des enfants (tétines, doudous, etc.). Des dessins et des productions (par ex. dessins de Saint Nicolas) sont affichés aux murs. A côté de cette grande pièce est organisé un « **coin change** »

avec le matériel nécessaire à cette fin (baignoire, lingettes, savons, couches, ...), une toilette et un petit pot pour enfants.

La pièce destinée aux **repas** et aux **ateliers**, est séparée de la pièce principale par un petit mur d'un mètre environs de hauteur et d'une barrière amovible qui permet ou empêche l'accès. Ici sont placées six petites tables organisées en deux modules, qui accueillent 15 places. Tout comme à la crèche 1, mais en quantité moindre, sur les murs sont affichés différents dessins. En plus on retrouve des lettres de l'alphabet, des chiffres et les jours de la semaine.

Tant dans la pièce principale que dans la pièce des repas/ateliers, deux petites barrières en bois permettent l'accès à la section.

Concernant le **matériel**, la salle principale est dépourvue de jouets à disposition des enfants, mais ceux-ci sont fournis par les puéricultrices au fil de la journée. Au cours des observations nous avons observé les enfants jouer avec du matériel de musique, des vélos et des voitures, des blocs, des outils de travail en plastique, des puzzles, etc. Souvent ce sont les enfants qui **demandent certains types de jouets** et à d'autres moments ce sont les **puéricultrices qui demandent aux enfants ce avec quoi ils aimeraient jouer**.

Concernant la **lumière**, malgré la présence de plusieurs fenêtres, il est indispensable d'allumer les lumières de la section pour que les pièces soient bien illuminées.

5.2.2 Temps et rythmes : déroulement d'une journée type et durée subjective à la crèche 2 (Hainaut)

Le déroulement de la journée type est décrit par une des personnes s'occupant des enfants et il a été observé aussi par les chercheuses lors de leurs visites (sauf au moment de l'accueil et des derniers départs).

La crèche du Hainaut ouvre ses portes à **6 heures** du matin jusque **18 heures**. La moitié des enfants (six à huit enfants) arrive entre 6 et 8 heures. Pendant cette tranche horaire, certains enfants dorment et d'autres jouent à des jeux libres. A 8 heures ils mangent le déjeuner et ceux qui en ont besoin sont changés. A 9 heures tous les enfants sont arrivés et ils se livrent soit à des activités structurées comme les ateliers, les bricolages, la lecture d'histoires ou à des jeux libres. Ce déroulement varie en fonction des jours et de la période de l'année (Saint Nicolas, Noël, Carnaval, etc.). Vers 10 heures 30, les enfants sont à nouveau changés et boivent la soupe. Ensuite ils reprennent les jeux jusqu'à 11 heures, quand ils passent à table pour le repas. Vers 12 heures ils sont changés et préparés pour la sieste qui dure jusque 14h30, 15 heures. Une fois réveillés, ils sont à nouveau changés et prennent la collation. Par la suite ils se livrent à

des activités structurés ou à du jeu libre, en fonction du déroulement de la matinée. A partir de 15 heures commencent les premiers départs qui se clôturent vers 18 heures.

Concernant l'organisation des journées dans le cadre d'une semaine, nous retrouvons une régularité dans leur déroulement au fil des jours et à l'intérieur d'une même journée. Les journées présentent un même déroulement général et **peu de variété, de stimulation et de dynamique** lors des activités. Les **transitions sont verbalisées** par les puéricultrices et les enfants ne semblent pas déstabilisés par le changement d'activité. Nous n'avons cependant **pas repéré de rituels** pour symboliser ces transitions.

Les **activités** semblent aussi régulières, au sens où nous avons observé les enfants se livrer en grand partie à des jeux libres qui se caractérisent par une utilisation et un remplissage de l'espace, par le média de différents jouets (vélos, instruments de musique). Comme déjà expliqué, l'objet des activités est décidé par les enfants qui **expriment leurs envies**. Notons que les puéricultrices mettent régulièrement à disposition plusieurs jeux. Au cours de ces activités, les enfants ont plutôt tendance à **interagir avec leurs pairs** et **moins avec les puéricultrices**.

5.2.3 Ambiance générale, dynamique de groupe et interactions

Au sein de la section des « grands » de la crèche de Hainaut règne une bonne ambiance générale. Les petits cris de plaisir et les sourires des enfants laissent supposer une détente et un plaisir ressenti au sein de leur lieu de vie. D'une manière générale, les puéricultrices semblent aussi prendre plaisir dans les interactions avec les enfants et entre-elles. Cependant, nos observations semblent montrer un certain **éparpillement des enfants** et un **vécu subjectif du temps comme se déroulant très lentement**. Cette impression, liée à celle d'une structuration limitée des rythmes de la journée, est probablement due à la presque absence d'activité structurée lors de nos observations.

Concernant la **dynamique de groupe**, nous pouvons distinguer quatre interactions en fonction des partenaires impliqués : il s'agit des interactions entre enfants, entre enfants et puéricultrices, entre parents et puéricultrices et entre puéricultrices.

Les **interactions entre les enfants** s'avèrent **variées** conférant à la section une **bonne dynamique**. Les enfants semblent prendre plaisir dans les interactions qui se créent entre eux et des **échanges duels** se transforment rapidement en des **dynamiques groupales** (p.ex. : battre les cuillères sur la table lors du repas). Notons que les enfants peuvent choisir eux-mêmes la place qu'ils souhaitent occuper pendant les activités et pendant le repas, ce qui leur donne une **voix concernant « leur place »**.

Les **interactions entre enfants et puéricultrices** se présentent comme suffisamment nombreuses dans les moments de **soin** et **d'aide** et limitées dans les activités de jeu des

enfants. Les enfants semblent avoir des relations privilégiées avec certaines puéricultrices et recherchent leur présence en cas de détresse (par ex. en absence de lumière et en présence de personnes étrangères). Aussi les relations et les interactions changent selon la puéricultrice qui est présente dans la section, certaines ayant une attitude plus de laisser-faire et d'autres étant plus attentives aux règles.

Les **interactions entre parents et** puéricultrices ont été observées uniquement au moment du départ de l'enfant à la maison. Celles-ci se font assez rapidement, le parent ne pouvant en principe pas rentrer dans la section et prenant l'enfant au-delà de la barrière en bois qui permet l'accès à la section. De temps en temps la puéricultrice sort de la section et fournit au parent des informations concernant l'état son enfant pendant la journée, son repas, sa sieste, etc.

Les **interactions entre** puéricultrices se montrent positives mais ne sont pas nombreuses au cours de la journée. Aussi, les puéricultrices se trouvent rarement dans la même pièce au même moment. En effet, elles se partagent les tâches, de telle sorte que, par exemple, pendant que l'une change un enfant, l'autre donne les jouets ; pendant que l'une prépare le repas, l'autre met les enfants à table.

5.2.4 Synthèse des observations pour la crèche 2 (Hainaut)

Lorsqu'on synthétise les observations pour la section des « grands » de la crèche du Hainaut, nous pouvons conclure que **l'ambiance** qui y règne semble bonne tant pour les enfants que pour les puéricultrices. Les besoins de **soin et de « care »** des enfants semblent reconnus et respectés, mais nous restons avec des questionnements concernant la reconnaissance des besoins des enfants de **limites, de règles, d'autonomie et de prise d'initiative**.

5.3 Présentation des enfants des crèches

Précisons que le choix des enfants de l'échantillon s'est fait principalement parmi les enfants fréquentant la crèche à **temps plein**, dans l'idée d'avoir un équilibre au niveau des sexes. Les observations que nous avons effectuées lors de notre première journée à la crèche nous ont permis de repérer certains enfants plus expressifs dans leurs manifestations de plaisir et de déplaisir et qui ne semblaient pas méfiants vis-à-vis d'un contact avec nous. Dans le choix des enfants, nous avons aussi tenu compte des informations récoltées lors de l'entretien avec la puéricultrice (âge de l'enfant, nombre d'absences par semaine, niveau de sociabilité ou de retrait,...). L'âge des enfants retenus fluctue entre 2 ans et 2 mois et 2 ans et 6 mois.

5.3.1 Présentation des enfants de la crèche 1 (Bruxelles)

Afin d'explorer le point de vue des enfants fréquentant la crèche concernant la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont dispensés, nous avons rencontré 2 enfants de la crèche de Bruxelles qui fréquentaient la section des grands.

A la crèche 1 nous avons rencontré Samia et Paolo (prénoms fictifs).

Samia est une petite fille ayant 2 ans et 3 mois au moment de nos observations. Elle est fille unique et est arrivée dans la section des grands à 18 mois comme la plupart des enfants. L'arrivée de Samia se passe généralement entre 9h et 9h30 et le départ vers 17h. Les puéricultrices expliquent qu'elle fait partie des « grands » enfants de la crèche et au mois de janvier elle devrait quitter la section pour aller à l'école maternelle. Samia est décrite par les puéricultrices comme une enfant qui « *se fait entendre, qui aime parler et attirer l'attention des adultes* ». Aussi, elle joue et interagit beaucoup avec les autres enfants. Nos observations corroborent ces dires. En effet, au sein de la section, Samia a une place affirmée. Elle joue volontiers avec les autres enfants de la section et surtout avec ceux de son âge. Nous avons observé son attention particulière vers les puéricultrices et son besoin d'interagir avec elles de manière régulière tout au long de la journée. Samia est une petite fille joyeuse et très expressive. Elle a une « place » dans le groupe et auprès des adultes qu'elle s'efforce de garder.

Paolo est un petit garçon de 2 ans et demi au moment de nos observations. Il est le dernier d'une fratrie de quatre enfants. Paolo fréquente la crèche depuis ses 6 mois et est arrivé dans la section à ses 18 mois comme la plupart des enfants. Généralement, Paolo arrive entre 8h30 et 9h et repart vers 16h. Au moment de nos observations, ce sont les dernières semaines de Paolo à la crèche car son entrée à l'école maternelle est prévue après les congés scolaires. Paolo est décrit par les puéricultrices comme « *un enfant joyeux, qui aime interagir et jouer avec des amis et qui a des amitiés privilégiées* ». Nos observations sont en accord avec la description des puéricultrices. Paolo se montre calme, souriant et très engagé dans la vie de la crèche, participant activement dans les moments où la réalisation d'une tâche est demandée (surtout quand la tâche est perçue comme « apporter de l'aide à l'adulte »). Paolo s'occupe facilement seul mais partage aussi volontiers des moments de jeu avec d'autres enfants. Lors des jeux structurés/animés, Paolo participe et s'efforce de rester concentré.

5.3.2 Présentation des enfants de la crèche 2 (Hainaut)

Afin d'explorer le point de vue des enfants fréquentant la crèche concernant la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont dispensés, nous avons rencontré 3 enfants de la crèche du Hainaut qui fréquentaient la section des grands. L'observation de 3 enfants à la place de 2, comme à la crèche de Bruxelles, s'est faite suite à l'absence de Léonard certains jours de l'observation.

Nous avons donc observé Julie, Nathan et Léonard (prénoms fictifs).

Julie est une petite fille ayant 2 ans et 6 mois au moment de nos observations. Elle est arrivée à la crèche à 6 mois et elle s'y rend 5 jours par semaine. Généralement Julie arrive à la crèche à 6h15 et repart vers 15h15 avec sa maman ou ses deux parents. Julie est décrite par la puéricultrice comme « *une petite fille très sociable qui présente un bon tempérament : elle sait ce qu'elle veut et n'hésite pas à le réclamer ou aller le chercher (par ex. un jouet ou des câlins)* ». « *Elle est aussi très débrouillarde, autonome et fait preuve de beaucoup d'initiative. Elle aime aider les copains (par ex. s'ils sont en difficulté) et rendre service aux puéricultrices (par ex. elle aide à nettoyer la table après le goûter)* ». Ces traits sont confirmés par nos observations.

Nathan est un petit garçon de 2 ans et 4 mois au moment de nos observations. Il est arrivé à la crèche vers 4 mois et il s'y rend 3 fois par semaine. Généralement Nathan arrive à la crèche à 6h45 et repart à 16h30. Les puéricultrices le décrivent comme « *un petit garçon fort éveillé, qui comprend vite les choses mais qui a besoin de connaître les personnes sinon il n'est pas rassuré. Il reste souvent à côté des personnes de référence* ». Le papa le décrit comme « *un petit garçon très poli, gentil et fort dynamique. Mais c'est aussi un garçon qui ne se laisse pas faire et qui dit souvent non !! Sinon, il n'a pas de mal à prêter ses affaires aux autres* ». Ces descriptions correspondent à nos observations, exception faite pour le côté « affirmatif » de Nathan, qui n'est pas ressorti de manière évidente.

Léonard est un petit garçon de 2 ans et 2 mois au moment de nos observations. Il est arrivé à la crèche à 3 mois et depuis il s'y rend 5 jours par semaine. Généralement, Léonard arrive à la crèche à 7h30 et repart vers 15h. Les puéricultrices le décrivent comme « *un enfant qui sait ce qu'il veut et qui aime qu'on prenne le temps de lui expliquer les choses (par ex. pourquoi on ne peut pas faire une certaine chose). Léonard n'est pas un enfant qui « teste les limites ».* Avec les autres enfants, il est en relation, sans présenter des comportements d'opposition ou d'antagonisme. Il aime aussi jouer tout seul ». Nos observations confirment la description faite par la puéricultrice.

5.4 Discussion des résultats à la crèche

A partir de l'observation systématique et l'analyse du vécu des enfants à la crèche, plusieurs dimensions de la qualité du point de vue des enfants sont ressorties. Ces dimensions sont en lien avec 1) les **environnements**, 2) les **temps des enfants et les activités** et 3) les **relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents**. Ces différentes dimensions de qualité sont discutées pour chacun des moments-clés de la journée à la crèche retenus, à

savoir 1) l'accueil, 2) le jeu libre, 3) le jeu structuré ou animé par l'adulte, 4) le repas, 5) la mise au lit et 6) les retrouvailles avec le parent.

Dans ce qui suit, nous nous focaliserons sur les **signes observables du vécu de l'enfant** dans l'ici et le maintenant (cette méthode d'observation et d'étude ne prétend donc pas du tout être exhaustive, certaines dimensions du vécu de l'enfant n'ont pas pu être étudiées dans le cadre de nos observations). Dans les pages qui suivent nous allons présenter les dimensions dites de qualité observées selon le point de vue des enfants de deux crèches. Pour la clarté de l'exposé, nous tenons à rappeler que nous avons observé de manière systématique quelques enfants de chaque crèche. Dans la crèche 1 (Bruxelles), nous avons observé Paolo (2 ans et 6 mois) et Samia (2 ans et 4 mois). Dans la crèche 2 (Hainaut), nous avons observé Julie (2 ans et 6 mois), Nathan (2 ans et 4 mois) et Léonard (2 ans et 2 mois). Cependant, les observations générales nous ont permis d'identifier le point de vue d'autres enfants concernant certains moments de leur vie à la crèche. Nous illustrerons leur point de vue par des exemples plus généraux, sans systématiquement préciser les prénoms des enfants. Lorsque cela est pertinent, nous soulignerons les différences ou les similitudes entre les deux crèches.

5.4.1 Discussion des observations pour le moment de l'accueil

Le moment d'accueil inclut ou englobe lui-même plusieurs moments : l'arrivée de l'enfant, la séparation avec le parent, le début de sa journée à la crèche.

Précisons que le moment de l'accueil a été observé uniquement à la crèche 1 (Bruxelles), puisqu'à la crèche 2 (Hainaut) l'accueil commençait très tôt au matin et les enfants observés arrivaient vers 6h30, 7 heures du matin.

5.4.1.1 Environnements (structuration des lieux) au moment de l'accueil

L'environnement des lieux d'un milieu d'accueil garde un rôle central dans le vécu de qualité de l'enfant. C'est à partir de celui-ci, parmi d'autres éléments, que l'enfant peut développer un sens de sécurité, de liberté et de compétence dans sa manière d'interagir avec le monde extérieur.

Nous avons pu observer à plusieurs reprises que l'arrivée à la crèche le matin est un **moment délicat de transition** où l'enfant exprime son besoin d'un temps et d'un espace psychique et physique pour pouvoir effectuer la transition entre le contexte familial et extra-familial. Les exemples présentés dans les sections suivantes illustrent bien ce besoin et l'importance de fournir à l'enfant et son parent un **lieu de transition** qui fait partie intégrante de la crèche, mais qui ne soit pas le lieu de vie principal occupé par la totalité des enfants.

Il peut s'agir par exemple d'une pièce où sont enlevés et déposés les manteaux des enfants, un couloir de passage, la pièce où les enfants sont changés, à partir du moment où l'enfant investit cet espace ou ce lieu comme lieu de transition et qu'il ait le temps de se séparer de son parent pour s'ouvrir à celui du milieu d'accueil.

Nous avons pu observer qu'un autre élément influence le sentiment de sécurité et de maîtrise de l'environnement : la mise à disposition des enfants d'un **lieu fixe et accessible pour déposer les doudous et les tétines**. Cela leur permet d'avoir une prise sur leur environnement ainsi que sur leurs sentiments, sachant que dès qu'ils en ressentent le besoin, leur doudou est à leur portée de main.

5.4.1.2 Temps des enfants et activités (structuration du temps et des activités) au moment de l'accueil

Un autre point observé est l'importance du **respect des rythmes de l'enfant** pour réaliser la transition maison-école en douceur. Le respect de ce moment de transition semble en effet très important et notons que son contenu et sa durée peuvent fluctuer en fonction des enfants et en fonction d'une journée à l'autre (par ex. état de fatigue, maladie,...).

- *Au moment de son arrivée, une fois séparé de son parent, et se retrouvant dans l'espace vie, Paolo, 2 ans et 6 mois (crèche 1), montre son besoin d'avoir un temps pour trouver ses repères. Dans la pièce remplie d'enfants, d'adultes et de jouets, il va tourner en rond, plusieurs fois, pendant plusieurs minutes. Il ne va pas se diriger directement vers les jouets. Il prend son temps pour observer et découvrir, avant de s'ouvrir aux autres.*

Nous avons observé qu'au moment de l'accueil, probablement à la recherche d'un contact doux et contenant, les enfants cherchent et semblent bien aimer le contact avec le **tapis en mousse** (crèche 1). La présence d'un tel objet au sein du milieu d'accueil semble donc remplir un rôle important à ce moment-là de la journée.

Aussi, face à une difficulté à entrer dans un jeu ou à se focaliser sur un jeu au moment d'arriver en crèche, les enfants montrent un besoin et un plaisir remarquable lorsque les puéricultrices proposent une **activité de groupe dirigée**. De la même manière, les enfants se montrent enthousiastes lorsqu'ils se trouvent autour d'une **activité commune**, qu'elle soit ou non dirigée par la puéricultrice. Nous avons toutefois pu observer que le vécu de qualité de l'enfant ne semblait pas uniquement lié à l'activité de groupe en elle-même mais à **l'intérêt** que les puéricultrices manifestent envers cette activité, et le plaisir qu'elles éprouvent à la réaliser avec les enfants. La dimension de **plaisir et d'intérêt partagés** a un impact sur le vécu de l'enfant.

Une fois que l'enfant a trouvé ses **repères**, il se montre capable de se livrer à l'exploration de son environnement. Il montre son besoin **d'observer**, de **comprendre** ce qui se passe autour et

d'être là où des choses se passent et où la puéricultrice est présente (par ex. devant la porte lors de l'arrivée d'un enfant, à la table où la puéricultrice est assise et où il y a d'autres enfants et les jouets,...).

Un autre élément qui ressort de l'observation du moment de l'accueil est la satisfaction que les enfants retirent lorsqu'ils peuvent **choisir** une activité. Aussi, le sentiment de **valorisation de leur parole**, couplé à un **sentiment de compétence** et de **contrôle et gestion du monde extérieur** se confirme être un critère de qualité du point de vue de l'enfant, comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessous.

- *A son arrivée, Samia, 2 ans et 3 mois (crèche 1), se dirige vers un meuble au-dessus duquel est posé un chien en peluche qui chante et bouge. Les autres enfants sont autour de ce meuble et dansent. Samia danse aussi, les mains posées sur le meuble, et fait de grands sourires en regardant autour d'elle. Une fois la musique terminée, elle demande : « encore » et regarde la puéricultrice. Cette dernière lui dit : « il faut appuyer sur la patte ». Tout en continuant à regarder la puéricultrice, Samia tend le bras vers la patte du chien, la saisit, appuie mais sans réussir. Elle avance l'autre main aussi et demande « Là ? ». La puéricultrice confirme « Oui ». Samia essaie sans y arriver. « plus haut, là, là ». Samia regarde le chien, appuie encore et la musique commence. Elle fait un grand sourire et dit « c'est moi ! » et recommence à danser avec les autres enfants.*

5.4.1.3 Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents au moment de l'accueil

Le lieu de transition au moment de l'accueil doit aussi présenter des caractéristiques structurelles et fonctionnelles qui **favorisent l'échange et la communication entre parents et professionnels**. Ce lieu accueillant doit donc incorporer une double fonction :

- laisser le temps au parent d'arriver et de préparer la séparation avec son enfant ;
- constituer un lieu de rencontre pour pouvoir échanger et tisser des **relations chaleureuses** entre parents et professionnels.

Nous avons pu observer que les interactions positives entre parents et professionnels contribuent à créer une **bonne ambiance** qui réjouit l'enfant et permettent à l'enfant de sentir un lien entre ses deux milieux de vie, de sentir qu'il n'est pas « coupé » entre les deux.

Les relations entre professionnelles et enfants au moment de l'accueil

Déjà au moment de l'accueil, et ensuite tout au long de la journée, les relations et interactions existantes entre les puéricultrices et l'enfant sont fondamentales. Celles-ci peuvent influencer l'humeur de l'enfant au cours de la journée. A ce propos, la qualité de la relation du point de vue de l'enfant semble être liée à plusieurs éléments dont la **quantité de puéricultrices et professionnels rencontrés** par l'enfant.

- Les enfants peuvent en effet être confrontés tout de suite à un **grand nombre d'adultes différents**, rendant l'arrivée à la crèche potentiellement chaotique ou trop dynamique pour certains enfants (comme l'illustre l'exemple ci-dessous).
- Chaque **adulte** rencontré interagit avec l'enfant de manière différente (comme l'illustre l'exemple ci-dessous). De plus, une même puéricultrice peut présenter des **fluctuations dans son comportement** selon les jours ou le moment de la journée.
- *Samia, 2 ans et 3 mois (crèche 1), arrive à la crèche dans les bras de son papa. Elle a l'air fatiguée, en appuyant sa tête sur l'épaule du papa et en plissant un peu les yeux. Elle tient son doudou dans une main. Ils entrent dans la pièce destinée au change et à l'accueil. Deux puéricultrices sont présentes et les trois adultes interagissent et rient un moment. La puéricultrice s'adresse à Samia et demande, « Tu es la star aujourd'hui ? Tu vas me faire un bisou ? ». Samia se tourne vers son papa auquel elle donne une bise. La puéricultrice exhorte : « Ah, à papa, et à moi ? Je ne reçois pas un bisou de Samia ? Tu fais un bisou à ... ? ». Le papa se tourne vers la puéricultrice pour que sa fille voie la puéricultrice « vas dire bonjour à ... ». Samia se retourne de l'autre côté, fronce les sourcils et gémit. Ses mimiques semblent faire penser à un vécu d'intrusion. La puéricultrice conclut : « Ce sera pour tout à l'heure ». La deuxième puéricultrice se tourne vers Samia et dit : « tu dis au revoir à papa, bonne journée ». Le papa l'embrasse encore sur la tête et passe Samia dans les bras de la deuxième puéricultrice et ajoute : « Mon bisou qui vole » et lui envoie une bise. Samia, dans les bras de la puéricultrice, suit du regard son papa et lui fait signe de la main, puis se frotte le nez du dos de la main. La puéricultrice entre dans la section et dépose Samia à terre « tu vas mettre tes crocs Samia ? Samia ». Une troisième puéricultrice arrive devant Samia, se penche au niveau de l'enfant et dit « Bonjour Samia, tu me donnes un bisou ? ». Samia regarde un peu la tête baissée et ne s'approche pas. Son visage ne montre ni de signe de plaisir ni de déplaisir. La puéricultrice se relève et dit « Non ? Tant pis » et s'éloigne. Samia avance avec son doudou dans les bras, secoue un peu le doudou par les oreilles, regarde le sol et se met un peu sur le côté pour passer à côté d'un bac à jouet.*

Samia, face à ces différentes interactions avec les différentes puéricultrices, ne semble pas montrer de contrariété de manière explicite. Or, on sait que le jeune enfant a besoin de continuité pour se construire (cf. la notion de « continuité d'exister » de Winnicott). Dans l'exemple ci-dessus, il semble important que les puéricultrices aient respecté son souhait de ne pas donner de bisou. Leurs réactions sont toutefois différentes et même si Samia ne le montre

pas explicitement, on peut penser que ces réactions sont vécues différemment : « *Ce sera pour tout à l'heure* » (puéricultrice 1) ; « *Non ? Tant pis* » et s'éloigne (puéricultrice 2).

Dans les relations, l'on remarque aussi la présence de **relations privilégiées** entre les enfants et certaines puéricultrices. Les enfants sont preneurs de ces relations, qu'ils cherchent activement et dont ils profitent. Ils sont en demande de regards, d'attention, de complicité, de jeu, de moments de plaisir partagés. La recherche de cette proximité du contact est présente, et selon nos observations plus conséquente au moment de l'arrivée. Pour certains enfants, **la puéricultrice semble pouvoir constituer une (res)source de transition entre le parent (la maison) et le jeu (le milieu d'accueil)**.

- *Paolo (2 ans et 6 mois, crèche 1) vient d'arriver à la crèche et est très souriant. Une fois que la puéricultrice le dépose par terre, il tourne en rond dans la pièce pendant un moment. L'on entend une voix féminine qui dit « Pa-o-lo », articulant bien les syllabes. Paolo se tourne vers la voix, affiche un grand sourire, court à travers de la pièce et saute dans les bras de la puéricultrice qui vient de l'appeler. Il s'agit de sa référente. Elle le prend dans ses bras, l'embrasse, le regarde et lui parle « ça va, en pleine forme ? ». Il regarde par-dessus son épaule, puis la regarde et dit « oui ». Elle le tient contre elle, puis il tourne son regard vers le coin salon et elle le dépose par terre. A partir de ce moment et pour un moment plus ou moins long (6 minutes), Paolo continuera à observer autour de lui, à tourner en rond, mais aussi à suivre physiquement et à chercher le regard de sa puéricultrice de référence qui, par contre, sera occupée avec d'autres enfants. En faisant cela, Paolo ne se plaint pas, ne montre pas de signes de détresse, mais n'affiche pas non plus d'expression de plaisir.*

Les relations entre enfants au moment de l'accueil

En plus des relations enfants-puéricultrices, celles entre enfants se montrent importantes. Les enfants cherchent les **interactions de groupe** et partagent et prennent du plaisir à partir de celles-ci.

- *Crèche 1 : Les enfants sont réunis autour d'un chien en peluche qui chante et ils dansent. Un enfant tombe sur le tapis en mousse derrière lui. Après quelques secondes, Samia, 2 ans et 3 mois, le remarque et lui dit : « Viens ici ! Regarde !! » et avec un sourire elle indique le chien qui chante. Le petit garçon s'approche, ils se regardent, sourient et dansent.*

Nous pouvons également évoquer l'existence d'un **sens d'appartenance, d'inclusion au groupe** qui semble fondamental dans la qualité du vécu de l'enfant. A travers les activités, les jeux et les

interactions, l'enfant semble chercher et revendiquer **sa place à l'intérieur du groupe** dans lequel il se trouve (comme dans l'exemple ci-dessous). Mais une fois qu'il est sécurisé par rapport à sa place, il va néanmoins essayer de se démarquer par rapport aux autres, en cherchant un regard en plus, une place plus importante que l'autre. Le vécu de la qualité semble alors découler d'un équilibre et d'une bonne alternance entre le **sens d'appartenance** de l'enfant et celui d'une **place individualisée et unique**.

- *Samia, 2 ans et 3 mois (crèche 1), vient d'arriver à la crèche. Elle entre dans la section la tête un peu baissée et se frottant les yeux qu'elle plie légèrement. Les enfants sont en train de ranger les jouets dans une boîte. Samia regarde autour d'elle, observe les jouets et les enfants qui rangent. Avec son doudou à la main, elle avance un peu vers le coin où sont rangés tous les doudous. Dans son chemin elle tombe sur un jouet posé sur le banc. Avec un élan, elle saisit le jouet, fait marche-arrière vers le reste des enfants et va le déposer dans la boîte de rangement des jouets. Ensuite elle retrace ses pas pour déposer son doudou dans le range-doudou.*

Dans cet exemple, nous remarquons comment Samia, à peine arrivée à la crèche et encore en train de s'acclimater (se frotte les yeux, va déposer son doudou), va s'intégrer rapidement à la dynamique en cours dans le groupe (le rangement des jouets) dès qu'elle en a l'occasion (elle voit le jouet sur le banc qui n'est pas à sa place).

5.4.1.4 Conclusion : observations du vécu de l'enfant au moment de l'accueil

Nous résumons ci-dessous les points essentiels de nos observations du point de vue et du vécu de l'enfant au moment de l'accueil. Il va de soi que ces observations concernant les **environnements** (structuration des lieux), les **temps des enfants et les activités** (structuration du temps et des activités) et les **relations et interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents** (structuration des relations et des interactions) sont intimement liées. Pour des raisons de clarté de l'exposé, nous allons toutefois distinguer ces différentes dimensions de la qualité retenues.

Environnements	La mise à disposition d'un lieu de transition intérieur à la crèche est importante car il offre à l'enfant une réponse à son besoin d'un espace physique et psychique pour effectuer le passage entre le milieu familial et celui du milieu d'accueil.
	La mise à disposition d'un lieu fixe et accessible pour les doudous et les tétines contribue à un sentiment de sécurité et à une meilleure maîtrise de l'environnement et des émotions par l'enfant.
	L'organisation structurée et réfléchie de l'espace (par ex. en

	<p>« coins ») favorise que l'enfant puisse choisir ses activités, expérimenter son imaginaire dans un contexte de jeu ou lui permet de s'isoler en cas de besoin (par ex. dans les moments de transition ou à d'autres moments de la journée).</p> <p>La mise à disposition d'un matériel doux et contenant (par ex. le tapis en mousse) aide l'enfant à effectuer la transition maison-crèche en douceur.</p>
<p>Temps des enfants et activités</p>	<p>Lors de l'accueil, il semble important de reconnaître et de respecter les rythmes de l'enfant pour réaliser une transition maison-école en douceur. Les enfants manifestent ce besoin de temps de transition avant de pouvoir investir un jeu même si son contenu et sa durée peuvent fluctuer en fonction des enfants et en fonction d'une journée à l'autre. En effet, pour certains enfants, cela semble plus confortable de s'insérer dès leur arrivée dans une activité de groupe qui facilite alors la transition. Les enfants manifestent également un besoin d'observer, de comprendre leur environnement.</p> <p>Le respect de la prise d'initiative de la part de l'enfant et la possibilité de choix (par ex. donner ou ne pas donner de bisou à la puéricultrice en arrivant à la crèche) semblent importants pour laisser l'enfant développer un sentiment de compétence et de contrôle sur le monde extérieur/sur sa vie à la crèche.</p> <p>La valorisation de la parole de l'enfant (en montrant de l'intérêt dans ce qu'il fait, en lui posant des questions...) permet à l'enfant de sentir que son point de vue est respecté et qu'il peut exprimer ses besoins ou désirs. Inversement, un manque d'intérêt ou de soutien par le regard de la part de la puéricultrice, crée de la frustration et des sentiments négatifs chez l'enfant.</p>
<p>Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents</p>	<p>1) Relations professionnels - parents</p> <p>Le fait de développer l'échange et la communication entre parents et professionnels permet à l'enfant de s'assurer du dialogue entre les deux milieux de vie et de vivre une certaine continuité (par ex. à la maison on met du sérum physiologique après la sieste, et à la crèche aussi). Le lieu de transition au moment de l'accueil peut jouer un rôle dans la relation parents-professionnels en laissant le temps au parent d'arriver et de préparer la séparation avec son enfant et en constituant un lieu de rencontre pour pouvoir échanger et tisser des relations chaleureuses entre parents et professionnels.</p>

	<p>Tisser des relations chaleureuses entre parents et professionnels permet à l'enfant d'investir le milieu d'accueil en toute sérénité.</p> <p>Créer une ambiance détendue rend la transition maison-crèche ou crèche-maison moins tendue, plus agréable, plus facile. Des interactions positives entre parents et professionnels contribuent à créer une bonne ambiance qui réjouit l'enfant et permettent à l'enfant de sentir un lien entre ses deux milieux de vie, de sentir qu'il n'est pas « coupé » entre les deux.</p>
	<p>2) Relations professionnels-enfants</p> <p>Indépendamment du ratio adulte/enfant, nous avons observé que la présence d'un nombre important de puéricultrices/professionnels rencontrés par l'enfant en début de journée (par exemple 3 puéricultrices à la crèche 1) peut rendre le moment de l'accueil chaotique et/ou trop dynamique pour certains enfants.</p>
	<p>L'existence de relations privilégiées entre enfants et puéricultrices constitue un soutien considérable que l'enfant recherche et dont il profite pleinement, surtout dans les moments de l'accueil. La recherche de cette proximité du contact est présente, et selon nos observations plus conséquente au moment de l'arrivée. Pour certains enfants, la puéricultrice semble pouvoir constituer une (res)source de transition entre le parent (la maison) et le jeu (le milieu d'accueil). Elle joue un rôle de facilitateur de transition, elle est une personne incontournable pour le bien-être de l'enfant.</p>
	<p>Le vécu de qualité de l'enfant est lié à l'intérêt que les puéricultrices manifestent envers les activités et le plaisir qu'elles éprouvent à les réaliser avec les enfants. La dimension de plaisir et d'intérêt partagés a un impact sur le vécu de l'enfant.</p>
	<p>3) Relations entre enfants</p> <p>Dès le moment de l'accueil, des interactions avec les autres enfants sont recherchées par les enfants et constituent un moment important d'apprentissage de la vie en groupe.</p>
	<p>Le partage de moments de plaisir entre enfants permet aux enfants d'expérimenter la recherche d'une juste place au sein du groupe (entre appartenance et individualité).</p>
	<p>L'existence d'un sens d'appartenance, d'inclusion au groupe chez l'enfant est exprimé par les efforts de l'enfant à trouver sa</p>

	<p>place au sein du groupe. L'existence d'une place individualisée et unique au sein du groupe permet à l'enfant d'exprimer sa spécificité et d'attirer le regard de l'adulte. Il manifeste comme important cette recherche d'équilibre et d'une bonne alternance entre le sens d'appartenance de l'enfant et celui d'une place individualisée et unique.</p>
--	--

5.4.2 Discussion des observations pour le moment de jeu libre

5.4.2.1 Environnements dans un contexte de jeu libre

Par jeu libre nous entendons tout jeu où l'activité est menée par l'enfant sans être dirigée ou animée par l'adulte. Cependant, l'adulte reste dans la pièce, disponible et attentif à l'enfant et à ses besoins. Le jeu libre peut porter sur l'utilisation de trains, de poupées, des vélos,

Dans tout milieu d'accueil du jeune enfant, le matériel est fondamental pour le développement et l'épanouissement des enfants (Fontaine, 2005 ; Manni, 2002 ; OCDE, 2001, 2006). En situation de jeu libre, le choix du matériel et des jouets est d'autant plus important (Smith & Connolly, 1980 ; Legendre, 1991, cités par Fontaine, 2005). Le matériel et les jouets doivent être **disponibles** pour l'enfant, **accessibles**, **variés** et en **quantité suffisante** pour que le jeu ne soit pas focalisé ou limité à la question de qui peut ou doit jouer avec le jouet en question.

En plus du matériel, nos observations dans les deux crèches montrent que la manière d'utiliser l'espace est aussi importante. En effet, les enfants nous montrent qu'en plus d'aimer varier le jeu, ils aiment **varier la manière d'utiliser l'espace** lors des jeux. Ils aiment avoir le choix et la possibilité d'alterner entre le jeu debout, qui implique des déplacements (par ex. faire rouler un train tout en tournant autour de la table), le jeu assis par terre (par ex. faire rouler le train par terre, sur le circuit ou non) et le jeu assis à table (par ex. faire rouler le train entre d'autres jouets déposés sur la table). On note aussi l'importance, aux yeux de l'enfant, de retrouver les mêmes jeux aux mêmes endroits.

Nos observations permettent également de souligner que la **disposition initiale des jeux** semble influencer la manière de jouer des enfants.

- Plus précisément, dans un **espace structuré en « coins »**, avec des jouets spécifiques placés à des coins différents, l'enfant va choisir de manière « consciente », au sens où il dirige son regard plus ou moins volontairement vers la catégorie de jeux en question (blocs, dinette, ...) et ensuite il choisit. Son regard ne tombe pas sur l'objet par hasard, il dirige son attention vers celui-ci. Ce choix « conscient » semble ensuite influencer sa manière de jouer, qui semble plus « investie », « engagée ».
- Par contre, lorsque l'espace n'est **pas structuré** et les **jeux sont mis à disposition de manière improvisée (aléatoire)**, l'enfant circule au milieu d'un grand nombre de jouets et au fur et à mesure qu'il se déplace dans l'espace, son regard tombe sur l'un ou l'autre jouet qu'il saisit, puis il en saisit deux, trois et continue à se déplacer dans l'espace mais avec un investissement moindre d'un jeu en particulier.

5.4.2.2 Temps des enfants et activités dans un contexte de jeu libre

Concernant les **temps des enfants et les activités**, les moments consacrés au jeu libre sont repartis sur la journée.

Crèche 1

Dans la crèche 1, au matin, lors de l'arrivée, l'enfant peut jouer librement pour un temps qui peut aller d'une demi-heure à deux heures, cela variant selon l'heure à laquelle ses parents le déposent. L'activité structurée ne commence pas avant 9h30 du matin. Comme nous avons affirmé dans le point plus haut, dans les premiers moments qui suivent son arrivée, de nombreux enfants semblent en difficulté lors du jeu libre, au sens où ils montrent des **difficultés à s'investir réellement dans un jeu**. A travers ses déplacements dans l'espace, ses regards un peu perdus ou interrogatifs, qui alternent entre les jouets, les enfants et les puéricultrices, il semble communiquer que ce dont il a besoin à ce moment-là est de faire une **séparation mentale** entre là où il était une demi-heure plus tôt et là où il se trouve à présent. Cette attitude disparaît au fil des minutes qui suivent pour laisser la place à un enfant qui joue, qui interagit et qui s'amuse. Cependant, nous avons remarqué que lorsque l'enfant arrive dans la crèche pendant qu'une activité animée est en cours, il montre une adaptation plus rapide.

Après l'activité structurée du matin, ils peuvent à nouveau jouer librement ou continuer avec d'autres activités structurées, suite aux prises d'initiatives de la puéricultrices ou des demandes des enfants (cf. les points plus bas). Cependant, les observations réalisées aux deux moments (activité libre et structurée) semblent nous indiquer un **plaisir clairement plus évident des enfants en situation de jeu structuré/animé, caractérisé par l'implication de la puéricultrice**. Ce point sera développé dans le détail dans la section traitant du jeu structuré.

Une fois le repas terminé, dans l'attente de la mise au lit, les enfants peuvent jouer (semi)librement avec des figurines que les puéricultrices répandent sur le tapis en mousse. Ce jeu semble les satisfaire sans non plus entraîner de plaisir intense, ce qui leur permet de **limiter l'excitation** qui pourrait interférer avec la prise de sommeil. Mais aussi, cela les occupe et leur permet de vivre une **transition plus douce** vers le repos.

A leur réveil et suite à la prise du goûter, les enfants jouent librement jusqu'à l'arrivée de leurs parents. A l'avancée de l'après-midi, possiblement lié à l'envie de revoir les parents (cf. retrouvailles) et éventuellement lié à la fatigue des puéricultrices (qui ne mettent plus en place des jeux animés) les enfants ont moins d'élan dans leurs jeux libres. Ils cherchent plus le **contact** avec les puéricultrices ou les adultes présents dans la pièce, avec qui ils semblent arriver à « **occuper le temps** ».

Concernant les **activités**, comme nous avons évoqué plus haut, les enfants ont à leur disposition un vaste choix dans les jeux mis à disposition, jeux qui ont été choisis tant en fonction des préférences et demandes des enfants qu'en fonction de l'avis des puéricultrices (par ex. elles considèrent que face à l'état d'excitation des enfants, il est préférable de distribuer des jeux de table).

La **lecture des livres** étant une activité souvent réservée à des moments de jeu structurés, les enfants semblent ne pas se contenter de cette organisation ou limitation dans le temps. Ainsi, dans des moments de jeu libre, et malgré que cela leur soit interdit et que les livres sont rangés dans un endroit difficilement accessible pour les enfants, ils vont essayer de monter sur des coussins (même si cela représente une certaine difficulté) et de saisir les livres qui se trouvent au-dessus d'un meuble bien plus haut que leur taille. Une fois l'objet convoité atteint, ils s'assoient sur le tapis en mousse et feuilletent le livre en regardant les images.

Il a été souvent mis en évidence le côté bénéfique de l'existence de « coins » ou « espaces » différents (AGERS, 1999/2007 ; Arrêté infrastructure du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2007) pour favoriser le développement, l'épanouissement, l'apprentissage de l'enfant. Nous avons aussi évoqué ce point au sujet des environnements. Cependant, les enfants nous montrent leur besoin de **flexibilité** à ce propos, utilisant lors des jeux les différentes surfaces à disposition, comme par exemple le tapis, la table ou le carrelage (exemple de Paolo) et en adaptant les jeux et jouets à leur objet d'intérêt du moment (exemple de Samia).

- *Lors d'un jeu avec des blocs de trains, Paolo, 2 ans et 6 mois (crèche 1), les fait rouler d'abord par terre, ensuite sur une table, en tournant autour de celle-ci plusieurs fois, puis sur une autre table, etc.*
- *Lors du même jeu de blocs de trains, une fois construit le circuit, la puéricultrice demande d'y ajouter de petits trains. Un enfant s'approche avec des trains que la puéricultrice place sur le circuit. Samia, 2 ans et 3 mois, dit : « je veux la voiture moi ! ». La puéricultrice continue à ranger les trains sur le circuit « Tu veux la voiture ? ». « Ouais ». « Non, ça marche pas. Il faut chercher les wagons maintenant ». Samia, assise avec les mains sur ses genoux, soulève les bras en les faisant retomber sur ses genoux et avec une voix entre le triste et le boudeur elle répète deux fois : « Je veux les voitures moi ! ». La puéricultrice se lève : « Tu veux les voitures ? Il (n') y a pas de voitures. C'est un train ».*

Ainsi, malgré la mise en place d'un circuit de trains, Samia montre sa préférence pour l'utilisation de la voiture dans le circuit à la place des trains.

Même à la crèche, et malgré le grand nombre de jeux à disposition, les enfants montrent parfois des sentiments d'ennui (par ex. ils tournent en rond, ont le regard dans le vide, ne s'intéressent à aucun jouet, ...). Cet **ennui** semble lié à des moments où le jeu est réalisé en solitaire, semble

témoigner d'une difficulté momentanée de l'enfant à créer et à une absence de stimulus. Il est intéressant de se poser la question du statut de cet ennui, est-ce que cela reste un temps « vide » ou cela se rapproche-t-il d'un temps de rêverie ? L'ennui évolue-t-il vers quelque chose de plus symbolique ou imaginaire ?

Crèche 2

A la crèche 2, la structuration du temps et des activités est différente dans la mesure où les enfants se trouvent la **plupart du temps en situation de jeu libre**. Ces observations sont confirmées par l'entretien avec les puéricultrices. A cette organisation temporelle des activités s'ajoute celle de l'espace physique que nous avons déjà évoqué. La quantité de temps passé en jeu libre et la disponibilité d'un grand nombre de matériel distribué dans l'espace de manière non structuré semble influencer le **degré d'investissement et d'engagement** des enfants. Ceux-ci passent souvent et rapidement d'un jeu à un autre, ou en manient plusieurs à la fois mais sans construire ou élaborer quelque chose avec ceux-ci. Cette absence de réel investissement du jeu, qui se répète à plusieurs reprises dans la journée, donne une impression de « flottement » caractérisée par un vécu du temps comme assez statique et long.

- *Le groupe est divisé en deux. Une partie des enfants joue à des jeux libres dans la grande pièce et l'autre partie est assise aux tables dans la pièce à côté, occupée à un jeu de puzzle. Léonard (2 ans et 2 mois), dans la grande pièce, est agrippé à la barrière en bois et regarde dans la pièce à côté. Un autre enfant à côté de lui fait de même. Léonard tombe et la puéricultrice l'aide à se relever et leur dit : « Après les loulous. Quand les copains ont fini c'est à votre tour...regarde, tu veux pas aller dessiner un peu? Tu veux que je mette une feuille ? ». Léonard répond : « Non », avec une expression neutre. « Non, tu veux pas ? » et elle s'éloigne vers les enfants assis à table. Léonard et son copain restent pendus à la barrière et regardent les enfants faire le puzzle. Léonard dit quelque chose que la puéricultrice n'entend pas et il reste encore pour 1 minute à observer (durée totale : 2 minutes). Puis il se tourne derrière lui et regarde deux enfants dessiner sur des feuilles collées au mur, il s'éloigne vers l'autre barrière qui donne sur le couloir, regarde qui passe, puis monte sur un vélo, roule et dès qu'il entend la voix de la deuxième puéricultrice court vers la barrière. Mais, l'autre puéricultrice est occupée à préparer les repas et s'en va en passant par le couloir. Alors, Léonard va voir dans le couloir et reste accroché à la barrière (donnant sur le couloir) à regarder pendant un long moment (1 minute et demie). Puis il retourne vers la barrière de la pièce des jeux et regarde avec une expression allant entre l'ennui et l'attente et ensuite la tristesse. Il essaie d'enlever la barrière, puis pose sa tête dessus (2 minutes). Puis il lève la voix et dit : « Je peux venir ? Un petit peu ? ». La puéricultrice le regarde et dit : « Un petit peu ? », puis elle se retourne et demande à un enfant qui est en train de faire le jeu « Tu veux aller un peu par la Emma ? ». L'enfant montre son désaccord. A plusieurs reprises, Léonard continuera à s'éloigner et manipuler des jouets sans les investir, pour ensuite*

retourner vers la barrière. Dix minutes sont passées et Léonard et son copain attendent encore à la barrière. L'autre enfant a posé son bras sur le mur et se tient la tête avec celui-ci. On entend la voix de la deuxième puéricultrice : « Cédric tu veux venir ? ». Léonard est accroché à la barrière : « Léonard aussi, Léonard aussi » pour 5 fois. La puéricultrice passe Cédric de l'autre côté, et ensuite Léonard (durée de l'observation : 10 minutes).

5.4.2.3 Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents dans un contexte de jeu libre

Concernant les relations et interactions, dans le jeu libre les enfants semblent chercher **l'interaction** avec les autres enfants ou au contraire la fuir, selon les moments et leurs besoins. Malgré les essais de l'un ou l'autre enfant, de manière générale, leur choix d'interaction ou d'isolement est respecté. Par ailleurs, il faut préciser que ce choix ne dure pas très longtemps. Au contraire, il peut varier très vite, en passant de l'un à l'autre état (interaction et isolement).

Lors des interactions, il n'est pas rare de remarquer que les enfants se trouvent confrontés à des **situations potentiellement conflictuelles** et pour lesquelles ils essayent de trouver des **compromis**. Ces conflits et négociations peuvent se dérouler en faisant recours à l'autorité de la puéricultrice ou sans celle-ci. Ces situations réveillent les questions de la confrontation à l'autre, de la frustration, de l'opposition, de la négociation, de la justice et même des tentatives de communication de temps à autre, mettant l'enfant en situation **d'apprentissage de la socialisation**. **L'autonomisation dans la résolution des conflits** permet sans doute aux enfants d'expérimenter la véritable rencontre avec un autre enfant ayant un point de vue différent, et de chercher par eux-mêmes des moyens de résolution créatifs comme le compromis.

- *Samia, 2 ans et 3 mois (crèche 1), avance dans la pièce où un grand nombre de jouets sont à disposition. Elle se dirige vers une copine qui joue avec une poupée et la planche à repasser. Elle saisit la poupée qui est déposée sur la planche et se promène un peu dans la pièce. La petite fille à qui elle a pris la poupée s'approche d'elle et tend les bras vers Samia et la poupée. Samia la regarde, éloigne la poupée le plus loin possible de la petite fille, recule et fronce les sourcils. La petite fille se couche par terre et bloque le pied de Samia avec les deux mains, lui dit quelque chose, puis essaye d'attraper les bas de Samia comme l'on fait pour pincer. Samia la regarde, puis sourit et prend la main de la petite fille et continue à sourire. Elles se regardent et Samia tire la main comme pour la faire lever. La petite fille lâche la main et se couche totalement sur le dos. Samia la regarde, sourit et lui rend la poupée.*

Nous avons également pu observer comment des **interactions positives et ludiques se créent et s'étendent vers plusieurs enfants**, telle l'interaction entre Samia et Paolo.

- *Dans le moment qui précède l'activité structurée du bonjour, Samia, 2 ans et 3 mois, et Paolo, 2 ans et 6 mois, se retrouvent au milieu de la pièce remplie de jouets éparpillés et ont dans leur main un jouet de forme allongée qu'ils utilisent tel un microphone. Ainsi, ils se regardent l'un l'autre et chantent « Pa pa pa, lo lo lo... », dansent, penchent la tête d'un côté à l'autre, sourient. Une enfant s'approche en les regardant. Samia la voit et lui tend le « microphone ». L'enfant alors se penche vers elle et face au « microphone » elle chante aussi, « po po po... ». Paolo alors tend aussi son « microphone » et l'enfant recommence à chanter tout en souriant. Tant Samia que Paolo reprennent leur microphone et continuent à chanter en se déplaçant dans la pièce, suivis par l'enfant.*

Si lors des jeux libres de la crèche 1, les puéricultrices semblent être plus à l'écart et moins investies dans l'activité que lors des jeux structurés, les enfants s'adonnent à leur jeu de manière autonome, utilisant les objets et l'espace comme ils l'entendent et sans réclamer la présence de la puéricultrice. Cependant, de temps en temps, les enfants cherchent l'attention et le rapport ludique avec celle-ci, telle Samia.

- *Samia, 2 ans et 3 mois (crèche 1), est assise à une table, sur une chaise, occupée à jouer avec des bonhommes en Lego quand elle entend la voix de la puéricultrice qui est assise par terre avec d'autres enfants autour d'un circuit de train en bois. Elle la regarde, se lève, fait le tour de la table, joue avec d'autres bonhommes, puis avec une figurine de chat elle se dirige vers la puéricultrice et dit : « Minou » et la puéricultrice répond : « C'est minou ? Bonjour minou ? Ce minou comment il fait ? ». Elle répond : « Miauuu ?? », ce qui est répété par la puéricultrice. Samia esquisse un sourire, puis fait « Miuuu », répété plusieurs fois par la puéricultrice, et déclenchant des grands sourires et petits sauts de Samia. Ensuite la puéricultrice dit qu'elle ne peut pas faire ce bruit parce qu'elle a mal à la gorge. Alors Samia approche la figurine de chat près de la joue de la puéricultrice pour lui faire la bise, cette dernière imitant la bise. Samia fait un sourire et brusquement se retire parce que la puéricultrice intervient directement sur une enfant qui est en train de briser les parties du circuit de train. « Mais ?, pourquoi tu casses ? Chipie ! Laisse c'est pour Rosie qui joue avec ! » (les expressions du visage ne sont pas visibles à la caméra, nous ne savons donc pas renseigner sur les émotions de l'enfant qualifiée de Chipie et de Samia). Et Samia demande : « Et moi aussi ? », s'entendant répondre : « Oui, tu peux venir, c'est pour tout le monde, mais il (ne) faut pas casser ». Samia alors s'assied à côté de l'enfant et de la puéricultrice.*
- *Paolo, 2 ans et 6 mois (crèche 1), lors d'un jeu libre avec les blocs de trains, tient en main deux chariots en bois. Il se tourne et les montre vers un membre du personnel se trouvant là, laquelle les saisit et les regarde pendant quelques secondes et les lui rend, sans émettre de commentaires visibles à la camera. Alors Paolo reprend les deux chariots, les fait rouler un peu sur une table et ensuite, avec un air fort ennuyé, il soulève*

les épaules, baisse la tête, et fait rouler les chariots par terre et s'éloigne. Il se dirige vers un copain qui est assis sur le grand tapis en mousse et qui regarde un livre.

Par ces exemples, et surtout le dernier, nous voyons l'importance de la présence et de l'intérêt de l'adulte. Ici Paolo cherche l'attention et l'interaction, sans lesquelles il semble vivre un vécu d'ennui mélangé à de la déception et de l'énervement. D'autres observations tendent à montrer que l'enfant qui n'est pas regardé par l'adulte peut arrêter de jouer et d'investir le jeu, jeu qui semble perdre d'importance pour lui. Ainsi, "l'accompagnement du jeu par le regard de l'adulte" joue un rôle important au niveau du vécu de la qualité de l'accueil par l'enfant.

Mais qu'en est-il de la place des puéricultrices dans les milieux d'accueil où les activités structurées ou dirigées par celles-ci sont limitées et où les enfants passent la majorité de leur temps en jeu libre ? Dans ce cas de figure que nous avons rencontré dans nos observations à la crèche 2, les enfants montrent un plus grand plaisir lorsque les **puéricultrices s'impliquent dans le jeu libre**. On observe plus d'engagement dans l'activité et une meilleure qualité de relation. L'engagement de l'enfant semble en lien avec le degré d'engagement de la puéricultrice.

Les deux exemples ci-dessous illustrent la variation du vécu de l'enfant en fonction des degrés d'engagement et d'attention de la puéricultrice envers l'enfant. L'observation de Nathan, 2 ans et 4 mois, le montre bien plus heureux le deuxième jour, quand les puéricultrices s'impliquent dans le jeu. On observe une meilleure qualité de la relation, plus d'engagement dans l'activité etc. Ceci est probablement en lien avec le degré d'engagement de la puéricultrice qui est assise sur une chaise le premier jour (moins engagée) et assise par terre le lendemain (plus d'engagement et de plaisir dans le jeu).

- *Nathan, 2 ans et 4 mois (crèche 2), dessine sur une feuille collée à un mur. La puéricultrice est assise sur une chaise au milieu de la pièce, sans être à côté d'aucun enfant. Nathan semble en retrait, passe sa main dans la boîte de blocs, puis retourne sur la feuille et finalement s'installe sur le vélo. Un autre enfant s'empare du vélo, Nathan proteste et le reprend. Avec son vélo, il se dirige vers le coin de la pièce où sont rangés les blocs. Il avance jusqu'à ce que le vélo bute sur la boîte. Nathan bascule en avant et tombe. Il pleure et réclame sa mère. Il y a beaucoup de bruit dans la pièce et on ne l'entend pas beaucoup. La puéricultrice ne voit pas l'enfant tomber et ne l'entend pas réclamer de l'aide. L'observatrice s'approche de lui et l'aide à se dégager et se relever. A ce moment un autre enfant commence à pleurer. Nathan est debout, légèrement tourné vers le mur, il est triste, voire abattu. Il cherche l'attention de l'observatrice puis le regard de la puéricultrice, qui passe devant lui en portant un autre enfant sans le voir. Il reste immobile et baille. Il oriente son regard vers l'espace de jeu, mais ne bouge pas. Julie envoie un ballon à Nathan sans le faire exprès. Il repousse la balle du pied et se colle dos au mur. Il va finalement chercher un doudou qu'il amène à l'observatrice. Nathan*

reste immobile et silencieux, il regarde autour de lui et se dirige vers le porteur, tente d'ouvrir le coffre, puis se dirige vers la salle de bain avec le doudou. La puéricultrice change un enfant. Nathan regarde la puéricultrice, il baille et regarde autour de lui. Il se frotte l'oreille et l'arrière de la tête. Il regarde deux petites filles en train de jouer/se chamailler et il sourit. Il s'approche d'elles, mais finalement, il fait demi-tour. Il s'adosse contre le portail de la salle de bain, fixe l'observatrice puis agite son doudou de haut en bas.

- *La puéricultrice sort divers jouets qu'elle pose sur la table. Nathan joue avec une trompette, puis un casque de chantier et montre l'entonnoir à l'observatrice. Les enfants ont du plaisir à découvrir le matériel, l'atmosphère est agréable. A partir de ce moment, à plusieurs reprises, Nathan, 2 ans et 4 mois, montrera des jouets à l'observatrices, laquelle montrera son intérêt sans trop interférer avec son jeu. Nathan joue en se faisant des allers retours entre la table et le mur des dessins. La puéricultrice s'assied à la table des jouets. Nathan pose le casque sur la table et tape dessus pour interpeller la puéricultrice. La puéricultrice le prend et lui demande ce qu'il a trouvé. Le casque tombe, la puéricultrice le ramasse, Nathan lui saisit des mains en fronçant les sourcils et s'éloigne d'elle en disant « Non, c'est à moi ! ». La puéricultrice répond « Je te le laisse », en esquissant un sourire. Nathan se rapproche de la puéricultrice, pose son casque sur la table et la trompette aussi. La puéricultrice demande : « Et ça qu'est-ce que c'est ? », il lui répond (mais on n'entend pas bien la réponse) et la puéricultrice exclame : « Ahhh », en montrant un intérêt. Ensuite, il prend l'étoile de mer et la montre à la puéricultrice « Ca c'est quoi ? ». « C'est une étoile ??? Regarde, il y en a une autre ici ». Nathan suit du regard et saisit l'autre étoile. « Elle est de quelle couleur ? », demande la puéricultrice. « Oui », « Elle est jaune » et Nathan répète « jaune » et la pose sur l'autre étoile dans la trompette. Il a l'air satisfait. La puéricultrice continue à interagir avec l'enfant lequel continuera à faire des allers retours réguliers entre des moments de retrait où il joue près du mur avec les objets qu'il a mis de côté et un autre où il revient interagir avec la puéricultrice et investir l'espace de jeu commun.*

Soulignons aussi, comme le montre bien Nathan dans le premier exemple ci-dessus, l'importance du **besoin de sécurité et de contenance** (cf. la notion de « holding » mental de Winnicott). Quand il tombe de son vélo dans la boîte de rangements des blocs, il pleure, il appelle sa maman, attend que quelqu'un l'aide mais il n'est pas entendu par la puéricultrice. Quand l'observatrice l'aide à se relever, il n'arrive pas à se décharger de son chagrin et reste là, abattu et triste, avec probablement moins de ressources pour attirer l'attention de manière efficace. De plus, un autre enfant se met à pleurer et la détresse de Nathan n'est pas prise en compte.

Précisons enfin que **l'engagement de l'enfant varie d'un enfant à l'autre**.

- *En effet, Julie, 2 ans et 6 mois (crèche 2), vit très bien son jeu autonome et y prend du plaisir quand la puéricultrice n'est pas engagée. Pour autant, elle interagira aussi beaucoup avec la puéricultrice le jour où la puéricultrice se montre plus intéressée aux jeux des enfants.*

5.4.3.4 Facteurs associés au vécu de la qualité du jeu libre

Un facteur associé à la qualité vécue au moment du jeu libre pourrait être **l'intégration des règles** et le sens de celles-ci. En effet, nous avons remarqué que les enfants connaissent un grand nombre de règles, en principe explicites mais qui sont devenues désormais implicites (par ex. déposer leur bol dans le charriot une fois terminé leur soupe) mais aussi des règles qui ont plus trait à la « morale ». Comme on le voit dans la vignette ci-dessous, Samia voit un enfant qui sort les jouets du bac et va rappeler la règle qu'il ne faut pas le sortir, car c'est le moment de passer vers un jeu structuré et que les jouets ont déjà été rangés.

- *Après avoir rangé les jouets dans un bac quelques minutes plus tôt, en tournant autour de la section, Samia, 2 ans et 3 mois (crèche 1), pose son regard sur un enfant qui est près du bac à jouet et qui est en train d'un saisir un. A ce-moment elle fronce les sourcils et exclame : « Nooon ! » et se dirige vers l'enfant en courant. ...*

A ce moment, en appliquant et en rappelant la règle du groupe, il nous semble que Samia a pu montrer son implication dans la vie du groupe, ce qui lui a permis d'éprouver un sentiment de compétence (par ex. elle montre une mimique satisfaite).

5.4.3.5 Conclusion : observations du vécu de l'enfant dans un contexte de jeu libre

Nous résumons ci-dessous les points essentiels de nos observations du point de vue et du vécu de l'enfant dans un contexte de jeu libre. Pour chacune des dimensions de la qualité observées (environnement, temps, relations), nous pointons les éléments qui interviennent au niveau du vécu de l'enfant.

<p>Environnements</p>	<p>La mise à disposition d'un matériel suffisant (pour que le jeu ne soit pas focalisé ou limité à la question de qui peut ou doit jouer avec le jouet en question), varié, accessible et esthétique permet à l'enfant de développer et de déployer son jeu. Dans le cas inverse, nous observons un investissement discontinu du jeu et de nombreuses interruptions.</p>
	<p>La disposition initiale des jeux a une influence et importance pour les enfants : un espace structuré de façon réfléchie (par</p>

	<p>ex. en « coins ») permet à l'enfant de choisir de manière consciente et volontaire le jeu, de l'investir et de s'y montrer engagé. Par contre, lorsque l'espace n'est pas structuré et les jeux sont mis à disposition de manière improvisée (aléatoire), l'enfant circule au milieu d'un grand nombre de jouets et parfois s'en saisit. Il manifeste un investissement moindre d'un jeu en particulier et un intérêt pour le jeu plus éparpillé et discontinu.</p>
	<p>L'utilisation flexible et variée de l'espace lors des jeux, l'alternance entre le jeu debout (mouvement), assis par terre ou assis à table permet à l'enfant d'être libre de ses mouvements ce qui lui permet d'explorer ses possibilités corporelles et imaginaires.</p> <p>On note aussi l'importance, aux yeux de l'enfant, de retrouver les mêmes jeux aux mêmes endroits.</p>
Temps des enfants et activités	<p>La reconnaissance et le respect des rythmes de l'enfant permet à l'enfant d'investir le jeu (et d'anticiper le changement d'activité) et confère un meilleur ajustement entre l'enfant et son milieu d'accueil. S'il y a flottement, absence d'investissement de l'enfant dans le jeu libre, le temps est vécu comme assez statique et long par l'enfant.</p>
	<p>Les besoins d'isolement et d'interaction dans le cadre du jeu libre peuvent s'alterner très rapidement chez les jeunes enfants. Ainsi, un cadre et un temps souples aide l'enfant à exprimer ses besoins et permet de les respecter.</p>
	<p>La possibilité pour les enfants de choisir les jeux contribue à l'expression des préférences de l'enfant.</p>
	<p>La possibilité pour les enfants de changer de jeu permet à l'enfant d'explorer librement.</p>
	<p>La mise à disposition limitée des livres de lecture semble être une frustration et l'occasion de franchir l'interdit.</p>
	<p>L'autonomisation des enfants dans la résolution des conflits est une source importante d'apprentissage de la socialisation des enfants.</p>
	<p>La possibilité de jouer de manière autonome ou le jeu réalisé en solitaire peut s'avérer plus difficile à certains moments, où l'enfant semble s'ennuyer. Cela peut témoigner d'une difficulté momentanée de l'enfant à créer, à s'intéresser, à choisir et à une absence de stimulus de la part de la puéricultrice ou des autres enfants.</p>

Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents	La mise en place d'interactions positives, ludiques et spontanées entre enfants constitue une source importante de plaisir et d'échange entre enfants, renforçant le sentiment d'appartenance.
	Les enfants cherchent, même si petits, les interactions avec les autres enfants ou au contraire les fuient selon les moments et leurs besoins. C'est important pour eux que leur choix d'interaction ou d'isolement soit respecté . Par ailleurs, il faut préciser que ce choix ne dure pas très longtemps. Au contraire, il peut varier très vite, en passant de l'un à l'autre état (interaction et isolement).
	L'attention et la disponibilité des puéricultrices - en cas de besoin -sont essentielles pour contenir le jeu libre de l'enfant et pour le sécuriser. Si la puéricultrice est plus à l'écart que dans le jeu structuré, ces regards et réponses aux sollicitations de l'enfant influent sur le bien-être et investissement de l'enfant dans le jeu libre. "L'accompagnement du jeu par le regard de l'adulte" joue un rôle important au niveau du vécu de la qualité de l'accueil par l'enfant.
	Les enfants montrent un plus grand plaisir lorsque les puéricultrices s'impliquent dans le jeu libre . On observe plus d'engagement dans l'activité et une meilleure qualité de relation. L'engagement de l'enfant semble en lien avec le degré d'engagement de la puéricultrice.
	L'autonomisation dans la résolution des conflits permet aux enfants d'expérimenter la véritable rencontre avec un autre enfant ayant un point de vue différent, et de chercher par eux-mêmes des moyens de résolution créatifs comme le compromis.
Facteurs associés	L'intégration par les enfants des règles et le sens de celles-ci permet, dans le jeu libre, de pouvoir les appliquer ou les rappeler, ce qui leur procure un sentiment de compétence et de fierté.

5.4.4 Discussion des observations pour le moment du jeu structuré

Dans nos observations nous avons appelé jeu structuré tout jeu qui était initié suite aux interventions des puéricultrices. Cela comprend les situations de jeu où l'activité est dirigée par l'adulte, telles que les chansons, les danses, les histoires, etc., ainsi que les situations où l'adulte

mettait un nombre défini de jeux à dispositions des enfants et formulait de manière explicite ou implicite une consigne, telle que « jouer avec les blocs, faire un dessin » etc. Il faut aussi préciser que souvent, à l'occasion des activités structurées, une puéricultrice prend en charge un atelier pour réaliser de petits travaux en lien avec la période de l'année (par ex. Saint-Nicolas, Noël, ...).

Les analyses qui suivent porteront principalement sur la crèche 1, puisque nous avons pu observer plusieurs activités structurées ou dirigées à différents moments. Cependant, une activité dirigée a été observée dans la crèche 2, ce qui nous a permis de confirmer ou de nuancer certaines analyses de la crèche 1.

5.4.4.1 Environnements dans un contexte de jeu structuré

Crèche 1

Dans la crèche 1, les lieux où se déroule le jeu structuré sont généralement organisés de telle sorte que les enfants ne soient **pas attirés par d'autres stimuli**. Dans le cas où c'est une activité dirigée par la puéricultrice, les enfants sont tous regroupés dans le même espace et participent au même jeu (tapis, centre de la salle,...). Dans le cas où les adultes fournissent des jeux spécifiques sans les diriger, les enfants sont concentrés dans un ou maximum trois espaces, chacun occupé par un seul jeu (blocs, livres, figurines,...). Notons que dans la deuxième situation, les jeux et jouets finissent souvent par se trouver mélangés dans d'autres coins de la pièce, les enfants pouvant utiliser l'espace de manière assez flexible.

Crèche 2

Dans la crèche 2, les jeux dirigés ou structurés se déroulent dans la pièce destinée aux repas, sur les petites tables. Cette pièce étant séparée uniquement par un petit mur et une barrière fermée en bois, les enfants qui se trouvent de l'autre côté du mur/barrière voient l'activité qui est en train de se dérouler dans la pièce du jeu structuré (cf. plus bas, la distribution des enfants lors de l'activité structurée). Nous avons observé que cette organisation peut donner une **sensation de sécurité** aux enfants en train de jouer librement dans la pièce principale dans la mesure où ils savent que la puéricultrice est à disposition en cas de besoin. En même temps, nos observations mettent aussi en évidence que cette organisation peut **bloquer le jeu libre de l'enfant**, qui est alors attiré visuellement par l'autre jeu qui jouit de l'attention de la puéricultrice (voir exemple de Léonard ci-dessous).

5.4.4.2 Temps des enfants et activités dans un contexte de jeu structuré

Lors des activités structurées, les enfants nous montrent leur plaisir lorsqu'ils sont mis en situation de **découvrir**, de **connaître**, **d'explorer** leurs capacités. Ces activités semblent leur renvoyer une image de **compétence** qui accompagne le **sentiment d'emprise** sur le monde

extérieur. Ces activités sont notamment celles où l'on donne la parole à l'enfant, où il peut exprimer ce qu'il voit, ce qu'il pense par rapport à une image ou une situation.

Par ailleurs, les enfants semblent aimer les activités et les explorations où ils peuvent établir une différence ou un rapprochement par rapport à leur vie personnelle. Ainsi, en voyant des animaux ils évoquent ceux qu'ils ont à leur maison, lorsqu'on décrit comment une poupée est habillée, ils vont décrire leurs propres habits. Ces interventions semblent montrer un **besoin d'affirmation de soi**, de comprendre et de **discriminer soi-même et l'autre, un environnement par rapport à un autre**.

- *Crèche 1 : Les enfants sont assis et/ou debout sur le tapis en mousse autour de la puéricultrice qui a un cahier dans ses mains. Le cahier contient des photos d'animaux. La puéricultrice sort une photo à la fois et demande : « C'est qui ça ? ». Les enfants répondent : « Un loupppp !! Uh uh uh (hurlement du loup) » et font un grand sourire. « Uhhh, c'est le loup !! » elle dit avec une voix mystérieuse. Samia répond : « Ca fait peur !! » sans que sa voix laisse transparaître quelconque peur. « Mais non, il ne fait pas peur ! Regarde, ils sont tout gentils ! Ils se font des bisous ! », dit-elle avec une voix plus douce. Une enfant approche : « Moi aussi à ma maison j'ai un loup ! ». « Moi aussi j'ai un loup ! » (tous les enfants interviennent). « T'as un loup à ta maison ? Toi aussi ? Ohhhh, N. a des chevaux, des chiens, elle a de tout à sa maison !...Ça c'est qui ? » « Grenouille, un..... » elle essaie de conter. La puéricultrice précise : « Deux grenouilles, deux...toutes vertes ». Elle répète : « deux grenouilles... toutes vertes ». Elle esquisse un sourire. Puis elle regarde dans le cahier avec un grand sourire : « Regarde, c'est quoi ça ? ».*

Lors du jeu structuré, l'enfant affiche son désir de pouvoir **exprimer son avis** par rapport aux jeux à proposer ainsi que de pouvoir **choisir** parmi ceux qui sont proposés. Aussi, le fait qu'il ait déjà réalisé une activité d'atelier auparavant (par ex. coloriage d'un dessin représentant Saint-Nicolas) ne semble pas être pour lui une raison pour qu'il n'ait plus intérêt à l'exécuter à nouveau. Notons que lorsque l'enfant est satisfait par les jeux proposés, il investit bien l'activité et se montre concentré et serein (cf. notion d'engagement).

- *Crèche 1 : Les puéricultrices préparent les jeux structurés chacune dans un coin de la pièce. Samia, 2 ans et 3 mois, se promène d'une puéricultrice à l'autre en regardant les jouets qu'elles préparent. Une puéricultrice dit : « On ne touche à rien ». Samia dépose la petite peluche qu'elle a en main et retourne vers la première puéricultrice, laquelle est occupée à préparer les pièces d'un puzzle. Samia est devant elle, contre le meuble sur lequel sont déposées les pièces du puzzle et regarde ses gestes d'un air curieux et attentif. La puéricultrice affirme : « On va mettre encore un dessin ici » auquel Samia réplique : « Et moi veux la coccinelle ». « La coccinelle ? », demande la puéricultrice. « Oui ». La puéricultrice lui répond, mais de la phrase nous comprenons seulement la fin*

« d'accord ? après. ». Samia observe et continue à suivre du regard les gestes de la puéricultrice mais elle ne semble pas très satisfaite de la réponse de cette dernière. Alors, elle se retourne vers une petite table derrière elle, où une puéricultrice est assise avec d'autres enfants et est occupée avec des dessins pour l'atelier. Samia s'approche, appuie les deux mains sur la table et regarde les gestes de la puéricultrice, sourit, se rapproche de la puéricultrice en regardant ce qu'elle fait. Cette dernière, occupée avec ses feuilles ne regarde pas qui est près d'elle. La stagiaire, qui est tout près, dit : « Tu veux dessiner Samia ? ». Cette dernière la regarde, mais la puéricultrice dit en faisant une grimace : « C'est qu'elle l'a déjà fait hier ! ». Sans expression de contrariété, ni de plaisir, Samia se dirige vers la table où sont posés les puzzles. [...] La puéricultrice demande, « Qui veut venir chez moi ? ». A côté de Samia il y a aussi un autre copain qui essaie de s'asseoir mais elle le pousse avec son corps et dit bien haut : « moi, moi ! » et s'assied sur la chaise.

Dans cet exemple Samia montre son désir de pouvoir choisir l'activité qu'elle désire le plus et il peut même s'agir d'une activité déjà réalisée précédemment. Ainsi, la répétition d'une activité ne semble pas être pour elle un critère de non qualité, bien au contraire, elle montre que la qualité de son vécu est la **possibilité de refaire quelque chose** qu'elle aime (le dessin). Aussi, nous voyons que, face à l'impossibilité de faire ce dont elle a envie (avoir le puzzle de la coccinelle, pouvoir dessiner), Samia va **s'adapter** à ce que les puéricultrices mettent en place (elle va réaliser le puzzle du clown).

Comme déjà évoqué, dans la crèche 2, les jeux dirigés ou structurés se déroulent dans la pièce destinée aux repas, sur les petites tables. Cependant, la **quantité de matériel** n'étant pas suffisante pour occuper l'ensemble des enfants, seulement une partie des enfants fait l'activité structurée, pendant que les autres continuent à jouer librement et attendent leur tour. Mais nous avons expliqué que l'organisation de l'espace fait que les enfants qui sont occupés dans la pièce principale avec le jeu libre, voient l'activité structurée et dirigée de leurs copains sans pouvoir y contribuer, puisqu'ils doivent attendre leur tour. Rappelons brièvement l'exemple de Léonard (2 ans et 2 mois).

- *Le groupe d'enfants est divisé en deux, une partie jouant à des jeux libres dans la grande pièce et l'autre partie étant assise aux tables dans la pièce à côté, occupée à un jeu de puzzle. Pendant 10 minutes, Léonard va passer de longs moments accroché à la barrière qui donne sur la petite pièce où les enfants font le puzzle et de temps en temps essaie d'investir l'un ou l'autre jouet de la grande pièce, sans succès. Il va à plusieurs reprises demander de faire aussi le puzzle, mais la quantité insuffisante de matériel fait qu'il doit attendre son tour. Il le vit (et nous le vivons) comme un moment d'attente très long : il regarde les puzzles avec une expression allant entre l'ennui et l'attente et ensuite la tristesse.*

Cette organisation ne semble pas permettre un vécu positif pour certains enfants qui, **dans l'attente du jeu espéré et désiré, n'arrivent plus à investir d'autres jeux**. L'exemple de l'observation de Léonard nous le montre bien.

5.4.2.4 **Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents dans un contexte de jeu structuré**

Lors du jeu structuré, la place de la puéricultrice est assez centrale, puisque c'est elle qui dirige ou anime le jeu. Dans ces situations, les enfants semblent montrer qu'un élément de qualité de leur vécu semble lié à la manière dont la puéricultrice sait **entrer dans le jeu**, sait **donner vie aux objets**, sait faire rentrer les enfants dans une dimension où **l'imaginaire prévaut sur le réel**.

- *Crèche 1 : C'est le matin. Les enfants sont assis sur le tapis et viennent de terminer « bonjour ». La puéricultrice dit : « Si vous êtes sages, je vais chercher note petit copain ». Le silence s'installe dans la pièce et les enfants commencent à sourire et à ouvrir légèrement la bouche comme en attendant qu'il se passe quelque chose ». La puéricultrice continue : « Je vais accrocher le panneau, avec les petites photos...et on va chercher le copain ». Les enfants la suivent du regard pendant qu'elle range le panneau avec les photos des enfants et qu'elle se dirige à côté du tapis et se penche pour ouvrir un meuble et saisir un objet à son intérieur. Les enfants la regardent, soit avec un grand sourire, soit avec une expression neutre qui fait penser à de l'attente. Une enfant commence à s'exciter un peu et bouge les pieds, d'autres aussi. La puéricultrice continue : « Chuuut, il va arriver ! ». Paolo rit et met ses mains sur ses yeux pour ne pas voir ou être vu ». D'autres, la main sur la bouche en signe de stupeur. Une autre se lève pour regarder de l'autre côté du meuble. D'autres commencent à sourire et à bouger sur le tapis. Tout le monde est tourné vers la puéricultrice et le petit copain. La puéricultrice retourne s'asseoir avec une marionnette derrière le dos, non visible aux enfants. Ces derniers disent : « Oh oh ! ». Leurs expressions expriment de la joie et du plaisir. La puéricultrice met devant la marionnette. A ce moment on voit un cône avec un tube en dessous. Elle frappe sur le cône (toc toc toc). Les enfants font des grands sourires, leurs petits corps un peu tendus pour le suspense. La puéricultrice dit : « Oh, il est là...comment on va faire pour faire sortir notre petit copain...toc toc ? ». Les enfants répètent « toc toc toc » et rient. « Il y a quelqu'un ? ». Les enfants imitent la voix et les gestes. La puéricultrice commence à chanter une chansonnette et à l'aide du tube fait sortir du cône un petit clown. Certains enfants rigolent, leurs yeux totalement capturés par les mouvements de la puéricultrice. « Ohhhh...mais qu'est-ce que je vois devant moi ? tous ces petits enfants gentils, ils écoutent et ils attendent. Je me présente, je suis Popof. Qu'est-ce qu'on dit ? Bonjour Popof ! ». Les enfants répètent : bonjour popof. « J'ai un chapeau rouge, j'ai un grand nez rouge ». Samia est devant la puéricultrice et affirme : « Et moi j'ai... ». « J'ai des cheveux orange... » « Et moi... » « J'ai des grands yeux... » et Samia se touche les yeux « Et moi j'ai des yeux noirs... ». La puéricultrice lui répond : « oui, tu as les yeux noir...et popof a de gros boutons noirs sur son manteau ». Et Samia en regardant son t-shirt dit : « Et moi... »...et ainsi de suite. Un autre jour, à*

l'évocation de chaque couleur, la puéricultrice demandera aux enfants d'indiquer qui est habillé avec la même couleur que Popof.

Comme nous l'avons expliqué, le jeu structuré n'est pas toujours dirigé par la puéricultrice, l'enfant pouvant se livrer tout seul à des jouets ou des jeux que celle-ci a distribués au préalable. Même dans ces situations l'enfant nous montre **l'importance de l'adulte**, de sa **présence**, de son **regard**, de sa **disponibilité** envers les enfants (cf. notion de contenance, de « holding » mental que nous avons développée plus haut).

Aussi dans le jeu structuré, probablement facilité par la proximité avec les autres enfants dans le cas où ils sont assis à table, les enfants interagissent et se laissent aller à des **échanges** au sujet de l'activité en cours, tel celui de Samia avec un autre enfant.

- *Samia, 2 ans et 3 mois (crèche 1), est assise à table avec un puzzle devant elle. Il s'agit d'un dessin coloré d'un clown au-dessus duquel elle doit poser des fiches colorées en correspondance des couleurs du clown. Elle met plusieurs fiches dans les bonnes cases, puis à un moment elle saisit une fiche verte et elle la met dans une case blanche en dehors du dessin et elle dit à voix haute, regardant sa feuille : « C'est ça le vert ? Noon (elle sourit)... pour le clown » et elle la place en correspondance du dessin. A côté d'elle un autre enfant lui montre une fiche bleue et lui dit : « ... le bleu ». Samia le regarde : « oui, et ça c'est bleu », saisit deux fiches bleues et elle les lui montre. Puis ils continuent leur activité.*

5.4.4.3 Conclusion : observations du vécu de l'enfant dans un contexte de jeu structuré

En résumé, voici les points essentiels qui ressortent de nos observations du jeu structuré à la crèche.

Environnements	Les lieux où se déroule le jeu structuré ont un impact sur le jeu de l'enfant, son bien-être et son engagement. Les espaces peuvent être organisés de telle sorte que les enfants ne soient pas attirés par d'autres stimuli .
	La disposition des jouets en « coins » a un impact sur le jeu de l'enfant et notamment sur le degré d'engagement.
	La flexibilité donnée à l'enfant dans l'utilisation des jouets et des « coins » permet à l'enfant de choisir, d'explorer et de développer l'imaginaire.
Temps des enfants et	Lors des activités structurées, les enfants nous montrent leur

activités	plaisir lorsqu'ils sont mis en situation de découvrir , de connaître , d'explorer leurs capacités.
	Le jeu structuré renvoie aux enfants une image de compétence qui accompagne le sentiment d'emprise sur le monde extérieur. Ces activités sont notamment celles où l'on donne la parole à l'enfant, où il peut exprimer ce qu'il voit, ce qu'il pense par rapport à une image ou une situation.
	Le jeu structuré rencontre le besoin d'affirmation de soi déjà très affirmé chez les jeunes enfants
	L'enfant montre son besoin de participer au choix des jeux, ce qui donne à l'enfant la possibilité de s'exprimer, d'être pris en compte et de négocier.
	L'enfant manifeste son désir de pouvoir faire une même activité deux jours de suite (par ex. dessin). La notion de répétition est vécue positivement par l'enfant.
Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents	La capacité de la puéricultrice à s'impliquer dans le jeu a un impact intense sur le vécu de l'enfant. Lors des jeux partagés ou lorsque la puéricultrice s'intéresse à ce que l'enfant fait (dialogue, regard...), celui-ci se sent reconnu et investi.
	La capacité de la puéricultrice à faire rentrer les enfants dans une dimension de jeu où l'imaginaire prévaut sur le réel crée une dimension de plaisir partagé.
	La présence , le regard et la disponibilité de l'adulte envers les enfants sont importants pour soutenir et encourager le jeu de l'enfant.
	Le jeu structuré peut favoriser les interactions et les échanges entre enfants à partir d'interactions à propos du jeu.

5.4.5 Discussion des observations pour le moment du repas

Crèche 1

A la crèche 1, le moment du repas se déroule après une matinée faite de jeu libre et/ou structurés. Il commence vers 11 heures et se termine vers 11h30. Notons que si l'on peut se représenter les repas en collectivité comme des moments où risque de régner la tension et le chaos, ceci n'était pas le cas pour la crèche observée. En effet, le calme et la sérénité régnaient dans le groupe, les enfants profitant de leur repas et des échanges avec leurs pairs et les puéricultrices.

Crèche 2

A la crèche 2, le moment du repas est partagé en deux. Vers 10h30, les enfants s'assoient à table pour boire la soupe, puis ils retournent jouer et s'assoient à nouveau à 11h30 pour manger le repas.

La question du repas met en avant celle de l'attente et de la gestion de l'attente. Nous verrons que les enfants de la crèche 1 ne montrent pas de difficulté à ce niveau. A ce propos, nous pouvons affirmer que la mise en place d'un déroulement stable dans le temps, fait de rituels et de règles claires, semblerait contribuer à un vécu de qualité chez ces enfants. Par contre, les enfants de la crèche 2 semblent sentir davantage l'attente et, par comparaison avec la crèche 1, nous pouvons supposer que l'excitation des enfants soit liée à l'absence de rituels qui permettent d'avoir une fonction pare-excitante.

5.4.5.1 Environnements lors du repas

Crèche 1

Dans la crèche 1, les enfants prennent leur repas sur les quatre petites tables de la section. Chaque puéricultrice prend en charge une table autour de laquelle elle réunit les enfants dont elle est référente. Ainsi les enfants sont partagés en quatre groupes. Chacune de ces tables est composée de deux unités modulaires qui, unies ensemble, forment un hexagone à six coins. Mais aussi, ces deux unités modulaires peuvent être déplacées de telle sorte que la puéricultrice ait un **accès plus facile aux assiettes** des enfants et/ ou que les enfants assis à table soient sous le **champ de vision** de la puéricultrice et inversement. Ainsi, les deux tables peuvent être unies sur un coin, prenant la forme d'une coccinelle aux ailes déployées. La puéricultrice s'assied au milieu des ailes ouvertes de la coccinelle. Sinon, les deux tables peuvent être disposées l'une à la suite de l'autre dans le sens de la longueur, la puéricultrice s'asseyant face aux enfants.

La première disposition, par la mise en valeur de sa **forme hexagonale**, semble **favoriser les échanges** entre les enfants qui semblent plus accessibles visuellement. Par contre, la puéricultrice étant au milieu de la table, si elle semble avoir plus de facilité à gérer les assiettes, elle semble être en position trop élevée pour établir facilement un contact visuel.

La deuxième disposition en longueur, semble être moins favorable aux échanges entre enfants, lesquels se trouvent assis l'un à côté de l'autre sur la longueur. Par contre, la puéricultrice, plus à distance par rapport aux enfants, semble avoir plus de facilité à établir un contact visuel mais doit plus souvent se pencher ou se déplacer pour gérer les assiettes des enfants.

En conclusion, la **disposition des tables semble influencer les interactions** qui vont se créer entre les enfants d'une même table, et donc d'un même groupe, entre les enfants et la puéricultrice mais aussi entre les enfants de deux tables différentes. En effet, il n'est pas rare d'observer des enfants qui se tournent vers la table derrière eux pour regarder une puéricultrice qui chante ou pour regarder ce qui se passe de l'autre côté.

Crèche 2

Dans la crèche 2 nous trouvons deux rangées de tables, chacune formée de trois petites tables mises l'une à la suite de l'autre. Chaque rangée accueille 6 ou 7 enfants, assis les uns devant les autres dans une même rangée. Cependant, les enfants d'une rangée donnent le dos à ceux de la rangée derrière eux, ce qui **empêche ou rend difficile les interactions entre tables** (par ex. à un certain moment du repas on entend un enfant demander : « *Il est où Léonard, il est derrière ? Il est derrière ?* »). La puéricultrice s'assoira là où elle trouve une place de libre ou elle reste debout en passant d'enfant en enfant pour l'aider à manger.

5.4.5.2 Temps des enfants et activités lors du repas

Crèche 1

A la crèche 1, les analyses des observations montrent chez les enfants une **intégration des moments** et des enchaînements qui composent le repas (soupe suivie du plat principal qu'ils se servent eux-mêmes). Cette connaissance et stabilité dans le temps et dans la forme semblent rassurer les enfants, lesquels ne montrent **pas de tension ni d'agitation dans l'attente du repas**.

L'attente peut aussi être facilitée par la mise en place de petites chansonnettes qui portent sur la nourriture ou d'autres sujets.

Si certains jours, face à ces chansons, les enfants peuvent ne pas manifester d'émotion particulière, d'autres jours ils demandent de chanter davantage (par ex. « Encore ! ») ou ils participent en imitant les gestes de la puéricultrice (par ex. la puéricultrice chante : « mon petit ventre, réjouis-toi, tout ce que je mange, tout ce que mange... », et elle frotte son ventre).

En addition à une connaissance du déroulement du repas, les enfants montrent aussi une **connaissance de ce qui est attendu d'eux** à cette occasion. C'est-à-dire que dans la crèche en question, les enfants ont deux **tâches** : déposer leur gobelet et assiette dans le chariot lorsqu'ils ont terminé de boire leur soupe ou de manger le repas, et se servir eux-mêmes les légumes et les féculents dans leur assiette quand la puéricultrice pose l'assiette en question devant eux. Ils savent aussi qu'ils doivent utiliser la cuillère qui est déposée dans l'assiette principale et pas la leur. Comme nous l'avons déjà souligné, l'instauration de ces « règles » ou « enchaînements » est bien intégrée par les enfants. Par ailleurs, elles mettent l'enfant en position active et lui donnent des responsabilités qui semblent contribuer chez lui au développement d'un **sentiment de compétence** et renforcer leur **engagement** envers la vie en crèche.

- *Dès que les gobelets avec la soupe sont déposés devant eux, les enfants les saisissent avec les deux mains et la boivent. Ils prennent plusieurs longues gorgées et en une*

minute ont terminé de boire leur soupe. Alors ils tiennent le gobelet avec une main, et sans rien demander à la puéricultrice, et sans que la puéricultrice leur dise quelque chose, ils se lèvent de la chaise, vont devant le chariot et déposent les gobelets sur la planche à leur hauteur. A une de ces occasions, Paolo, 2 ans et 6 mois, et Samia, 2 ans et 3 mois, font un grand sourire après avoir déposé leur gobelet et retournent s'asseoir à leur place.

Toujours en lien avec la question de l'attente, nous avons remarqué qu'un vécu de qualité semble aussi passer par la **flexibilité** que la puéricultrice montre envers les **rythmes** des enfants. Ainsi, un enfant pourra terminer de boire sa soupe à son aise pendant que les autres auront déjà commencé à manger leur plat.

Crèche 2

A la crèche 2, le moment du repas semble particulièrement long. Cette sensation peut découler du fait que certains enfants restent un long moment assis alors qu'ils ne mangent plus. Effectivement, le moment du repas est très délicat puisqu'il amène la question et la nécessité de **s'adapter aux besoins individuels de l'enfant** (par ex. Nathan refuse de manger et montre des signes manifestes de fatigue) et **l'ensemble du groupe** (par ex. certains enfants demandent à être resservis).

5.4.2.5 Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents lors du repas

Crèche 1

A la crèche 1, à l'intérieur d'un même groupe, les enfants peuvent **choisir librement** la place qu'ils vont occuper lors du repas, au sein de leur groupe. Cette organisation semble leur convenir et ils l'utilisent pleinement, changeant souvent de place et donc de voisin de table. Notons que nous n'avons jamais observé de tensions entre les enfants dans le choix des places, donnant l'impression de l'existence d'un accord tacite ou plutôt d'absence de désaccord entre les enfants dans leurs relations.

Concernant les moments d'attente qui précèdent le repas, il faut aussi souligner que les enfants peuvent utiliser ces petits moments pour **interagir** entre eux, **jouer** et **prendre du plaisir**.

- *Paolo, 2 ans et 6 mois, et Samia, 2 ans et 3 mois, sont assis à la table disposée à forme de coccinelle. Ils sont assis l'un à côté de l'autre. Samia se tourne derrière elle avec sa main fermée comme si elle tenait un microphone et elle bafouille « bo de be bo bu ».*

Paolo la regarde, sourit, se tourne lui aussi derrière lui avec son poing fermée et dit «bo de be bo bu ». Samia refait la même scène qui est répétée par Paolo. Puis Samia lève ses bras comme en signe de force et s'exclame « Ahhhh ! ». Paolo fait un grand sourire, lève aussi ses bras et imite Samia « Ahhh ! ». Samia rigole. Paolo rigole aussi tout en l'imitant. Deux autres enfants les observent (nous ne voyons pas leur regard). Puis une de ces enfants dit : « Balou balou balou ». Samia la regarde, sourit et imite « Balou balou balou » et elle frotte sur son ventre. Un autre enfant qui est assis à table prend son bavoir et frotte le morceau de table devant lui. George le voit et fait pareil. Après une minute, un des enfants dit « je suis fort » en levant les bras vers le haut, Paolo l'imité. Samia par contre lève les bras et dit : « Moi je suis une grande fille, et toi t'es un grand garçon ! ». Alors l'autre enfant, lève les bras en signe de force et fait une grosse grimace en mettant toute la force sur ses bras et en serrant les poings, pour montrer sa force. Paolo le voit, et lève ses bras en signe de force en y mettant toute la force de son petit corps. Ils rient et continuent à s'imiter pendant quelques minutes.

Notons que lors du repas les interactions sont moindres par rapport à celles que nous avons pu observer lors d'autres activités. Les interactions qui prennent place avec la puéricultrice tournent souvent autour de la nourriture (par ex. ce qu'ils mangent, comment tenir la cuillère,...). Sinon, les enfants sont très **concentrés** sur leur plat, le regard dirigé vers leur assiette, et ils mangent avec appétit.

Le repas est aussi un moment lors duquel chaque puéricultrice a l'occasion d'avoir un contact privilégié avec son groupe. Cela permet aux puéricultrices de mieux connaître les enfants, leurs goûts, leurs compétences. Cette organisation donne l'occasion aux puéricultrices de soutenir, au fil des jours, les progrès des enfants dans une relation plus proche.

Crèche 2

A la crèche 2 les enfants peuvent aussi choisir librement leur place et tout comme à la crèche 1, les enfants manifestent du plaisir à interagir entre eux, et ont le temps d'échanger tout en mangeant. De plus, les enfants expriment leur sentiment que le repas est aussi un **moment de rassemblement** qui contribue au **sentiment d'appartenance à un groupe**.

- *Les enfants sont tous assis à table, ont déjà commencé à manger sauf une enfant qui n'est pas encore venue s'asseoir. Cette enfant est dans la pièce principale, assise devant le petit portail. Julie, 2 ans et 6 mois, se retourne et regarde la petite fille de l'autre côté. Julie continue de manger et de regarder ce qui se passe autour d'elle. Deux minutes plus tard, Julie regarde la petite fille qui ne veut pas manger, elle se retourne et dit « viens manger ? ». Julie remue un peu sur sa chaise et se retourne pour regarder la petite fille. Aussi Nathan, 2 ans et 4 mois, est en train de manger et dès que la petite fille qui refuse le repas agite le portail à l'entrée, Nathan se retourne, puis il regarde l'observatrice,*

ouvre ses bras et demande « c'est qui ? ». Puis il reprend son repas. Après deux minutes la puéricultrice appelle la petite fille qui refuse de manger. Nathan se retourne et l'appelle aussi.

A la crèche 2 les enfants expriment aussi leur point de vue concernant **l'autonomie** lors des repas. Ainsi, ils montrent et revendiquent leur **besoin et leur capacité de manger seuls**, tout en exprimant leur **envie que la puéricultrice soit attentive et disponible pour eux**. Ainsi, certains enfants refuseront la proposition d'aide de la puéricultrice tandis que d'autres y verront un moyen d'être en relation avec la puéricultrice et d'avoir un moment privilégié. Ceci montre **l'importance pour l'enfant d'avoir ces deux possibilités et de pouvoir naviguer entre ces deux tendances (autonomie, interaction)**.

Enfin, notons encore le besoin de **limites** qui peut être manifesté plus ou moins explicitement par l'enfant.

- *Les enfants sont tous assis à table et agitent leur cuillère sur la table en faisant beaucoup de bruit. L'excitation de Nathan, 2 ans et 4 mois, monte. Le fond est très bruyant, une petite fille se bouche même les oreilles. La puéricultrice intervient en disant « chut », cela ne suffit pas à apaiser l'excitation croissante. Nathan cherche une limite, un stop pour juguler son excitation. La limite a aussi pour mission de protéger les autres enfants de ce trop plein d'énergie (bruit trop fort, excitation qui précède la sieste, etc).*

5.4.5.3 Conclusion : observations du vécu de l'enfant au moment du repas

Nous résumons ci-dessous les points essentiels de nos observations du point de vue et du vécu de l'enfant au moment du repas.

Environnements	La forme hexagonale de la table divisée en deux parties semble permettre la modulation de l'espace et la flexibilité afin de répondre aux besoins des enfants (permet aux plus jeunes d'être plus près de la puéricultrice par ex.) mais une visibilité moindre pour la puéricultrice tandis qu'une disposition en rangée rend difficile les interactions entre table.
	La disposition des tables semble influencer les interactions entre enfants et entre enfants et puéricultrices. Elle peut favoriser ou limiter les échanges. Nos observations montrent que les enfants aiment bien se voir au moment du repas et pouvoir échanger entre eux.
Temps des enfants et activités	La gestion des temps d'attente de manière structurée (chansonnette, rituel, présentation des aliments, etc.) semble contribuer au vécu de qualité pour l'enfant.

	Le déroulement stable dans le temps, fait de rituels et de règles claires, semblerait contribuer à un vécu de qualité chez l'enfant et a une fonction contenant et pare-excitante.
	L'intégration des moments et des enchaînements qui composent le repas semblent avoir une fonction rassurante (l'enfant peut anticiper la suite des événements et sait ce qui est attendu de lui). Les enfants ne manifestent alors pas d'agitation dans l'attente du repas.
	Le fait de donner des tâches à l'enfant (par ex. ranger les bols de soupe, se servir) permet à l'enfant d'être actif et de se sentir impliqué. Nos observations montrent que cela stimule son sentiment de compétence et renforce son engagement envers la vie en crèche.
	La flexibilité de la puéricultrice dans la mise en place de l'organisation plus générale du repas et sa capacité à répondre au rythme spécifique de chaque enfant semblent essentielles. L'organisation du repas doit satisfaire les besoins individuels d'un enfant en particulier mais dans un même temps les besoins de l'ensemble du groupe.
	La présence des limites remplit la fonction pare-excitante et sécurisante du lieu d'accueil au moment du repas.
Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents	Choisir librement sa place autour de la table donne une place active à l'enfant et permet la liberté du choix de voisin de table au quotidien.
	Le temps d'attente du repas autorise les interactions et le jeu entre enfants ce qui contribue aux sentiments d'appartenance à un groupe. Le repas est vécu comme un rassemblement.
	La recherche d'autonomie d'une part et le besoin d'interaction avec la puéricultrice d'autre part permet à l'enfant d'exercer ses compétences (par ex. manger seul) et en même temps d'être reconnu par l'adulte. C'est important pour l'enfant d'avoir ces deux possibilités et de pouvoir naviguer entre les deux tendances.

5.4.6 Discussion des observations pour le moment de la mise au lit

A la crèche 1, le moment de la mise au lit peut être conçu comme un moment composite fait de celui du change plus la véritable mise au lit. En effet, dès que les enfants ont terminé de manger leur dessert, ils se lèvent, retirent leur bavoir et se dirigent vers le tapis en mousse sur lequel la puéricultrice a déposé des blocs et des figurines (cela varie selon les jours). Ensuite on leur retire les gros vêtements et ils vont aux toilettes. Une fois ce rituel terminé ils sont prêts pour aller dormir.

Si la mise au lit peut aussi constituer un moment délicat et potentiellement à risque de tensions et de chaos, cela ne semble pas être le cas pour la crèche 1. Les passages d'un lieu à un autre (table, tapis, toilette, tapis, lit) se font dans le **calme** et la **sérénité**. Nous n'avons jamais été témoins de pleurs ou de refus pour aller dormir, bien au contraire, les enfants montrent du plaisir à retrouver leur lit.

Par contre, à la crèche 2, la mise au lit requiert davantage de temps sans doute à cause de l'excitation des enfants (excitation liée au déroulement du repas qui précède la mise au lit). Notons aussi que les enfants ne disposent pas de lits personnels ni d'un endroit fixe où les lits sont placés, et ils peuvent très bien changer de choix de lit avant de se coucher (par ex. deux jeunes enfants vont échanger leur lit plusieurs fois avant de se coucher).

5.4.6.1 Environnements lors de la mise au lit

Crèche 1

Comme nous avons évoqué plus haut, dans l'attente de la mise au lit, les enfants de la crèche 1 peuvent jouer avec des jouets que les puéricultrices répandent sur le tapis en mousse. Ce jeu semble satisfaire les enfants mais sans entraîner d'**excitation** qui pourrait interférer avec le sommeil. Mais aussi, les enfants sont occupés dans le temps d'attente qui se crée lors du moment du change et au même temps ils peuvent vivre une **transition plus douce** vers le repos.

Pendant que les enfants sont changés par deux puéricultrices, une troisième sort les lits et les dispose dans la pièce. Chaque enfant a son propre lit, avec son propre drap, sa couverture et dedans sont placés son doudou et sa tétine. La **disposition des lits dans la pièce** est aussi stable dans le temps. Ces attentions et dispositions semblent contribuer à un vécu de qualité de l'enfant, qui reconnaît immédiatement son lit dès qu'il sort des toilettes ou du tapis. Aussi nous pouvons supposer que l'enfant **investit ce lit de manière privilégiée**, puisque c'est le « sien », avec ses « draps », « ses doudous », son odeur.

La disposition des lits semble particulièrement importante pour donner aux enfants cette **sécurité** assurée par l'existence de **repères dans l'espace**. Lorsque l'enfant se trouve dans un

endroit nouveau où cet ordre n'est pas respecté, où il n'a pas de repères, il est hésitant, perdu. Il nous montre que la condition de qualité n'est alors pas respectée.

- *Suite à la nécessité d'utiliser la pièce où les enfants généralement dorment pour une réunion, les enfants doivent exceptionnellement dormir dans la pièce à côté, chez l'autre groupe. Quand les enfants entrent dans la pièce, ils marchent, regardent autour d'eux, regardent les lits, puis les puéricultrices. Ils ne reconnaissent pas leur lit directement, ils sont perdus. Une puéricultrice remarque le regard éperdu d'un enfant : « Tu n'as pas trouvé ton lit ? Attends, on regarde... ». Elle cherche alors le lit de l'enfant. Elle trouve le lit mais pas de doudou. Alors elle cherche à l'intérieur des couvertures, et dès qu'elle le trouve et le met visible, l'enfant entre immédiatement dans son lit. Il a l'air rassuré.*

Crèche 2

A la crèche 2, l'absence de « coins » réservés au jeu fait que les enfants, après le repas, passent un long moment dans la pièce du repas à attendre que les lits soient disposés. Alors ils en profitent pour jouer (blocs, puzzles,...). Cela ne semble pas les déranger puisqu'ils continuent à jouer, mais la mise au lit prend plus de temps.

Une fois que les lits sont disposés, les enfants les reconnaissent par leur doudou qui est posé au-dessus. Notons qu'ils n'ont pas de lit individuel, mais leur propre drap est posé sur le lit au moment de la sieste. Aussi, ils n'ont pas de couverture personnelle, mais ils peuvent la choisir eux-mêmes parmi l'ensemble des couvertures qui sont dans un bac. Cette possibilité de choix de couverture semble plaire à certains enfants, qui iront chercher une nouvelle couverture si celle que la puéricultrice a mis sur leur lit ne leur convient pas.

5.4.6.2 Temps des enfants et activités lors de la mise au lit

Crèche 1

Comme déjà expliqué dans la partie relative aux environnements, le temps de jeu/change sur le **tapis** semble permettre aux enfants de réaliser une transition plus douce vers le sommeil. Toujours à ce moment, les enfants sont séparés en trois groupes: un groupe ira dans la pièce avec le bac à balle et les deux autres sont changés sur le tapis en mousse. Après cela, un des deux groupes sur le tapis ira aux toilettes et puis suivra le deuxième et troisième groupe. Cette **séparation physique en petits groupes**, laissant 6 enfants dans une même pièce (à la place de 15 environ), semble être un deuxième élément important qui intervient dans l'instauration d'un climat plus calme.

Un troisième élément fondamental est la **diminution de la lumière**, puisque les puéricultrices éteignent les néons de la pièce et ferment les rideaux. Ajoutons **l'utilisation de berceuses** qui favorisent le sommeil.

Tous ces éléments, en plus d'avoir un réel effet calmant sur les enfants, prennent fonction de **rituel**. Ainsi, dès que le groupe est plus petit, qu'il fait plus sombre, qu'un CD avec berceuse joue et que l'on voit les lits disposés dans la pièce, les enfants sont accompagnés dans ce **processus de détente** qui va permettre une mise au lit sereine.

L'exemple ci-dessous illustre bien comment le passage par ces différents rituels montre un **vécu de qualité** chez l'enfant.

- *Six enfants sont sur le tapis. Ils viennent d'être changés. On entend les voix des puéricultrices qui parlent entre elles. Les enfants commencent à se courir après sur le tapis en mousse. Un enfant dit « On joue pas ! », et il le répète. A ce moment, une puéricultrice commence à dire les prénoms des enfants de son groupe pour qu'ils aillent se changer dans une autre pièce. Les enfants arrêtent de courir. Ils manipulent quelques jouets, marchent encore sur le tapis d'une manière un peu excitée et vocalisent. La puéricultrice éteint les lumières et ferme les rideaux. Il fait plus sombre. On entend moins de voix. Les enfants lancent des livres en mousse, montent sur les chaises du tapis en mousse. Paolo demande : « on va dormir ? on va dormir ? ». Il s'assoit. Un autre enfant s'assoit à côté de lui. On entend une berceuse. Les deux enfants tendent l'oreille. Puis continuent à manipuler les objets sur le tapis, se lèvent, regardent autour, marchent un peu, s'assoient à nouveau. On entend une puéricultrice qui demande plusieurs fois à un enfant d'aller sur le tapis. Les enfants se posent sur le tapis, assis. Paolo se couche sur le tapis, puis s'assoit et se couche à nouveau. Le calme s'installe de plus en plus (5 minutes).*
- *Les lits sont disposés dans la pièce, les rideaux sont fermés et les lumières éteintes. Deux enfants sont déjà dans leur lit. Un groupe d'enfant sort de la salle de bain, en silence, une enfant se dirige directement dans son lit et se couche. Paolo sort aussi de la salle de bain. Il se dirige directement dans son lit, sans hésiter sur où aller. Il s'assoit, prend son doudou et puis se fait glisser à l'intérieur de sa couverture. Entre temps d'autres enfants sont sortis de la salle de bain toujours dans le silence et se sont dirigés vers leur lit. Samia aussi sort de la salle de bain, elle s'arrête et interagit avec un enfant. Une puéricultrice lui dit : « Samia, ton lit est là-bas ». Elle marche vers son lit, se couche et se couvre avec sa couverture, en prenant le doudou dans ses bras et sa tétine en bouche. Elle ferme les yeux. Paolo est toujours couché et vocalise un peu. On entend les voix de quelques enfants, des chuchotement, et les voix des puéricultrices qui parlent avec l'un ou l'autre enfant ». Les puéricultrices chuchotent, « Chutttt...chuuuutt... ».*

Les enfants nous montrent aussi qu'en cas de désordre ou d'agitation lors du change, ils aiment **s'éloigner vers un endroit plus calme** où ils peuvent jouer et se poser en toute **tranquillité**.

Crèche 2

Ces analyses sont confirmées par les observations de la crèche 2, où nous voyons que **l'absence de rituels** (chansons, fermeture des lumières et des rideaux) et **l'excitation** causée par le moment du repas et du jeu qui précèdent allongent le moment de la mise au lit. Les enfants ont plus tendance à **s'opposer**, à **sauter** sur les lits. Ils sont plus **excités**.

- *Les enfants ont terminé de manger et sont dans la petite pièce où la puéricultrice a mis la barrière puisque les enfants étaient en train d'aller dans la grande salle alors qu'elle n'avait pas encore mis les lits. Pendant une longue minute, les enfants restent devant la mur/barrière et regardent les puéricultrices mettre les lits, puis ils commencent à jouer avec des blocs et des puzzles qu'ils ont trouvé dans la petite pièce. Ils frappent les blocs contre les pieds d'une table, comme pour faire de la musique, lancent des petits cris de plaisir. Ils sont fort excités. La puéricultrice enlève la barrière et les fait sortir. Les enfants s'assoient, se couchent ou sautent sur les lits, alors qu'ils sont encore habillés. Certains enfants vont à la toilette pour être changé. Julie aussi se rend aux toilettes. Elle saisit un gant, met sa main dedans et commence à « faire les poussières » en frottant le gant sur la surface de la petite baignoire. Deux autres enfants l'imitent, saisissent aussi un gant et « nettoient ». Elles rient. La puéricultrice rappelle aux enfants que c'est l'heure de dormir. Après deux minutes, les enfants se dirigent vers les lits. Léonard (2 ans et 2 mois) se couche en sens inverse par rapport aux autres enfants, la puéricultrice pose la couverture sur lui. Léonard bouge, un côté de son drap est cassé et il se déplace. Léonard se couche sur le ventre et commence à battre les pieds sur le lit. Les rideaux sont encore ouverts. Léonard bat les mains sur le lit. Puis il regarde autour de lui. Il se met sur le dos, lève les pieds et les bat contre le lit. Il s'assied et regarde autour pendant une minute. Puis il recommence à bouger les mains et les pieds. Il se lève et fait le « pont » en posant mains et pieds et en soulevant le bassin. Ensuite son corps est à moitié en dehors du lit. Il continue ainsi pendant quelques minutes. Par contre, Julie s'assoit sur son lit, puis va chercher son doudou, s'assoit à nouveau, et puis va chercher sa poupée qu'elle avait bougé du lit, puis elle va chercher la couverture et va la montrer à la puéricultrice, puis elle continue à bouger et s'assied à côté du lit et la puéricultrice incite Julie à se coucher. Finalement Julie se couche. Les autres enfants sont aussi couchés même s'ils bougent encore. Les rideaux sont encore ouverts.*

5.4.2.6 Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents lors de la mise au lit

Au moment de la mise au lit, les interactions et les relations prennent de l'importance. Surtout à cette occasion, ce n'est pas la quantité qui fait la qualité mais, justement, la qualité. C'est la

manière dont la puéricultrice va interagir avec l'enfant qui va influencer son vécu lors de la mise au lit.

Crèche 1

A la crèche 1, quand les enfants se couchent dans leur lit, les puéricultrices font un tour de la pièce et positionnent mieux les enfants qui sont mal mis, elles vérifient si leurs doudous sont bien dans leur lit, les couvrent avec la couverture, leur font une caresse sur les cheveux et leur disent quelques mots doux. Cette **attitude bienveillante et attentive au bien-être des enfants** semble être appréciée par les enfants, qui plient un peu les yeux et se laissent bercer par les attentions reçues. Ensuite, une fois que les enfants sont couchés dans leur lit, les puéricultrices s'assoient dans des coins différents de la pièce, et restent à leurs côtés. Cela semble rassurer les enfants, qui continuent à rester dans leur lit, malgré le fait que certains puissent se tourner, se relever, faire un peu de bruit.

Crèche 2

A la crèche 2, nous avons observé moins d'interactions de type maternel avec les enfants. Il faut aussi préciser que les attitudes changent selon les puéricultrices, certaines étant plus maternelles que d'autres. En soi, cela ne semble pas déranger les enfants. Cependant, ils restent agités plus longtemps, les puéricultrices n'assurant pas assez de fonction pare-excitante à ce moment.

5.4.6.3 Conclusions des observations lors de la mise au lit

Nous résumons ci-dessous les points essentiels de nos observations du point de vue et du vécu de l'enfant au moment de la mise au lit.

Environnements	La mise à disposition des jeux dans un espace limité (tapis en mousse par ex.), calme ou associé à la tranquillité, permet à l'enfant une transition plus douce vers le sommeil. Inversement, laisser les enfants jouer totalement librement avant la sieste contribue à l'excitation et ralentit le processus de la mise au lit.
	Diminuer le volume sonore et la lumière suscite le ralentissement du rythme et contribuent à une ambiance propice à l'endormissement.
	La stabilité de la disposition des lits dans la pièce accroît le sentiment de maîtrise de l'environnement et d'autonomie de

	l'enfant (il a plus facile à gérer ce moment seul). L'enfant aime disposer de repères dans l'espace, c'est sécurisant.
	Un lit personnalisé permet à l'enfant de retrouver ses doudous, son odeur et occasionne un sentiment de sécurité favorable à l'endormissement.
Temps des enfants et activités	Ralentir le rythme engendre une gestion de l'attente sans excitation.
	Le déroulement stable dans le temps de la mise au lit, fait de rituels et de règles claires, semblerait avoir une fonction pare-excitante et contribuer à un vécu de qualité chez l'enfant.
	La séparation physique en petits groupes a une fonction contenante pour les enfants.
	L'utilisation de berceuses favorise le processus de détente et le sommeil.
Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents	La manière dont la puéricultrice interagit avec l'enfant influence son vécu de la mise au lit. Une attitude bienveillante et attentive au bien-être des enfants semble appréciée par les enfants.
	La présence prolongée dans la pièce et la disponibilité des puéricultrices permettent un cadre souple et un endormissement progressif au rythme de chaque enfant. La puéricultrice joue un rôle para-excitant et rassurant.

5.4.7 Discussion des observations pour le moment des retrouvailles

Le moment des retrouvailles de l'enfant avec son ou ses parents est un moment particulier où s'effectue une nouvelle grande transition, celle entre la crèche et la maison.

5.4.7.1 Environnements lors des retrouvailles

Crèche 1

Concernant les environnements, à la crèche 1, la présence de **fenêtres** donnant vers l'entrée et de fenêtre donnant vers la salle de bain où les parents passent avant d'entrer dans la grande salle ne semble pas être un élément qui va influencer l'anticipation et l'attente de ce moment. En effet, les enfants, concentrés dans leurs activités, ne remarquent la présence du parent que lorsque celui-ci est dans la pièce principale ou qu'il l'appelle par son prénom.

Tout comme pour le moment de l'arrivée à la crèche, les départs se déroulent entre la salle de bain et la pièce principale. Si à leur arrivée les enfants expriment leur besoin d'avoir un lieu, et un temps, de transition pour pouvoir trouver leurs repères et que cet espace peut être le couloir, la salle de bain, etc., au moment du départ, les enfants nous montrent leur envie que cette **transition se passe d'abord à l'intérieur de la grande salle où s'est déroulée leur journée** et où ils ont vécu beaucoup d'expériences pour ensuite **continuer la transition en douceur dans les autres pièces** (salle de bain, couloirs,...). Ce point sera aussi évoqué dans la partie relative aux relations et interactions.

- *Dès que les parents arrivent, les enfants ont souvent tendance à aller dans les bras des parents, et à se tourner vers la grande pièce. Ils lèvent la tête, montrent du doigt des objets de la pièce, évoquent ce qu'ils ont pu faire dans la journée, etc.*

Crèche 2

Les observations de la crèche 2 semblent mettre plus l'accent sur l'importance d'un **lieu de transition « neutre »** entre la crèche et la maison plus que celle d'un lieu de transition au sein du groupe. Le fait que certains parents entrent dans le groupe, d'autant plus que la règle est l'interdiction d'entrer dans les pièces principales, semble créer un conflit chez l'enfant qui n'arrive ni à investir son activité en cours, ni son parent à côté de lui.

- *Le premier jour d'observation, la maman de Julie arrive derrière le portail. Julie, 2 ans et 6 mois, court vers elle, lui apporte ses doudous et manifeste sa joie explicitement. Le lendemain, quand elle prend son goûter et qu'elle voit sa mère arriver, Julie se lève de sa chaise et veut aller la voir. Or, la puéricultrice (différente de celle du jour de la première observation), la dissuade en lui disant qu'elle va arriver. Finalement, quand sa mère arrive, et s'installe près d'elle à table, Julie va se montrer distante et prendre un certain temps avant d'interagir avec sa mère.*

Dans cet exemple nous pouvons aussi nous demander si le comportement de Julie n'est pas influencé par une incohérence dans le discours des deux puéricultrices, créant chez Julie un sens de désorientation qui va se manifester par une mise à distance. Toutefois, le temps que prend Julie pour interagir avec sa mère est peut être aussi un moment de transition ou elle se réhabitue à sa présence.

En plus du lieu où se réalise la transition, à la crèche 1, l'enfant montre l'importance (tout comme au moment de l'arrivée à la crèche), d'avoir un **lieu de rangement des doudous** qui soit **fixe** et **accessible** aux enfants. La permanence et l'accessibilité du lieu confèrent à l'enfant un sentiment **d'autonomie**, de **maîtrise de l'espace** qui contribue au sentiment d'avoir une **prise sur le monde extérieur** (cf. notion d'*agency*).

5.4.7.2 Temps des enfants et activités lors des retrouvailles

Concernant les temps et les activités, au moment des départs de la crèche, l'enfant montre que la qualité de ce moment passe par la mise en place **d'activités stimulantes et intéressantes** aussi en fin de la journée.

En fin de journée, après des heures d'attention soutenue envers les enfants et leurs besoins, on peut observer chez les puéricultrices une tendance à se mettre en retrait. Dans ce contexte, où moins d'activités stimulantes ou dirigées sont proposées, les enfants peuvent aussi montrer des signes de fatigue ou d'ennui. Le fait d'investir moins les activités et de ressentir plus la fatigue risque d'attirer l'attention de l'enfant sur l'arrivée, ou plutôt l'absence de ses parents, d'autant plus qu'ils voient que d'autres enfants sont déjà partis. Alors, la qualité du vécu de l'enfant à ce moment de la journée passe par la capacité de la crèche à **minimiser l'ennui** pour ne pas devenir **tendu** ou rester **figé devant la fenêtre ou la porte dans l'attente que son parent arrive**.

Nos observations permettent également de souligner que les enfants expriment leur **mal-être face à des journées à la crèche trop longues** et à **l'absence prolongée des parents**. La qualité pour ces enfants passerait par des journées plus courtes, par le fait de ne pas être le dernier à partir de la crèche.

- *Tel est le cas d'un enfant de 20 mois de la crèche du Hainaut (crèche 2), qui, après avoir entendu le son de la sonnette d'entrée de nombreuses fois et après avoir assisté à de nombreux départs des autres enfants, s'approche des chercheuses et demande d'une voix faible et avec des yeux tristes et les sourcils baissés « C'est maman ? Elle est où maman ? Et papa ? Il est où papa ? Et Justine (la grande sœur) ? Elle est où Justine ? ». Il continuait à poser les mêmes questions en boucle, en montrant que la réponse « Ils sont sûrement au travail ? Ils vont sûrement bientôt arriver, peut-être avec Justine, et vous allez rentrer à la maison ensemble » n'était pour lui pas suffisamment rassurante et que ça ne correspondrait pas à ses besoins à ce moment-là.*

Ce point nous amène au critère de qualité suivant, à savoir celui d'avoir un **temps suffisamment long** pour avoir des moments d'attentions conjointe entre l'enfant et son parent et pouvoir échanger autour des questions qui sont importantes pour lui.

5.4.2.7 Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents lors des retrouvailles

Comme nous avons évoqué plus haut, les enfants expriment leur envie que lors des retrouvailles avec leur parent, ce dernier entre dans la grande pièce où l'enfant vient de passer toute sa journée et s'intéresse à ce que l'enfant a fait. Ce désir est lié à celui de **montrer** et de **partager avec le parent l'environnement, son matériel, ses pensées, ...**. Ce désir est tellement fort que si l'enfant peut ressentir du plaisir à voir que le parent discute avec la puéricultrice, cela ne doit pas trop interférer avec le temps auquel il a droit avec son parent.

- *Le papa de Samia, 2 ans et 4 mois, arrive par la pièce du change qui donne accès à la section. Samia va vers la porte qui communique avec la pièce du change et l'ouvre au même temps que le papa. Elle a la tête levée vers le haut, avance les deux bras vers le papa et se laisse prendre dans les bras en souriant. Ci-faisant le papa rentre dans la section et Samia se tend pour attraper des personnages en carton qui sont pendus au plafond. Le papa regarde ce vers quoi elle tend. Elle tire un personnage à ressort vers le bas et formule quelques paroles attirant l'attention du papa vers l'objet et sourit.*
- *Paolo, 2 ans et 6 mois, est en train de jouer à des jeux libres avec ses copains. On entend une voix féminine dire : « Paolo ». Dès qu'il l'entend, il se tourne, voit sa maman sur le seuil de la porte, il sourit, dépose son jouet et court entre ses bras. La maman le prend dans ses bras, lui donne un grand bisou et elle lui demande : « Ça a été ? » et il répond : « Oui ». Il se tourne vers la pièce et il pointe son doigt vers le centre de la pièce. « La sorcière elle dort ». La maman pointe aussi son doigt dans la même direction et répète sous un ton d'interrogation : « La sorcière elle dort ? Alors c'est une bonne chose ». Paolo esquisse un sourire et regarde les décorations qui pendent au plafond. La puéricultrice intervient : « Depuis qu'on a mis la sorcière dans le chalet, elle dort bien ». Elles rient. Elles échangent quelques mots sur l'état de l'enfant (par ex. pas de fièvre) et sur son comportement à la crèche et à la maison. Mais Paolo a envie d'impliquer encore davantage sa maman et le fait avec un air curieux et en souriant : « Et t'as vu l'araignée aussi ? ». « Non, moi je n'ai pas vu. Où ça ? ». La puéricultrice intervient aussi : « Quelle araignée ? ». « Dehors...non, pas dehors...la sorcière elle est dehors ». La maman et les puéricultrices continuent à discuter à propos de certains documents et Paolo essaie encore de retenir l'attention de sa maman. : « Regarde maman...boucle d'oreille...regarde...regarde... » et il touche son oreille en la montrant à sa maman. La maman continue à parler et évoque le papa de Paolo. Alors Paolo, qui écoute malgré ses interventions, demande : « Papa il est où ? Papa il est où maman ? Papa il est où ? ». « Papa est à la maison et moi je vais signer un papier ». Paolo écoute et regarde sa maman signer le papier « C'est quoi ? ». La puéricultrice continue à discuter avec la maman. Mais Paolo a vraiment envie de parler avec sa maman, alors il se penche bien vers elle, en mettant son visage devant celui de sa maman, ce qui la force à le regarder : « Et t'as vu la girafe ? ».*

5.4.7.3 Conclusion sur les observations lors des retrouvailles

Nous résumons ci-dessous les points essentiels de nos observations du point de vue et du vécu de l'enfant au moment des retrouvailles avec son/ses parent(s) en fin de journée.

<p>Environnements</p>	<p>La visibilité ou non de l'arrivée des parents influence le vécu de l'enfant de l'attente et retrouvailles avec les parents. Le non-visibilité de l'entrée permet aux enfants de rester concentré sur ses activités et de ne pas être dans l'attente, ennui.</p>
	<p>La mise en place de plusieurs lieux pour la transition (crèche-maison) permet à l'enfant de l'effectuer par étape et en douceur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrairement aux moments d'arrivée, les enfants aiment que les moments de retrouvailles se passent d'abord dans la pièce de vie de la crèche où l'enfant a la possibilité de partager son vécu à la crèche et permet l'échange entre les professionnels et les parents. - Disposer ensuite d'un lieu de transition plus neutre (l'entrée avec les manteaux, chaussures par ex.) accroît progressivement l'intimité entre l'enfant et son parent.
<p>Temps des enfants et activités</p>	<p>La mise en place d'une activité stimulante et intéressante aussi en fin de journée est très importante pour les enfants car souvent ils sont plus fatigués et les puéricultrices plus en retrait. Une activité structurée permet de minimiser l'ennui de l'enfant pour qu'il ne devienne pas tendu et figé dans l'attente du parent.</p>
	<p>L'absence prolongée des parents peut entraver la qualité car l'enfant montre un mal-être lors des journées trop longues dans une structure d'accueil.</p>
<p>Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents</p>	<p>L'opportunité d'un moment d'échange entre l'enfant, son parent et le professionnel produit un sentiment de partage du vécu qui contribue à la construction psychique de l'enfant et à la continuité entre les différents environnements de vie de l'enfant (crèche, famille). Ce temps doit être suffisamment long, la parent autorisé à entrer dans le lieu de vie de l'enfant pour partager avec lui son environnement, son matériel, ses pensées...</p>

5.5 Tableau récapitulatif des critères de qualité selon le « point de vue des enfants » à la crèche

Ci-dessous nous récapitulons les principales tendances pour les différents moments observés (accueil, repas, mise au lit, jeu, retrouvailles...) en fonction des dimensions de la qualité retenues : l'environnement, les temps de l'enfant et les activités, les relations et interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents et les facteurs associés.

Environnements	<p>La mise en place de plusieurs lieux pour la transition (maison-crèche, crèche-maison) permet à l'enfant de l'effectuer par étape et en douceur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrairement aux moments d'arrivée, les enfants aiment que les moments de retrouvailles se passent d'abord dans la pièce de vie de la crèche où l'enfant a la possibilité de partager son vécu à la crèche et permet l'échange entre les professionnels et les parents. - Disposer ensuite d'un lieu de transition plus neutre (l'entrée avec les manteaux, chaussures par ex.) accroît progressivement l'intimité entre l'enfant et son parent.
	<p>La mise à disposition d'un matériel doux et contenant (par ex. le tapis en mousse) aide l'enfant à effectuer la transition maison -crèche en douceur.</p>
	<p>La mise à disposition d'un lieu fixe et accessible pour les doudous et les tétines contribue à un sentiment de sécurité et à une meilleure maîtrise de l'environnement et des sentiments par l'enfant.</p>
	<p>La disposition initiale des jeux a une influence et importance pour les enfants : un espace structuré en « coins » permet à l'enfant de choisir de manière consciente et volontaire le jeu, de l'investir et de s'y montrer engagé. Par contre, lorsque l'espace n'est pas structuré et les jeux sont mis à disposition de manière improvisée (aléatoire), l'enfant circule au milieu d'un grand nombre de jouets et parfois s'en saisit. Il manifeste un investissement moindre d'un jeu en particulier et un intérêt pour le jeu plus éparpillé et discontinu.</p>
	<p>L'organisation de l'espace en « coins » favorise le fait que l'enfant puisse expérimenter son imaginaire dans un contexte de jeu ou lui permet de s'isoler en cas de besoin (par ex. dans les moments de transition ou à d'autres moments de la journée).</p>
	<p>La mise à disposition d'un matériel suffisant (pour que le jeu ne soit pas focalisé ou limité à la question de qui peut ou doit jouer avec le jouet en question), varié, accessible et esthétique permet à l'enfant de développer et de déployer son jeu. Dans le cas inverse, nous observons un investissement discontinu du jeu et de nombreuses interruptions.</p>

	<p>L'utilisation flexible et variée de l'espace lors des jeux, l'alternance entre le jeu debout (mouvement), assis par terre ou assis à table permet à l'enfant d'être libre de ses mouvements ce qui lui permet d'explorer ses possibilités corporelles et imaginaires.</p> <p>On note aussi l'importance, aux yeux de l'enfant, de retrouver les mêmes jeux aux mêmes endroits.</p>
	<p>Les lieux où se déroule le jeu structuré ont un impact sur le jeu de l'enfant, son bien-être et son engagement. Les espaces peuvent être organisés de telle sorte que les enfants ne soient pas attirés par d'autres stimuli.</p>
	<p>La forme hexagonale de la table divisée en deux parties permet la modulation de l'espace et la flexibilité afin de répondre aux besoins des enfants (permet aux plus jeunes d'être plus près de la puéricultrice par ex.) mais une visibilité moindre pour la puéricultrice, tandis qu'une disposition en rangée rend difficile les interactions entre tables.</p>
	<p>La disposition des tables influence les interactions entre enfants et entre enfants et puéricultrices. Elle peut favoriser ou limiter les échanges. Nos observations montrent que les enfants aiment bien se voir au moment du repas et pouvoir échanger entre eux.</p>
	<p>La mise à disposition des jeux dans un espace limité (tapis en mousse par ex.), calme ou associé à la tranquillité, permet à l'enfant une transition plus douce vers le sommeil. Inversement, laisser les enfants jouer totalement librement avant la sieste contribue à l'excitation et ralentit le processus de la mise au lit.</p>
	<p>Diminuer le volume sonore et la lumière suscite le ralentissement du rythme et contribuent à une ambiance propice à l'endormissement.</p>
	<p>La stabilité de la disposition des lits dans la pièce accroît le sentiment de maîtrise de l'environnement et d'autonomie de l'enfant (il a plus facile à gérer ce moment seul). L'enfant aime disposer de repères dans l'espace car c'est plus sécurisant.</p>
	<p>Un lit personnalisé permet à l'enfant de retrouver ses doudous, son odeur et occasionne un sentiment de sécurité favorable à l'endormissement.</p>
	<p>La visibilité ou non de l'arrivée des parents influence le vécu de l'enfant de l'attente et retrouvailles avec les parents. La non-visibilité de l'entrée permet aux enfants de rester concentré sur ses activités et de ne pas être dans l'attente, ennui.</p>

<p>Temps des enfants et activités</p>	<p>Lors de l'accueil, il semble important de reconnaître et de respecter les rythmes de l'enfant pour réaliser une transition maison-école en douceur. Les enfants manifestent ce besoin de temps de transition avant de pouvoir investir un jeu même si son contenu et sa durée peuvent fluctuer en fonction des enfants et en fonction d'une journée à l'autre. En effet, pour certains enfants, cela semble plus confortable de s'insérer dès leur arrivée dans une activité de groupe qui facilite alors la transition. Les enfants manifestent également un besoin d'observer, de comprendre leur environnement.</p>
	<p>La reconnaissance et le respect des rythmes de l'enfant permet à l'enfant d'investir le jeu (et d'anticiper le changement d'activité) et confère un meilleur ajustement entre l'enfant et son milieu d'accueil. S'il y a flottement, absence d'investissement de l'enfant dans le jeu libre, le temps est vécu comme assez statique et long par l'enfant.</p>
	<p>Le respect de la prise d'initiative de la part de l'enfant et la possibilité de choix semblent importants pour laisser l'enfant développer un sentiment de compétence et de contrôle sur le monde extérieur/sur sa vie à la crèche. Ce qui lui donne la possibilité de s'exprimer, d'être pris en compte et de négocier.</p>
	<p>La valorisation de la parole de l'enfant (en montrant de l'intérêt dans ce qu'il fait, en lui posant des questions...) permet à l'enfant de sentir que son point de vue est respecté et qu'il peut exprimer ses besoins ou désirs. Inversement, un manque d'intérêt ou de soutien par le regard de la part de la puéricultrice, engendre de la frustration et des sentiments négatifs chez l'enfant.</p>
	<p>Les besoins d'isolement et d'interaction dans le cadre du jeu libre peuvent s'alterner très rapidement chez les jeunes enfants. Ainsi, un cadre et un temps souples aide l'enfant à exprimer ses besoins et permet de les respecter.</p>
	<p>La modalité de la présentation du jeu (avec intérêt, suspense,...) a un impact sur le vécu de l'enfant (intérêt, plaisir, engagement).</p>
	<p>La mise à disposition limitée des livres de lecture semble être une frustration et l'occasion de franchir l'interdit.</p>
	<p>L'autonomisation des enfants dans la résolution des conflits est une source importante d'apprentissage de la socialisation des enfants.</p>
	<p>La recherche d'autonomie et d'interaction permet à l'enfant d'exercer ses compétences (par ex. manger seul) et en même temps d'être reconnu par l'adulte.</p>

	La possibilité de jouer de manière autonome ou le jeu réalisé en solitaire peut s'avérer plus difficile à certains moments, où l'enfant semble s'ennuyer. Cela peut témoigner d'une difficulté momentanée de l'enfant à créer, à s'intéresser, à choisir et à une absence de stimulus de la part de la puéricultrice ou des autres enfants.
	Lors des activités structurées, les enfants nous montrent leur plaisir lorsqu'ils sont mis en situation de découvrir , de connaître , d'explorer leurs capacités.
	Le jeu structuré renvoie aux enfants une image de compétence qui accompagne le sentiment d'emprise sur le monde extérieur. Ces activités sont notamment celles où l'on donne la parole à l'enfant, où il peut exprimer ce qu'il voit, ce qu'il pense par rapport à une image ou une situation.
	Le jeu structuré rencontre le besoin d'affirmation de soi déjà très affirmé chez les jeunes enfants.
	L'enfant montre son besoin de participer au choix des jeux, ce qui donne à l'enfant la possibilité de s'exprimer, d'être pris en compte et de négocier.
	L'enfant manifeste son désir de pouvoir faire une même activité deux jours de suite (par ex. dessin). La notion de répétition est vécue positivement par l'enfant.
	Le fait de donner des tâches à l'enfant (par ex. ranger les bols de soupe, se servir) permet à l'enfant d'être actif et de se sentir impliqué. Nos observations montrent que cela stimule son sentiment de compétence et renforce son engagement envers la vie en crèche.
	Le déroulement stable des activités et la gestion des temps d'attente de manière structurée, fait de rituels et de règles claires, semblerait contribuer à un vécu de qualité chez l'enfant et a une fonction contenante et pare-excitante.
	La présence des limites remplit la fonction pare-excitante et sécurisante du lieu d'accueil au moment du repas.
	La flexibilité de la puéricultrice dans la mise en place de l'organisation plus générale du repas et sa capacité à répondre au rythme spécifique de chaque enfant semblent essentielles. L'organisation du repas doit satisfaire les besoins individuels d'un enfant en particulier mais dans un même temps les besoins de l'ensemble du groupe.
	Ralentir le rythme engendre une gestion de l'attente sans excitation.
	La séparation physique en petits groupes a une fonction contenante pour

	les enfants.
	L'utilisation de berceuses favorise le processus de détente et le sommeil.
	La mise en place d'une activité stimulante et intéressante aussi en fin de journée est très importante pour les enfants car souvent ils sont plus fatigués et les puéricultrices plus en retrait. Une activité structurée permet de minimiser l'ennui de l'enfant pour qu'il ne devienne pas tendu et figé dans l'attente du parent.
	L'absence prolongée des parents peut entraver la qualité car l'enfant montre un mal-être lors des journées trop longues dans une structure d'accueil.
Relations et interactions entre les enfants, le personnel éducatif et les parents	<p>1) Relations professionnels - parents</p> <p>Le fait de développer l'échange et la communication entre parents et professionnels permet à l'enfant de s'assurer du dialogue entre les deux milieux de vie et de vivre une certaine continuité (par ex. à la maison on met du sérum physiologique après la sieste, et à la crèche aussi). Le lieu de transition au moment de l'accueil peut jouer un rôle dans la relation parents-professionnels en laissant le temps au parent d'arriver et de préparer la séparation avec son enfant et en constituant un lieu de rencontre pour pouvoir échanger et tisser des relations chaleureuses entre parents et professionnels.</p>
	L'opportunité d'un moment d'échange entre l'enfant, son parent et le professionnel produit un sentiment de partage du vécu qui contribue à la construction psychique de l'enfant et à la continuité entre les différents environnements de vie de l'enfant (crèche, famille). Ce temps doit être suffisamment long, la parent autorisé à entrer dans le lieu de vie de l'enfant pour partager avec lui son environnement, son matériel, ses pensées...
	Tisser des relations chaleureuses et la présence d'une ambiance détendue entre parents et professionnels permet à l'enfant d'investir le milieu d'accueil en toute sérénité et une transition plus douce.
	Créer une ambiance détendue rend la transition maison-crèche ou crèche-maison moins tendue, plus agréable, plus facile. Des interactions positives entre parents et professionnels contribuent à créer une bonne ambiance qui réjouit l'enfant et permettent à l'enfant de sentir un lien entre ses deux milieux de vie, de sentir qu'il n'est pas « coupé » entre les deux.
	<p>2) Relations professionnels-enfants</p> <p>Indépendamment du ratio adulte/enfant, nous avons observé que la</p>

	présence d'un nombre important de puéricultrices/professionnels rencontrés par l'enfant en début de journée (par exemple 3 puéricultrices à la crèche 1) peut rendre le moment de l'accueil chaotique et/ou trop dynamique pour certains enfants.
	L'existence de relations privilégiées entre enfants et puéricultrices constitue un soutien considérable que l'enfant recherche et dont il profite pleinement, surtout dans les moments de l'accueil. La recherche de cette proximité du contact est présente, et selon nos observations plus conséquente au moment de l'arrivée. Pour certains enfants, la puéricultrice semble pouvoir constituer une (res)source de transition entre le parent (la maison) et le jeu (le milieu d'accueil) . Elle joue un rôle de facilitateur de transition , elle est une personne incontournable pour le bien-être de l'enfant.
	L'attention et la disponibilité des puéricultrices - en cas de besoin -sont essentielles pour contenir le jeu libre de l'enfant et pour le sécuriser. Si la puéricultrice est plus à l'écart que dans le jeu structuré, ces regards et réponses aux sollicitations de l'enfant influent sur le bien-être et investissement de l'enfant dans le jeu libre. "L'accompagnement du jeu par le regard de l'adulte" joue un rôle important au niveau du vécu de la qualité de l'accueil par l'enfant.
	Les enfants montrent un plus grand plaisir lorsque les puéricultrices s'intéressent et s'impliquent dans le jeu libre et structuré . On observe plus d'engagement dans l'activité et une meilleure qualité de relation. L'engagement de l'enfant semble en lien avec le degré d'engagement de la puéricultrice. La dimension de plaisir et d'intérêt partagés a un impact sur le vécu de l'enfant.
	La capacité de la puéricultrice à faire rentrer les enfants dans une dimension de jeu où l'imaginaire prévaut sur le réel crée une dimension de plaisir partagé.
	La présence , le regard et la disponibilité de l'adulte envers les enfants sont importants pour soutenir et encourager le jeu de l'enfant.
	La recherche d'autonomie d'une part et le besoin d'interaction avec la puéricultrice d'autre part permet à l'enfant d'exercer ses compétences (par ex. manger seul) et en même temps d'être reconnu par l'adulte. C'est important pour l'enfant d'avoir ces deux possibilités et de pouvoir naviguer entre les deux tendances.
	La manière dont la puéricultrice interagit avec l'enfant influence son vécu de la mise au lit. Une attitude bienveillante (maternelle) et

	attentive au bien-être des enfants semble appréciée par les enfants.
	La présence prolongée et la disponibilité des puéricultrices permettent un cadre souple et un endormissement progressif au rythme de chaque enfant. La puéricultrice joue un rôle pare-excitant et rassurant.
	3) Relations entre enfants Dès le moment de l'accueil, des interactions avec les autres enfants sont recherchées par les enfants et constituent un moment important d'apprentissage de la vie en groupe.
	Le partage de moments de plaisir entre enfants permet aux enfants d'expérimenter la recherche d'une juste place au sein du groupe (entre appartenance et individualité). Le jeu structuré peut favoriser les interactions et les échanges entre enfants à partir d'interactions à propos du jeu.
	L'existence d'un sens d'appartenance, d'inclusion au groupe chez l'enfant est exprimé par les efforts de l'enfant à trouver sa place au sein du groupe. L'existence d'une place individualisée et unique au sein du groupe permet à l'enfant d'exprimer sa spécificité et d'attirer le regard de l'adulte. Il manifeste comme important cette recherche d'équilibre et d'une bonne alternance entre le sens d'appartenance de l'enfant et celui d'une place individualisée et unique .
	Les enfants cherchent, même si petits, les interactions avec les autres enfants ou au contraire les fuient selon les moments et leurs besoins. C'est important pour eux que leur choix d'interaction ou d'isolement soit respecté . Par ailleurs, il faut préciser que ce choix ne dure pas très longtemps. Au contraire, il peut varier très vite, en passant de l'un à l'autre état (interaction et isolement).
	L'autonomisation dans la résolution des conflits permet aux enfants d'expérimenter la véritable rencontre avec un autre enfant ayant un point de vue différent, et de chercher par eux-mêmes des moyens de résolution créatifs comme le compromis.
	Choisir librement sa place autour de la table donne une place active à l'enfant et permet la liberté du choix de voisin de table au quotidien.
	Le temps d'attente du repas autorise les interactions et le jeu entre enfants ce qui contribue aux sentiments d'appartenance à un groupe. Le repas est vécu comme un rassemblement.

Facteurs associés	L'intégration par les enfants des règles et le sens de celles-ci permet, dans le jeu libre, de pouvoir les appliquer ou les rappeler, ce qui leur procure un sentiment de compétence et de fierté.
--------------------------	---

6 Résultats pour l'école maternelle

6.1 Présentation de l'école maternelle 1 (Brabant-Wallon) : observations générales

La description de l'école maternelle située dans le Brabant-Wallon (école 1) présente une structure différente de celle de l'école située à Bruxelles (école 2). La raison de cette différence réside dans la structuration verticale des classes de l'école 1 et de l'investigation du point de vue des enfants de deux classes différentes, une de 1^e et une de 2^e maternelle, mais ayant les mêmes institutrices ainsi que des fonctionnements communs.

La première école maternelle où l'on a investigué le point de vue des enfants, se situe dans un milieu rural du Brabant-Wallon. Cette école maternelle fait partie du réseau communal avec un public d'enfants plus homogène sur le plan culturel et assez homogène sur le plan socioéconomique.

Cette école possède plusieurs implantations caractérisées par une organisation différente des classes : verticales d'un côté et horizontales de l'autre. Notre investigation s'est concentrée sur les enfants fréquentant l'établissement avec une organisation verticale. Nous commençons par une description de l'environnement physique externe et ensuite interne.

Nous commençons par présenter l'école en précisant les caractéristiques physiques de l'école et des classes (en termes d'espace, luminosité et bruit) et le déroulement d'une journée type. Ensuite nous abordons et décrivons les caractéristiques plus organisationnelles (en termes d'ambiance, d'activités, dynamique et rythmes) de l'école et des classes.

Concernant l'**environnement externe**, l'école 1 est entourée de grands espaces verts. La cour de récréation est agrémentée de structures de jeu tel qu'un tunnel, deux balançoires avec ressort à forme d'animaux et une balançoire à deux. Sur un côté l'on découvre un banc avec une cabane en bois et sur un autre côté l'on aperçoit un préau, au-dessous duquel se situe l'entrée du bâtiment de l'école. L'on remarque un grand nombre de fenêtres qui donnent sur la cour et où sont collés plusieurs dessins et décorations dont le contenu est visible de l'extérieur.

Concernant l'**environnement interne**, l'accès aux classes se fait par une porte située au-dessous du préau et l'on entre dans une salle où sont situées 5 grandes tables basses et colorées qui accueillent chacune entre 8 et 10 enfants. Il s'agit d'une pièce polyvalente qui prend une fonction de garderie entre 7 et 8 heures et entre 15h30 et 18 heures, de réfectoire lors des

moments du goûter (10 heures) et du lait (13h30) et lors du repas de midi, de moment de repos après le lait de 13h30 et de salle de psychomotricité. Dans cette salle l'on remarque aussi un espace avec une dînette, un coin à hauteur d'enfant où sont posés les sacs et les vestes, un coin cuisine (four à micro-ondes, angle cuisson, évier, frigo) à destination des adultes et une télévision.

La pièce qui est destinée aux classes des « moyens » et des « grands » (4 et 5 ans) est composée d'un coin tapis où les murs sont décorés de nombres, d'animaux, d'un calendrier et des prénoms des enfants. Une longue armoire, qui contient un grand nombre de jeux et jouets, sépare le coin tapis du reste de la classe qui est organisée en plusieurs tables basses en bois, destiné aux activités de travail assis. L'on retrouve du **matériel de jeu** un peu partout (des kots à matériel, bac à sable, livres, caisses de jeux, etc.). Plusieurs décorations descendent du plafond et sont collées aux fenêtres de la salle de classe. Il y a des lavabos et des miroirs à hauteur d'enfant.

La **classe des « petits »** (2 ans et demi à 4 ans) est organisée en plusieurs coins : un coin gym avec des tapis en mousse, un coin voiture, un coin maison de poupée, un coin maison de construction, ainsi qu'un coin avec une petite table et des chaises colorées et un dernier coin tapis, au-dessus duquel l'on voit un tableau avec des dessins illustrant les jours de la semaine, le temps, etc. Il y a également un coin avec le matériel pour changer les enfants les plus jeunes (couches, lingettes, etc.), à côté duquel sont placés plusieurs lits empilés qui seront placés sur le tapis, au moment de la sieste.

6.1.1 Espace, matériel, luminosité et bruit

Concernant **l'espace**, les lieux paraissent un peu restreints pour le nombre d'enfants accueillis. Cette affirmation s'appuie sur plusieurs observations.

- Premièrement, sauf les moments limités où les activités entre les classes sont séparées (cette situation a été observée uniquement un lundi matin quand les enfants de première étaient restés à l'école tandis que les deuxièmes et troisièmes s'étaient rendues à la piscine), les enfants sont tellement nombreux qu'ils occupent la totalité de l'espace où se déroule l'activité (réfectoire ou classe des moyens). A ces occasions, l'espace semblerait insuffisant pour une utilisation de l'environnement libre et épanouissante.
- Deuxièmement, un même lieu de l'école remplit plusieurs **fonctions différentes**. Ainsi, une même pièce est utilisée comme garderie du matin et du soir, réfectoire, « moment de lait » et de repos et psychomotricité. Si l'on quantifie le temps que les enfants

passent dans cette pièce en une journée (cf. partie sur la journée type), sans prendre en compte celui de psychomotricité, les enfants qui arrivent à l'ouverture de la garderie (6h30) et repartent à sa fermeture (18h30), y resteraient un temps approximatif de 8 heures sur une journée de 12 heures. Par contre, les enfants qui arrivent à l'accueil (8h30) et qui repartent à la sortie de l'école (15h30), resteraient dans cette pièce un temps approximatif de 2 heures 45 minutes sur 7 heures d'école. Ceci équivaut à plus de la moitié du temps pour les premiers et plus d'un tiers de temps pour les seconds.

En conclusion, le seul endroit qui présente un espace suffisamment ample nous paraît être la cour de récréation, car les enfants ont l'espace physique pour bouger et courir.

Le développement de la thématique de l'espace nous amène à évoquer celle du **matériel** à disposition des enfants. Dans la salle de garderie et en classe, malgré l'espace limité, les enfants semblent avoir à disposition un grand nombre de matériel tant de petite taille ou de taille moyenne (par ex. Légo, instruments de musique,...) que de grande taille (par ex. bacs à sable et à graines, maison de poupée, etc.). Lorsque les institutrices fournissent plusieurs vélos, ceux-ci sont insuffisants pour le nombre d'enfants fréquentant l'école, ce qui crée des tensions entre enfants. Vu le nombre limité de matériel de jeu, les enfants se consacrent à des activités ayant plus trait à l'imaginaire comme, par exemple, mettre en scène des histoires avec des personnages fictifs interprétés par les différents enfants ou plus filiatives, comme recueillir des fleurs et en faire des bagues. Soulignons que cette activité a été observée le plus souvent chez les filles (malgré le fait qu'elles essaient à plusieurs reprises d'inclure les garçons), alors que les garçons avaient plus tendance à se cacher (dans le tunnel ou dans les buissons) et à courir pour s'attraper. Toujours concernant le matériel, le grand nombre de créations et de décorations affichées aux murs, fenêtres et plafonds donnent à l'espace un air joyeux.

Concernant la **lumière**, le grand nombre de fenêtres illuminent bien la classe des « moyens » et des « grands » ainsi que le réfectoire. Par contre, les pièces des toilettes sont plus sombres. En effet, dans les toilettes des grands et des petits, les fenêtres sont placées en hauteur et sont de plus petite dimension, empêchant la lumière de rentrer. Cependant, dans les toilettes des petits, la présence d'un mur vitré laisse rentrer la lumière qui provient du couloir, lui-même fourni d'une grande fenêtre (qui arrive jusque par terre). Par contre, les toilettes des grands se trouvent installées à l'intérieur d'un étroit couloir sans aucune entrée de lumière à part la fenêtre située en haut du plafond.

Concernant le **bruit**, l'emplacement de l'école en zone rurale fait qu'aucun bruit extérieur ne vient gêner le déroulement de la journée à l'école. Par contre, la présence d'une 40aine d'enfants au sein d'une même pièce provoque une augmentation du bruit qui nous semble naturelle. Ce bruit augmente lors des moments de repas mais nous n'avons pas trouvé ce bruit excessivement intense compte tenu du nombre d'enfants. Nous pouvons supposer que ce phénomène peut être en lien avec une certaine autorité des institutrices, qui passait parfois par

les cris. Nous remarquons des nombreuses interpellations par les institutrices exigeant le silence.

Avant de poursuivre avec la présentation des classes, rappelons que cette école présente une organisation verticale. Ceci signifie qu'un grand nombre d'activités sont réalisées par la totalité des enfants de différentes classes et âges. C'est sans doute à cause de cette organisation, et du discours prôné par les adultes, que les enfants de cette école parlent des différentes classes en termes de classes des « petits », « moyens » et « grands ». Etant donné cette organisation qui fait que les enfants se trouvent ensemble pour la plupart du temps, les parties qui suivent (consacrées à la description de la journée type et à la description de l'ambiance de l'école, des activités, des dynamiques de classe, etc.), concernent l'ensemble des classes de l'école 1. Ceci signifie que nos observations comprennent tant la première et deuxième maternelle, fréquentées par les enfants de la tranche d'âge qui nous intéressent dans cette école, que la troisième maternelle, fréquentée par les enfants plus âgés qui ne sont pas compris dans l'échantillon.

6.1.2 Observations générales dans l'école et dans la classe

6.1.2.1 Ambiance générale

Au sein de l'école 1 l'on perçoit de manière claire une **ambiance** que l'on peut qualifier de « **familiale** ». Le moment de l'accueil semblent constituer, pour les parents des enfants et pour les institutrices, un moment pour échanger autour de questions portant sur les enfants, mais aussi et surtout un moment pour discuter des événements relatifs à la communauté locale. En effet, l'école se situant dans une petite commune, la vie communautaire semble occuper une place importante et les dysfonctionnements existants deviennent sujet de conversations « privilégié ».

Concernant les conditions de travail, l'évocation fréquente de l'insuffisance de ressources matérielles et de personnel dans la gestion des trois classes laisse aussi transparaître une **insatisfaction** et **frustration** chez les institutrices.

Concernant l'ambiance lors des activités, nous avons identifié une double ambiance. Lors des activités en classe, l'attitude autoritaire des institutrices ainsi que le caractère « peu varié » des activités, laisse transparaître chez les enfants une **impression d'ennui**. Cette impression découle aussi de l'observation chez certains enfants d'un évitement des activités pour se rendre à la salle de la garderie, avec l'excuse de se rendre aux toilettes. Lors des moments de récréation, nous avons perçu **chez les enfants un plaisir à passer du temps entre eux**, à créer des histoires ou à courir et jouer à cache-cache. Soulignons aussi que les moments dans la cour de récréation sont les seuls où nous avons remarqué une liberté de choix chez les enfants dans les jeux réalisés. En effet, nous le verrons au cours de l'analyse, l'organisation des différentes

activités semble plus se faire en fonction des désirs et besoins des institutrices que de ceux des enfants.

6.1.2.2 Activités et transitions

Concernant l'organisation des journées et des activités, ces dernières nous semblent **peu différenciées**. En effet, pendant la période d'observations, les enfants passent beaucoup de temps dans la cour de récréation et au-dessous du préau, lorsque la pluie ne permet pas de courir librement. Lorsque les enfants restent à l'intérieur de la classe, les activités se déroulent en grand partie sur un grand tapis de la classe des « moyens » et des « grands ». Les activités observées à ces moments sont principalement des exercices de vocabulaire (par ex. nommer la figure représentée dans une image) ou du chant. L'observation d'activités à table, assis sur une chaise, est limitée au nombre de 3 (deux coloriages et un bricolage). Elles sont souvent les mêmes pour les trois classes, avec des petites variations pour les petits (sur une feuille, colorier des ronds d'un collier en alternant les couleurs une ou deux fois- « bleu, vert » pour les « petits » et bleu, bleu, vert pour les « moyens » et les « grands »). Ainsi, on remarque un **déséquilibre au niveau des compétences travaillées en fonction des âges** et du niveau « scolaire » du groupe d'enfants.

D'une manière générale, les **activités sont très dirigées et choisies par les institutrices**. Les enfants semblent pouvoir choisir leur jeu uniquement quand ils sont dehors ou à la garderie, unique moment où l'on peut observer des comportements d'exploration chez les enfants.

Lorsque les enfants sont à la **psychomotricité**, ils sont laissés en activité libre pendant les 40 minutes. Des fortes décharges motrices sont présentes en début d'activité et s'estompent au fur et à mesure, pour laisser la place à des jeux symbolique (jouer à la maman, à la famille) et au repos (les enfants sont couchés et couverts avec un voile).

Quand les enfants peuvent circuler librement dans la cour de récréation en activité libre, et qu'il y a du soleil, nous remarquons qu'ils jouent avec les vélos, les balançoires et les ballons. Sinon, leurs jeux préférés sont « touche-touche », « cache-cache », « la princesse » (jouer à la princesse), « l'histoire de *Kirikou* » (jouer à *Kirikou* et la sorcière) et font des bagues avec les fleurs.

Concernant les transitions, nous n'avons **pas identifié de rituels spécifiques** qui indiquent l'enchaînement des activités ou des moments de la journée, exception faite pour le son de la cloche du matin. Parfois les transitions sont faites en fonction de la réussite d'un exercice. Par exemple, lors des activités de vocabulaire, l'enfant qui dit le mot correct par rapport à l'image pourra se rendre aux toilettes et ensuite s'asseoir à table pour manger. Celui qui se trompera de nom devra attendre qu'une autre question lui soit posée. Chez les « petits » par contre, le tapis

devant les toilettes fait office de lieu de transition entre les toilettes et leur classe. En effet, quand ils vont aux toilettes, les enfants qui ont déjà terminé attendent les autres, pour ensuite se rendre dans leur classe, ou au réfectoire.

6.1.2.3 Dynamique de classe et interactions

Concernant la dynamique de classe, nous pouvons distinguer quatre interactions en fonction des partenaires impliqués : il s'agit des interactions entre enfants, entre enfants et institutrices, entre parents et institutrices et entre institutrices.

Les **interactions entre les enfants** s'avèrent **variées** et **riches** conférant à la classe une bonne dynamique. En effet, les enfants peuvent choisir eux-mêmes la place qu'ils souhaitent occuper pendant les activités (assis sur le tapis, ou sur la chaise) et pendant le repas. Ceci entraîne une variété dans les configurations des interactions, qui se font tant entre enfants de même âge que d'âge différent avec, dans ce dernier cas, une attention et une protection particulières des plus grands envers les plus petits et les nouveaux arrivés. Cependant, malgré une alternance dans les interactions, l'on remarque la présence de certaines « amitiés privilégiées » que l'on identifie tant par certains choix plus réguliers que par les affirmations-mêmes des enfants qui évoquent leurs « meilleurs copains/es » et leurs « amoureux/ses ».

Les **interactions entre enfants et institutrices** sont **importantes en nombre** mais concernent pour la majorité des **demandes fonctionnelles** formulées par les enfants (par ex. autorisation pour aller aux toilettes, plainte pour l'agression d'un autre enfant, etc.) ou des **directives ou reproches formulées aux enfants** par les institutrices concernant le comportement à avoir ou à ne pas avoir en classe. Les comportements affectifs ou témoignant de chaleur relationnelle sont très limités, surtout pour une des institutrices qui a aussi une plus grande tendance à hurler pour obtenir l'attention et l'obéissance des enfants. Soulignons aussi que les quelques comportements d'affection que nous avons remarqués de la part des institutrices sont surtout adressés aux enfants plus jeunes, en « classe d'accueil ».

Les **interactions entre parents et institutrices** se concentrent au moment de l'accueil. L'échange de bises pour se dire « bonjour » et la quantité du temps passé à discuter laissent transparaître une **ambiance « familiale »**. Cependant, en classe et devant les enfants, les institutrices se montrent **critiques** par rapport aux familles en soulignant leur attitude démissionnaire (inadéquation vestimentaire des enfants, oubli de répondre aux communications, manque d'intérêt envers la vie scolaire des enfants, etc.) (cf. 3.2.1, ambiance générale en classe).

Les **interactions entre institutrices** se montrent positives dans la mesure où elles montrent une bonne **cohésion** et un **plaisir** évident à travailler ensemble.

Nous trouvons aussi important de souligner ici que nos observations, ainsi que les dires des deux institutrices principales, ont montré que les enfants sont entourés par une **multitude d'adultes**. Nous avons rencontré un minimum de 11 personnes qui côtoient les enfants : les deux institutrices principales s'occupant principalement des « moyens » et des « grands » mais aussi des « petits » (une à temps plein et l'autre à $\frac{3}{4}$ temps), 1 assistante maternelle pour les petits ainsi qu'une à $\frac{1}{2}$ temps et une autre à $\frac{1}{4}$ temps, deux psychomotricien/ne, une logopède, deux dames de la garderie et réfectoire, la dame du ménage et de temps à autre le fils ou filles de l'une ou l'autre institutrice. Par ailleurs, les institutrices principales précisent que pendant l'année les enfants ont eu encore d'autres institutrices. Ceci peut expliquer la facilité avec laquelle ils se sont dirigés vers nous et ouverts à notre présence en classe et la fonction qu'ils nous ont rapidement attribué de « madame » ayant un pouvoir d'autorité et de décision (par ex. « *Madame, je peux aller aux toilettes ?* »).

6.1.2.4 Temps et rythmes

Comme expliqué dans le point « activités et transitions », à l'école 1 les journées se révèlent peu différenciées. L'enchaînement des moments de la journée est dicté par les institutrices mais les enfants semblent avoir repéré certaines invariants (par ex. on va aux toilettes avant d'aller manger à table, ou les petits vont aller faire la sieste après le moment « lait »). Certains enfants des classes des « moyens » et des « grands » expliquent de temps en temps que tel jour est prévue la piscine ou la gymnastique, mais ils n'ont pas réussi et expliquer comment ils avaient acquis ce savoir. En effet, à cette question, nous avons souvent entendu la réponse : « *parce que Madame le dit* ». Par contre, dans certains journées-types, qui ne sont pas marquées par une activité particulière, certains enfants montrent une méconnaissance de ce qui va suivre : « *Qu'est-ce que vous allez faire aujourd'hui ?* » question (posée lors de l'arrivée à l'école/accueil), « *Je sais pas....on nous l'a pas dit* », « *Tu aimerais arriver et savoir ce qui se passe ?* », « *Oui, parce que comme ça je sais* ».

6.1.2.5 Synthèse des observations de l'école 1

Lorsque l'on synthétise les observations pour les trois classes de l'école 1, nous pouvons conclure que l'ambiance qui y règne est plutôt « **familiale** ». Les interactions entre enfants et institutrices sont importantes en nombre mais portent souvent sur des demandes fonctionnelles formulées par les enfants (par ex. autorisation pour aller aux toilettes, plainte pour l'agression d'un autre enfant) ou des directives ou reproches formulées par les institutrices. Concernant l'ambiance lors des activités, les enfants montrent une **impression d'ennui** (par ex. évitement de certaines activités par les enfants). Lors des moments de

récréation, les enfants montrent du **plaisir à passer du temps entre eux** et à jouer. En effet, les interactions entre enfants s'avèrent variées et riches conférant à la classe une bonne dynamique.

6.2 Présentation de l'école maternelle 2 (Bruxelles) : observations générales

La partie relative à la description de l'école maternelle située à Bruxelles (école 2) présente une structure différente de celle de l'école située dans le Brabant-Wallon (école 1). La raison de ce choix réside dans la structuration horizontale des classes de l'école 2 et de l'investigation du point de vue des enfants de deux classes de 3^e maternelle ayant deux institutrices différentes ainsi que des fonctionnements propres. Ainsi, nous commençons par la présentation générale de l'école et la description d'une journée type chez les enfants de 3^e maternelle. Suit la description approfondie de chaque classe investiguée (classes des abeilles et des dauphins), en mettant en évidence leurs caractéristiques physiques (en termes d'espace, luminosité et bruit), et les caractéristiques plus organisationnelles (en termes d'ambiance, d'activités, dynamique et rythmes).

L'école maternelle située à Bruxelles, où nous avons effectué notre investigation, se situe en milieu urbain. L'école fait partie du réseau libre et est composée d'un public d'enfants hétérogène sur le plan culturel et plus homogène sur le plan socioéconomique. L'organisation des maternelles est en niveaux et cycles (accueil-moyen (1ère-2ème)-grand).

Il n'y a pas d'espace vert autour de l'école. L'accueil a lieu dans une salle qui précède la cour de récréation où des surveillantes accueillent ou attendent parents et enfants. L'entrée est sécurisée : les surveillantes observent qui entre et sort de l'école. De plus, la porte de sortie est munie d'un système d'ouverture qui n'est pas accessible aux enfants (appuyer sur un bouton situé en hauteur afin que la porte s'ouvre). Ces caractéristiques semblent ainsi s'approcher des critères d'un **lieu sécurisé**.

La cour de récréation est de taille moyenne. On y retrouve une structure de jeux (toboggan), un bac à sable sécurisé par des rambardes et un espace vert (arbre et feuillages). Le préau est de petite taille. L'accès aux toilettes se fait dans la cour de récréation. Ces toilettes sont vitrées ce qui permet aux éducatrices de surveiller les enfants qui s'y trouvent. L'orientation des toilettes vers la cour de récréation et l'absence de portes fait que les enfants sont à la vue de tous lorsqu'ils les utilisent.

Concernant les bâtiments généraux, les classes de première et deuxième maternelle sont rassemblées dans une partie du bâtiment alors que les classes de troisième maternelle sont dispersées au sein des classes primaires : chaque classe de troisième maternelle est entourée d'une ou deux classes de première primaire. L'école met au point un **cycle 5-8** qui consiste à

relier chaque classe de maternelle avec une ou deux classes de première primaire afin que les enfants puissent partager des activités ensemble (un après-midi par semaine). Ainsi, les enfants de troisième maternelle s'accommodent aux locaux des primaires et les enfants de première année primaire peuvent garder contact avec leur institutrice de maternelle. Cette méthode permet de mieux appréhender les transitions. Alors que les institutrices soutiennent beaucoup ce programme, elles expriment tout de même le désir de rassembler les locaux de troisième maternelle afin de faciliter les activités communes et la cohésion dans les groupes.

Chaque classe de maternelle possède un surnom qui a été choisi par l'institutrice (que nous remplaçons ici par des surnoms fictifs). Chez les plus petits nous retrouvons par exemple les « oursons » ou encore « les grenouilles ». Les trois classes de troisième maternelle s'appellent respectivement les « plumes », les « abeilles » et les « dauphins ».

L'ambiance générale de l'école nous semble positive. Les lieux sont propres, adaptés et le matériel est en nombre suffisant pour satisfaire les enfants. Il existe, bien évidemment, des particularités dans les deux classes que nous avons investiguées. Les points suivants sont dédiés à ces observations plus spécifiques.

6.2.1 Observations générales dans la classe des « abeilles »

6.2.1.1 Espace, luminosité et le bruit

Au niveau de l'**espace**, la classe des « abeilles » se présente comme un local très spacieux. Nous constatons l'existence de plusieurs espaces définis : le « coin salon » où la classe se réunit (consignes, collations, etc.), un « espace tables » où ont lieu les activités, un « coin dessin » constitué par une table mise à l'écart et entourée de tout le matériel de type créatif (dessin, peinture, collage etc.) et une structure de jeux avec étagère appelée « maison de poupée ».

Le matériel (chaises, tables, armoires de rangement, etc.) est neuf et semble adapté à l'âge des enfants. Nous n'avons pas repéré de coin dédié au repos et cela n'a jamais été évoqué par l'institutrice.

Au niveau de la **luminosité**, la classe des « abeilles » possède plusieurs fenêtres, rendant la pièce lumineuse. Seule l'entrée de la classe est assez sombre car cachée par une structure en hauteur. La classe se situe au rez-de-chaussée, au bout d'un couloir, ce qui a pour effet de l'isoler des autres classes. Ce point est un avantage pour les enfants qui ne semblent pas devoir s'inquiéter du **bruit** qui peut se créer en classe. Cependant, comme nous le verrons plus loin, le bruit s'avère être un sujet délicat dans cette classe.

Nous pouvons conclure que la classe des « abeilles » se présente comme un local très agréable et très bien situé dans l'école, permettant aux enfants de disposer d'un espace adapté.

6.2.1.2 L'ambiance générale

A l'instar de l'école, l'ambiance dans la classe des « abeilles » est agréable. Les enfants semblent s'y sentir bien. Cependant, nous notons parfois une ambiance un peu **agitée**. La classe des « abeilles » est décrite par les institutrices de maternelle comme une classe très bruyante. Lors de nos observations, nous avons ressenti de la part de l'institutrice des « abeilles » une certaine **autorité** qui ponctue beaucoup le quotidien de la classe. Par exemple, souvent elle incite les enfants à faire silence ou à être dans le calme. Si ses interpellations n'aboutissent pas au résultat voulu, elle peut interrompre l'activité en cours et réunir les enfants dans le « coin salon » pour appeler au calme.

Malgré la présence d'un côté ludique, nous avons remarqué une place importante donnée à **l'apprentissage** en général. L'institutrice de cette classe se montre attentive à la manière dont l'enfant tient le crayon ou s'installe sur une chaise pour jouer ou dessiner. Aussi, elle fait souvent référence au passage à l'école primaire pour appuyer ses consignes : « *Vous devez tenir votre crayon convenablement pour réussir à écrire en primaire.* », « *En primaire, vous ne pourrez même pas chuchoter.* », etc.

En conclusion, nous avons observé une bonne ambiance et une bonne entente entre enfants mais également la présence d'une certaine agitation et d'une certaine autorité.

6.2.1.3 Activités et transitions

Bien que l'on observe une certaine permanence dans l'organisation des transitions et des activités dans la classe des « abeilles », les transitions ne semblent pas contextualisées par la présence de rituels. Malgré le fait que cette permanence (répétition du déroulement des moments et activités) semble revêtir une fonction de sécurité pour les enfants, ce sont plutôt les consignes données par l'institutrice qui semblent jouer le rôle de contenant et d'organisateur des activités et des transitions. Par exemple, c'est l'institutrice qui signale la fin des activités ou le moment de récréation. Ainsi, les enfants ont tendance à attendre la consigne de l'institutrice plutôt que de prendre des initiatives (par ex. les enfants chargés du bac à collation ne vont pas instinctivement le chercher au moment voulu mais attendent que l'institutrice le leur demande). Il nous semble toutefois délicat de parler de manque d'autonomie dans ce contexte car il s'agit d'une adaptation à la situation.

Concernant **l'organisation des activités**, nous observons l'absence d'un schéma précis. L'institutrice peut organiser des « activités libres » le matin et des « activités de travail » l'après-midi ou le contraire. Concernant la mise en place des activités libres, l'institutrice désigne des

élèves pour choisir un jeu, qu'ils installent par la suite sur une table de la classe. Ensuite, par levée de main, les autres enfants demandent de participer à telle ou telle activité jusqu'à ce que l'institutrice ait attribué une activité à chaque enfant. Concernant les activités de travail, nous avons pu observer que toute la classe est occupée à la même activité d'apprentissage. Cette uniformité dans les activités de travail ou d'apprentissage semble se rapprocher fortement de celle qu'il existe à l'école primaire (un même devoir et consigne pour toute la classe). Cette constatation semble appuyée par certaines affirmations de l'institutrice, telle que : « *on travaille comme en primaire, on se concentre sur sa feuille et on se tait* ».

6.2.1.4 Dynamique de classe et interactions

Afin de contextualiser les aspects relationnels en jeu dans la classe des « abeilles », il est important de souligner que l'année scolaire a été constituée par un grand nombre de changements. En effet, l'enchaînement de différents congés maladie ou congés de maternité a amené la classe à vivre **différents changements d'institutrice** avec, parfois, des périodes où la classe était gardée par des surveillantes. Lors de notre rencontre avec la classe, l'institutrice des « abeilles » revenait d'un congé de maternité et avait pris en charge la classe des « abeilles » afin de remplacer l'institutrice en congé maladie. Ainsi, à travers nos observations, nous avons pu remarquer que ces différents changements ont eu des conséquences sur la dynamique de classe et sur les interactions.

La multitude d'adultes rencontrés par les enfants au cours de l'année, avec le manque de permanence d'une **figure d'attachement stable à l'école**, peut avoir eu comme conséquence de multiplier leurs points d'accroche avec les différents adultes. Ceci peut expliquer la facilité avec laquelle ils se sont dirigés vers nous et ouverts à notre présence en classe. Mais ceci pourrait aussi avoir eu des conséquences plus générales. En effet, les enfants des « abeilles » se présentent comme assez **autonomes** et ils trouvent facilement d'autres ressources, plutôt que faire appel uniquement à l'institutrice. Si nous avons observé peu de manifestations de tendresse et d'affection entre les enfants et l'institutrice, nous avons repéré la présence d'une **bonne cohésion générale** qui s'inscrit davantage dans un contexte de jeux, d'amusement et d'apprentissage et moins dans un contexte de soin et d'affection.

6.2.1.5 Temps et rythmes

Comme expliqué dans le point « activités et transitions », les journées de la classe des « abeilles » sont organisées selon une certaine cohérence même si **l'enchaînement des moments** de la journée semble parfois moins bien intégré par les enfants. Dès l'arrivée en classe, les enfants se rassemblent dans le « coin salon » où l'institutrice rappelle les activités qui sont en cours (par ex. semaine pour la fête des pères où semaine de préparation de la fête de l'école). Parfois, l'institutrice note sur un tableau les activités de la journée mais cela n'est pas

une constante. Ceci nous pousse à émettre l'hypothèse d'une moins bonne intégration par les enfants des différents moments de la journée et de la semaine.

Concernant les **rythmes individuels**, nous avons observé que l'institutrice essaie de créer des moments plus privilégiés avec des enfants plus en retrait, plus discrets, en se dirigeant vers eux lors des activités libres. Nous retenons cette attitude très positive car dans une classe autonome comme celle des « abeilles » il existe le risque que les enfants plus discrets ne trouvent pas leur place. Concernant les rythmes d'activités/repos, comme nous l'avons signalé, il n'existe pas de « coin repos » dans la classe des « abeilles » mais il y a une possibilité de choisir une activité lecture qui est considérée par toute la classe comme un moment calme.

A l'instar de l'école, l'ambiance dans la classe des « abeilles » est agréable, caractérisée par une **bonne cohésion générale** qui s'inscrit dans un contexte de jeux, d'amusement et d'apprentissage et moins dans un contexte de soin et d'affection. L'institutrice est très présente dans son rôle d'autorité mais elle se montre également attentive aux besoins individuels des enfants, en particulier ceux plus en retrait.

Les enfants des « abeilles » semblent se sentir bien dans leur classe. Il règne une bonne ambiance et une bonne entente entre enfants malgré l'ambiance puisse de montrer un peu agitée à certains moments. Aussi, les enfants des « abeilles » se présentent comme assez **autonomes**, probablement à cause des fréquents changements d'institutrices au cours de l'année.

6.2.2 Observations générales dans la classe des « dauphins »

6.2.2.1 Espace, luminosité et bruit

Au niveau de **l'espace**, la classe des « dauphins » se présente comme un local petit. L'institutrice de cette classe explique qu'il s'agit du local le plus petit des classes maternelles et qu'elle essaie d'aménager l'espace afin de différencier plusieurs zones d'activités. La classe est composée de quatre tables où l'institutrice met en place différentes activités en fonction du moment de la journée. Une table est dédiée à l'activité d'écriture, une autre à la peinture, une autre à la lecture,... La classe possède un petit coin appelé la maison de poupée où l'on retrouve les jeux comme les faux magasins, les lits de bébés, les poupées, etc.

L'institutrice a également mis en place un « coin repos » dans un angle de la classe mais elle nous a exprimé son inquiétude quant à l'emplacement de ce petit « coin repos » qu'elle ne trouve pas assez isolé par manque de place dans la classe. Le centre de la classe, où les enfants se réunissent en cercle est appelé le « coin salon ». C'est le coin où l'institutrice prend la parole, donne les consignes, raconte les histoires, etc.

Au niveau de la **luminosité**, la classe des « dauphins » possède de grandes fenêtres sur un pan de mur, qui rend la pièce très lumineuse. La classe est isolée dans un bâtiment appelé « la petite maison » qui se situe dans la cour des primaires. Cela oblige l'institutrice à traverser cette cour pour rejoindre la cour des maternelles. Le partage du même bâtiment avec les classes de primaires, et la mauvaise isolation, oblige les enfants et l'institutrice à être prudents par rapport au bruit. Bien que cela puisse sembler frustrant pour les enfants, l'institutrice des « dauphins » réussit à mettre en place un rituel qui permet à sa classe d'entrer et de sortir de la petite maison dans le calme. Elle crée un rang et demande « *de retirer ses bottes d'éléphants, de marcher sur un nuage et de mettre sa bouche de souris* ». L'imitation des gestes faits par l'institutrice permet aux enfants d'entrer et de sortir de la classe calmement.

Le local des « dauphins » n'a donc pas une position idéale au niveau de l'espace et de la localisation dans l'école, mais nous verrons que cette classe, par la place de l'institutrice et des rituels mis en place, arrive à s'organiser et à installer une ambiance très positive.

6.2.2.2 L'ambiance générale

Dès la première journée passée dans la classe des « dauphins », l'**ambiance positive** est évidente. Plus précisément, l'on retrouve une ambiance calme et posée où règne la discipline mais dans le respect et l'amusement. Les enfants semblent avoir intégré les **règles** de vie de la classe. A titre d'exemple, l'arrivée en classe se fait par l'inscription à une activité libre. Chaque enfant entre dans la classe, prend une pince à linge avec son nom et l'accroche à une des activités proposées sur un panneau. Malgré le nombre de place limité, le déroulement se passe sans aucun encombre.

Nous avons remarqué une grande place laissée aux **questionnements** des enfants, à la **mise en sens** de leur vécu. L'institutrice n'hésite pas à questionner les enfants, elle les invite à réfléchir ensemble à une question posée ou à un problème. Tout semble être expliqué : chaque changement de programme dans la journée, chaque remarque des enfants, etc., sont pris en compte et discutés avec la classe (par ex. « *nous sommes jeudi aujourd'hui. Que se passe-t-il le jeudi ?* » ou encore « *D'habitude le jeudi, nous avons gymnastique mais aujourd'hui est un jour spécial...* »).

6.2.2.3 Activités et transitions

L'institutrice des « dauphins » semble accorder une grande place aux **rituels** dans sa classe. Chaque transition et passage (l'heure de la collation, l'heure de la récréation, la fin des activités, etc.) est ritualisé. Nous avons pu en relever plusieurs exemples :

1. Un élève est chargé d'activer un **bâton de pluie** pour signaler la fin des activités.

2. L'institutrice utilise le son d'un **bol tibétain** pour appeler au calme lorsque les enfants se trouvent au « coin salon ».
3. Un **doudou appartenant à toute la classe** est confié chaque soir à un élève qui le ramène chez lui et le rapporte à l'école le lendemain matin.
4. Lorsque les enfants doivent sortir de la classe, l'institutrice les fait s'installer en **position « patate »** (recroquevillés sur eux-mêmes) et touche leur dos avec une baguette magique pour désigner les enfants qui, à tour de rôle, iront mettre leur veste et se préparer.

Les **activités** sont organisées par demi-journées et se font, comme expliqué, sous forme d'inscription sur un tableau. L'institutrice choisit les activités et place la photo de l'activité au tableau avec un système de scratch. Chaque enfant s'inscrit donc à l'activité qu'il désire. Le matin, les activités proposées avant le bonjour collectif sont plutôt des jeux libres (dessins, peinture, maison de poupée, jeux de construction) mais un enfant peut demander de terminer une création ou une « activité-travail » commencée la veille. L'après-midi, l'institutrice met en place différentes activités d'apprentissage : l'écriture des nombres, une activité créative précise, une activité d'écriture, etc. Les enfants choisissent leurs activités mais chacun sait qu'il devra, au cours de la semaine, faire chaque activité.

Nous remarquons une certaine **permanence** dans la classe des « dauphins » concernant les **rituels** et **l'organisation des activités**, ce qui semble favoriser chez les enfants la compréhension de l'enchaînement de la journée mais aussi l'aspiration à un certain calme. Par conséquent, l'institutrice doit rarement demander le calme ou le silence dans sa classe.

6.2.2.4 Dynamique de classe et interactions

Au niveau relationnel, la classe des « dauphins » semble se caractériser par un grand **attachement à l'institutrice**. Nous avons observé beaucoup d'interactions entre les élèves et l'institutrice qui se font sous une note d'affection et de tendresse. Celle-ci reste présente pour chaque enfant, lui permettant de la questionner ou la solliciter.

La dynamique entre les élèves semble assez positive avec une tendance au respect des règles relationnelles que l'institutrice a mis en place (on ne crie pas sur l'autre, on ne frappe pas, on ne prend pas une place déjà choisie par un autre, etc.). Malgré cela, des conflits apparaissent. A ces occasions, et dans la mesure du possible, l'institutrice semble laisser aux enfants la liberté de gérer eux-mêmes leur conflit. Il est intéressant de remarquer que souvent un enfant extérieur au conflit rappelle la règle afin de baisser la tension. Cette méthode semble fonctionner au sein de la classe des « dauphins », qui partage une certaine **solidarité**. Malgré cette liberté, l'institutrice soutient ou tempère certaines relations. Par exemple, elle donne

comme consigne à certains enfants de ne pas s'asseoir l'un à côté de l'autre pendant les activités ou les collations, afin de ne pas perturber la totalité du groupe et donc leur épanouissement. Elle leur demande donc de limiter leurs contacts un maximum aux moments de récréation. Cette règle semble bien intégrée par les élèves concernés qui ne semblent pas y voir d'inconvénient. M. dit : « *Je peux pas jouer avec W. parce qu'alors on se dispute, on se concentre pas et on dérange tout le monde alors on joue ensemble à la récréation et c'est mieux* ».

C'est probablement cette **cohésion de groupe** et cet attachement à l'institutrice qui suscitent une certaine méfiance de la classe face à notre présence dans un premier temps. Contrairement à la classe des « abeilles », il a fallu une journée entière avant que les « dauphins » viennent questionner notre présence et nous solliciter. Avant cela, nous n'avions pas suscité de réactions à part quelques regards. Nous pouvons donc supposer qu'un attachement fort et sûr entre la classe et l'institutrice peut rendre difficile l'arrivée de nouvelles personnes dans l'environnement. Aussi, il faut mettre en évidence l'attitude de l'institutrice envers l'examineur qui, dans la classe des abeilles, a été de nous intégrer directement à la classe alors que, dans la classe des dauphins, a été de laisser prendre une position d'observateurs avant d'être introduite. Ainsi, le comportement de l'institutrice peut influencer grandement les attitudes relationnelles de la classe.

6.2.2.5 Temps et rythmes

Comme décrit dans le point activités et transitions, les temps sont très précis dans la classe des « dauphins ». Chaque début de journée, la classe se retrouve au « coin salon » afin de déterminer la date du jour, le programme de la journée et de rappeler le programme de la semaine. L'institutrice tient à ce que les temps et rythmes soit intégrés par sa classe.

Concernant les rythmes de la classe, nous remarquons une certaine cohérence dans les activités et transitions. Mais aussi, l'institutrice semble permettre également aux enfants de respecter leur propre rythme de repos/activité. Le coin repos est utilisé par certains enfants qui n'ont pas de difficulté à aller se coucher lorsqu'ils en ressentent le besoin. Nous avons également pu observer certains enfants qui s'isolent dans un coin de classe afin de lire.

En conclusion, l'ambiance dans la classe des « dauphins » est très positive et nous remarquons un grand respect de l'enfant dans son individualité ainsi qu'une place d'honneur à la mise en sens des rythmes, des activités et des transitions de la journée.

6.2.3 Synthèse des observations des deux classes de l'école 2

Lorsque l'on synthétise nos observations pour les deux classes investiguées, nous pouvons conclure que les deux classes présentent une **ambiance générale positive** et une **bonne**

cohésion dans le groupe. Les deux institutrices sont sensibles aux besoins des enfants et mettent un point d'honneur au bien-être de ceux-ci.

Cependant, nous pouvons observer des différences dans les attitudes des deux institutrices. Chez les « abeilles », une plus grande place est donnée à **l'apprentissage**, à **l'autonomie** et à **l'autorité verticale** alors que chez les « dauphins » nous observons des **échanges plus affectifs** et une plus grande place donnée à la **tendresse**. Ces différences dans les attitudes des institutrices vont avoir un impact dans la manière dont l'enfant (de chaque classe) va vivre sa journée à l'école maternelle et dans la manière de s'approcher aux apprentissages et de vivre sa relation à l'adulte. De plus, alors que dans la classe des « abeilles » la **consigne** détient une importance fondamentale, ce sont les **rituels** qui sont plus prépondérants chez les « dauphins ». Nous pouvons imaginer que cela s'observe également dans la préparation à l'école primaire qui est plus verbalisée et mise en acte chez les « abeilles » que chez les « dauphins », où l'on observe encore beaucoup le côté contenant, sécurisant de l'école maternelle.

6.3 Présentation des enfants de l'échantillon (école maternelle)

6.3.1 Présentation des enfants de l'école 1 (Brabant-Wallon)

Afin d'explorer le point de vue des enfants fréquentant l'école maternelle concernant la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont dispensés, nous avons rencontré six enfants de l'école 1. Trois enfants fréquentaient la première maternelle, classe des « petits », et trois autres la deuxième maternelle, classe des « moyens »¹¹. Soulignons déjà que nous avons été confrontées à la difficulté d'investiguer le point de vue de certains enfants d'une manière continue et selon le « protocole » établi (cf. refus, agitation, provocation dans l'entretien semi-directif). Si ces difficultés peuvent être mises en lien avec le jeune âge des enfants, nous posons aussi l'hypothèse que leur comportement en retrait, agité ou un provocateur puisse découler de leur tempérament ou d'une envie de tester les limites de la personne qu'ils avaient devant, ou d'une attitude acceptée à la maison ou à l'école (par ex. à la fin du premier entretien, un enfant dit à l'institutrice avec une expression fière : « *J'ai dit plein de bêtises !* » et l'institutrice rit avec elle) ou les différents éléments ensemble.

Selon les institutrices, une grande partie des enfants de cette école sont issus de ménages dont le statut socio-économique est plutôt faible mais présentent une diversité culturelle importante. Ces enfants sont perçus comme présentant des difficultés scolaires (pauvre connaissance du vocabulaire) et des retards de développement (langagier, affectif, etc.). En classe, les enfants font preuve d'une forte agitation psychomotrice et les institutrices mettent donc l'accent sur leur besoin de bouger et de se défouler (raison pour laquelle ils passent une grande quantité de temps dans la cour de récréation quand il fait beau). Au niveau familial, il

¹¹ Le point de vue des enfants de troisième maternelle a été investigué dans une deuxième école, située à Bruxelles.

s'agit d'enfants ayant des fratries nombreuses. L'on retrouve les fratries au sein de la même classe, ou structure scolaire.

Voici ci-dessous un tableau qui reprend les deux classes, avec les **prénoms fictifs** des enfants (mais en respectant leur diversité culturelle), l'âge au moment de l'investigation. Pour résumer, nous avons rencontré six enfants, trois de sexe féminin et trois de sexe masculin. Précisons que le choix des enfants de l'échantillon s'est fait principalement sur base des informations reçues par les institutrices ainsi que de nos observations mais il a dû tenir compte d'une multitude d'éléments, tels que le nombre d'enfants de la classe, la fréquentation régulière de l'école, les capacités langagières des enfants, l'accord des parents, notre volonté d'investiguer différents points de vue d'enfants vivant l'école de manière différente (plus ou moins en retrait et plus ou moins engagé) ainsi que l'aisance de l'enfant à s'approcher d'un adulte non familial sans que cela entrave son bien-être.

Classe 1 : « <i>les petits</i> » (1 ^{ère} maternelle)	Classe 2 : « <i>les moyens</i> » (2 ^{ème} maternelle)
Alexandre âgé de 3 ans 8 mois	Berta âgée de 4 ans 9 mois
Arnaud âgé de 3 ans 9 mois	Barbara âgée de 5 ans 10 mois
Anaïs âgée de 3 ans 9 mois	Bertrand âgé de 4 ans et 10 mois

Alexandre, 3 ans et 8 mois, fréquente la première maternelle. Alexandre est décrit par les institutrices comme un enfant qui présente un « **niveau plutôt élevé de bien-être et d'engagement** ». Elles le décrivent comme « *un enfant très actif et souriant qui aime jouer et qui participe bien aux activités en classe* ». En accord avec les dires des institutrices, la chercheuse identifie chez Alexandre l'expression de signes de satisfaction (expressions souriantes, rires, envie de parler) qui sont couplés à une évidente ouverture à son environnement (exploration des lieux, épanouissement dans les jeux, etc.). Alexandre fait preuve d'un grand nombre de comportements d'exploration lors d'activités qui impliquent une décharge physique et du mouvement, ainsi qu'une intégration de la thématique travaillée (la thématique de la « la ferme » revient souvent lors de la passation) qui montre son intérêt envers l'activité en question.

Arnaud, 3 ans et 9 mois, fréquente la première maternelle. Il est décrit par les institutrices comme un enfant qui affiche un « **niveau plutôt moyen de bien-être et d'engagement** ». Elles expliquent qu'au niveau du bien-être, « *Arnaud est plus en retrait et silencieux. Cette distance*

est d'autant plus présente qu'il est face à des personnes inconnues». « *Au niveau de l'engagement, il est un enfant qui s'applique et s'investit dans les activités, mais qui affirme souvent être fatigué, spécialement quand il n'aurait pas envie de faire une activité* ». Nos observations auraient tendance à confirmer les dires des institutrices.

Anaïs, 3 ans et 9 mois, fréquente la première maternelle. Elle est décrite par les institutrices comme une enfant qui présente un « **bien-être et un engagement plutôt faibles** ». Il s'agit d'une enfant « *qui est souvent en retrait et qui tend à s'opposer si elle n'a pas envie de faire quelque chose* ». La chercheuse remarque qu'Anaïs est une enfant qui passe beaucoup de temps à **observer** son environnement et ses pairs mais qui rentre moins en relation avec eux, même dans un contexte de jeux. Lorsqu'elle est en interaction avec un pair ou un adulte, Anaïs peut se mettre en position d'opposition ou de fuite. Anaïs se tient souvent à côté de sa sœur aînée, qui fréquente la même école.

Berta, 4 ans et 9 mois, fréquente la deuxième maternelle. Elle est décrite par les institutrices comme une enfant qui affiche un niveau de « **bien-être et d'engagement plutôt élevé** ». Elle est souvent « *souriante, joyeuse et elle a beaucoup d'amis* ». Berta se présente comme une enfant « *posée, concentrée et créative, qui aime être la première de la classe* » et qui s'applique avec soin à toute activité, cette dernière étant continue et intense tout au long de son déroulement. Ces descriptions sont confirmées par nos observations : Berta se révèle être une enfant épanouie, souriante avec plein d'énergie et qui participe activement aux activités.

Barbara, 5 ans et 10 mois, fréquente la deuxième maternelle. Elle est présentée par les institutrices comme une enfant qui affiche un **niveau moyen de bien-être et d'engagement**, qui sait se concentrer et s'appliquer lorsqu'elle aime les activités. Nos observations montrent aussi que, au niveau relationnel, Barbara parle souvent de quelques amitiés privilégiées mais nous l'observons interagir avec un grand nombre de copines de classe. Barbara s'adonne à tout type de jeu : jeu de rôle ou jeu avec des objets (par ex. vélo).

Bertrand, 4 ans et 10 mois, fréquente la deuxième maternelle. Il est désigné par les institutrices comme l'enfant qui se rapproche le plus d'un « **niveau faible de bien-être et d'engagement** ». Les raisons qui ont penché vers cette désignation sont que Bertrand « *montre des signes d'inconfort, tels des pleurs, lorsqu'il se sent triste ou qu'il n'est pas à l'aise dans une activité, et il présente des retards au niveau des apprentissages et de la locution (n'articule pas bien, n'arrive pas à prononcer certaines lettres)* ». Cette désignation est donc à nuancer. Nos observations confirment la présence de pleurs en cas de détresse mais nous avons aussi remarqué que Bertrand se montre participatif lorsqu'il se trouve face à une activité qui comporte une relation duelle avec l'adulte.

6.3.2 Présentation des enfants de l'école 2 (Bruxelles)

Afin d'explorer le point de vue des enfants fréquentant l'école maternelle concernant la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont dispensés, nous avons rencontré **six enfants de l'école 2**. Trois enfants fréquentaient la classe des « abeilles » et trois autres la classe des « dauphins ». Soulignons que dans l'une des deux classes, face à l'inconfort évident d'un enfant à participer aux différentes épreuves (refus de participer), avec l'aide de l'institutrice, nous avons procédé à l'investigation du point de vue d'un quatrième enfant en ce qui concerne les épreuves individuelles (promenade sensorielle, *Kletterbaum* et dessin). Pour pallier son absence lors de l'entretien collectif, nous avons prêté attention aux informations supplémentaires amenées au cours des différentes épreuves.

Pour avoir une idée globale de l'échantillon des enfants rencontrés, nous proposons ci-dessous un tableau reprenant les deux classes, les prénoms (fictifs)¹² des enfants, l'âge au moment de l'investigation. Pour résumer, nous avons rencontré **sept enfants**, quatre de sexe féminin et trois de sexe masculin. L'âge moyen est de **six ans** environs¹³.

Classe 1 : « <i>Les abeilles</i> »	Classe 2 : « <i>Les dauphins</i> »
Rose âgée de 5 ans 11 mois	Linette âgée de 6 ans 3 mois
Roxane âgée de 6 ans 2 mois	Luna âgée de 5 ans 11 mois
Rémi âgé de 5 ans 10 mois	Leo âgé de ± 6 ans (présent lors de l'entretien collectif)
	Louis âgé de ± 6 ans (présent lors des épreuves individuelles)

Rose, 5 ans 11 mois, fréquente la troisième maternelle. Elle fréquente cet établissement scolaire depuis le début des maternelles. Elle a une sœur qui fréquente une première primaire du même établissement. Rose est décrite par son institutrice comme une « *bonne élève, aux niveaux de bien-être et d'engagement élevés* ». Aussi, elle est décrite comme « *une enfant qui comprend toutes les consignes, s'applique énormément lors des activités et à très bien intégré le fonctionnement scolaire* ». Ces dires sont confirmés par les observations de la chercheuse.

¹² Dans un souci éthique et déontologique, les noms des classes ainsi que les prénoms des institutrices et des enfants ont été remplacés par des noms et prénoms fictifs.

¹³ Nous ne possédons pas d'information précise concernant la date de naissance de Leo et Louis.

Roxane, 6 ans et 2 mois, fréquente la troisième maternelle. C'est l'enfant la plus âgée de notre échantillon. Elle a un frère et une sœur qui ne fréquentent pas le même établissement. Elle fréquente l'école investiguée depuis le début des maternelles. Plus jeune, elle fréquentait une crèche en Roumanie où elle vivait avec ses parents. Roxane fait parfois quelques fautes de français mais s'exprime, de manière générale, très bien. Roxane est décrite par son institutrice comme une enfant présentant un « **niveau de bien-être et d'engagement moyen** ». Plus précisément, « *c'est une petite fille qui a beaucoup de capacités mais qui se laisse facilement distraire par des éléments extérieurs. Elle est assez bien intégrée dans son groupe de pairs même si elle est souvent au centre de conflits. C'est une petite fille qui exprime beaucoup ses émotions, positives ou négatives* ». Ces dires ont été confirmés par les observations de la chercheuse.

Rémi, 5 ans et 10 mois, fréquente la troisième maternelle. Avant de commencer ses années de maternelles dans l'établissement investigué, Rémi a été gardé par une nounou. Rémi a un frère cadet qui fréquente la même école que lui (1^e maternelle). L'institutrice de Rémi le décrit comme un enfant aux « **niveaux de bien-être et d'engagement faibles** ». « *Malgré il se montre appliqué et consciencieux, il est très effacé et retiré. De plus, malgré sa bonne implication dans le travail, il est souvent peu attentif et ses réalisations ne répondent parfois pas aux consignes* ». Concernant le niveau de bien-être, l'institutrice a fourni peu d'informations concernant sa perception de l'épanouissement de Rémi à l'école. Les observations ont cependant montré une certaine neutralité posturale et émotionnelle chez Rémi.

Linette, 6 ans 3 mois, fréquente la troisième maternelle. Elle fréquente l'école investiguée depuis le début des maternelles. Linette est fille unique et vit avec sa maman. Linette est décrite par l'institutrice comme « *une enfant très à l'aise à l'école, adaptée et qui a intégré le fonctionnement de la classe et de l'école* ». Elle présenterait un « **niveau d'engagement et bien-être élevés** ». Les observations de la chercheuse confirment la description de Linette comme une petite fille qui semble joyeuse et heureuse d'être à l'école, qui s'épanouit durant les activités en classe (activités créatives libres, activités d'écriture, etc.) ainsi que pendant les contacts avec ses pairs.

Luna, 5 ans et 11 mois, fréquente la troisième maternelle. Elle fréquente la même école depuis le début de sa scolarité où ses deux premières années de maternelle ont été réalisées sans encombre. Luna a une petite sœur d'un peu moins d'un an. Luna est décrite par l'institutrice comme ayant un « **niveau de bien-être et d'engagement moyen** » : « *elle se sentirait bien à l'école mais son implication et engagements seraient variables* ». Ces dires sont confirmés par la chercheuse, mais plus de nuances seront apportés dans la synthèse de l'étude de cas.

Louis, 6 ans environs, fréquente la troisième maternelle. Nous possédons peu d'informations anamnestiques sur lui car Louis n'a pas participé à l'entièreté des épreuves. En effet, il n'était pas présent lors de l'entretien semi-directif de groupe et il a été choisi afin de remplacer Leo

qui n'était pas intéressé à participer aux différentes épreuves. Louis fréquente l'école investiguée depuis sa première maternelle et ces années se sont passées sans difficulté particulière. Louis n'a jamais évoqué la présence d'une fratrie. Louis est décrit par l'institutrice comme « *un enfant heureux de venir à l'école mais dont l'engagement et l'implication dans les activités sont faibles* ». L'institutrice considère que « *Louis a de bonnes capacités intellectuelles et cognitives mais que son manque de concentration le met parfois à mal dans certaines activités* ». Les observations de la chercheuse montrent un petit garçon un peu effacé, qui prend peu la parole et ne sollicite pas beaucoup l'attention des adultes. Cependant, il semble s'épanouir dans les jeux plus actifs (structure de jeux, jeux dynamiques avec les pairs, cours de gymnastique). En règle générale, Louis a tendance à s'éparpiller lors des activités mais également lors de moments du quotidien. Il arrive qu'il soit assez désorganisé dans ses mouvements (par ex. lors de la collation, Louis se salit, fait tomber de la nourriture au sol, etc.).

6.4 Analyse thématique des entretiens semi-directifs à l'école 1 (Brabant-Wallon) et l'école 2 (Bruxelles)

Pour l'analyse thématique nous analysons les informations données par les enfants aux entretiens semi-directifs, à la promenade sensorielle et à l'épreuve du *Kletterbaum*. Notre objectif est de mettre en évidence l'éventuelle présence de tendances ou de patterns de réponses (en fonction de la fréquence d'évocation des réponses) au sein du groupe d'enfants rencontrés.

Concernant l'entretien semi-directif, comme expliqué plus haut, l'investigation du point de vue des enfants des classes de l'école 1 nous a confrontées à plusieurs difficultés qui nous ont obligés à décomposer l'entretien en deux temps. Plus particulièrement, dans la classe des petits il s'est avéré très difficile pour les enfants de rester assis le temps de l'entretien et de se concentrer sur les questions qui avaient trait à l'école. De plus, l'agitation de l'un avait tendance à distraire et à entraîner l'agitation des autres. Par conséquent nous avons choisi de compléter la deuxième partie de l'entretien avec les enfants pris isolément. Malgré ce choix, nous ne sommes pas arrivés à obtenir le point de vue de l'enfant plus en retrait de cette classe, qui a affiché un refus évident. Dans la classe des « moyens » si les enfants arrivaient à garder un majeur contrôle de leur corps, c'était très difficile de limiter leurs interventions à leur vécu de l'école et pas à celui de la maison. Les interruptions et l'agitation était ici verbale et, tout comme pour la classe des « petits », les rires et les phrases « farfelues » de l'un influençaient ceux de l'autre. Cependant, nous avons décidé de compléter la deuxième partie de l'entretien avec la totalité des enfants, qui étaient plus contenus après une clarification des limites plus importante.

Pour l'analyse thématique de l'entretien semi-directif, nous allons analyser les informations obtenues à propos des trois axes investigués :

- **axe « socialisation et relations »**
- **axe « apprentissages et activités »**
- **axe « repères temporels et transitions »**

Ces axes ont été repris dans 11 tableaux (**disponibles en annexe**) qui se déclinent selon les différents «focus thématiques » abordés (par ex. l'axe « socialisation et relations » se décompose en focus « identification des personnes », « jeu », « règles », etc.). Pour chaque tableau, l'information a été structurée selon les deux classes et les six enfants interviewés. Ici nous proposons une brève description et explication des données qui permet d'identifier les tendances se dessinant au sein de l'échantillon rencontré.

6.4.1 Axe socialisation et relations

L'axe « socialisation et relations » a été analysé par l'utilisation de trois tableaux qui reprennent les différentes réponses relatives aux focus :

- **Identification des personnes**
- **Jeu**
- **Règles**

Pour un souci de lisibilité, ici nous reprenons l'analyse et l'explication des résultats, ce qui nous permet d'apprécier plus en détail le vécu quotidien des différents enfants et de pouvoir mettre en évidence la présence de tendances ou de nouveaux éléments qui éclairciront leur vision de la qualité concernant l'accueil et l'éducation à l'école maternelle.

6.4.1.1 Focus identification des personnes (axe socialisation et relations)

Ecole maternelle 1

Concernant **l'identification des personnes s'occupant des enfants à l'école**, les « petits » évoquent Madame Y., A. et N. Notons que les enfants identifient les institutrices des « moyens » et des « grands » (Madame A. et N.) comme celles s'occupant d'eux. Par contre, à part Madame Y., ils n'évoquent pas d'autres institutrices (Madame E. et C.) qui sont les institutrices des petits. Ceci montrerait une **confusion des rôles** chez ces enfants due, d'après nos observations, à une absence de discrimination des rôles chez les institutrices liée probablement, à son tour, à l'organisation verticale des classes. Aussi, nous pouvons supposer la tendance à évoquer les institutrices qui passent le plus de **temps** avec eux, du fait de leur contrat de fonction (¼ temps, ½ temps ou temps plein). Aussi, chez les « petits », notons que les trois enfants évoquent les « copains » comme ceux qui s'occupent d'eux à l'école. Ceci serait

significatif d'après nous de la place importante donnée par des enfants de cet âge aux **copains de classe**. Pour ce qui concerne la classe des « moyens », nous trouvons intéressant de nous arrêter sur la réponse « *les madames* ». En effet, malgré les précisions fournies par la suite, nous avons remarqué chez les enfants de cette école la tendance à attribuer rapidement **une fonction « d'institutrice » à toute personne désignée comme « madame »**, nous comprise : « *Madame, je peux aller aux toilettes ?* », « *Madame, je peux boire de l'eau ?* », « *Madame, tu peux ouvrir (le paquet de biscuit)* », « *Madame, il m'a frappé !* », etc.. Autre élément important qui ressort des entretiens est, tout comme pour les petits, la confusion relative à la place de chaque institutrice par rapport aux classes, due probablement à la multitude de personnes s'occupant des enfants et à une pauvre discrimination tant au niveau verbal (explication des institutrices) que comportemental (lors des activités), concernant la place occupée par chaque institutrice :

« *C'est les madames. madame N.* ». « *Madame A. aussi.* ». « *On a deux madames.* ». « *Les petites en ont une.* ». « *Non deux. Parce qu'il y a une qui vient aussi. C'est madame E.* ». « *Et parfois aussi madame C.* ». « *Mais non c'est pour nous, pour les moyens, pour les grands.* ». « *Elle fait un peu les deux.* ». « *Un peu madame N. parfois A., parfois Y.* » (classe des « moyens »).

Seulement Berta semble être au clair avec la place de chaque institutrice et ceci provoque chez elle des sentiments de joie : « *Moi oui oui oui. Parce qu'elles sont gentilles* » mais pas chez Barbara, qui affirme : « *Moi je suis triste, je préfère avoir une* ».

Si l'on va dans le détail de l'enquête, tant le **soin** que l'**apprentissage** est attribué, chez les « petits », aux **copains** présents lors de l'entretien. Cette répétition de réponse aux différentes questions nous laisse supposer chez les enfants une difficulté, due à leur jeune âge, à se décentrer par rapport à l'ici et le maintenant de la situation. Par contre, chez les « moyens », tant le **soin**, que l'**apprentissage** que la fonction de **protection** et de **réassurance** sont attribués aux institutrices, surtout par Berta. Nous trouvons intéressant que, à la question de savoir qui ils seraient triste de ne plus voir à l'école, les trois enfants évoquent premièrement les copains et, seulement ensuite, Berta, qui présente un engagement et bien-être élevés à l'école, cite aussi les institutrices, suivie alors par un autre enfant.

Ecole maternelle 2

Concernant l'**identification des personnes s'occupant des enfants à l'école**, les enfants des deux classes présentent une tendance à identifier plusieurs personnes différentes (surveillants, institutrice, stagiaires/remplaçants ou professeur de gymnastique). Cette identification plurielle semble aussi associée à une certaine confusion ou oubli dans la classe 1 où les enfants affirment : « *Et puis on a plein de maîtresses. On a presque toutes oublié les maîtresses* », « *On a oublié une maîtresse. Une autre avec des cheveux noir qu'on a oubliée* ». Cette confusion, ou oubli, pourrait être lié aux multiples changements d'institutrice qui se sont réalisés au sein de la

classe suite à des congés maladie et des congés de maternité. Cependant, ce vécu ne semble pas associé à une tristesse ou un inconfort, au contraire, Rose et Roxane expriment la joie de rencontrer différentes personnes : « *Oh oui, moi j'adore. Comme ça, on connaît plusieurs personnes et on se dit pas quand on les voit dehors « c'est qui elle ? ».* ».

Concernant la **fonction « apprentissage » attribuée aux adultes** identifiés, nous pouvons remarquer que la classe 1 évoque les stagiaires et remplaçantes (Joëlle et Marie) et ne fait aucune référence à l'institutrice titulaire, contrairement à la classe 2, et ne fait aucune référence aux autres adultes. Les identifications de la classe 1 nous paraissent intéressantes dans la mesure où, nous le verrons, l'institutrice des « abeilles » semble attribuer une place importante à l'apprentissage (par ex. références fréquentes à l'école primaire). Cependant, une explication pourrait résider dans les fréquents changements d'institutrice qui ont advenus dans la classe et la conséquente prise en charge des enfants par une multitude d'adultes (institutrices mais aussi stagiaires, remplaçants et surveillants), rendant difficile l'identification d'un rôle d'apprentissage au sein d'une seule et unique personne, à savoir l'institutrice principale.

Concernant la **fonction de « soutien et consolation »** en cas de tristesse, dans la classe 2 où la question a été formulée, une enfant évoque immédiatement le nom de l'institutrice et précise que « *quand on tombe dans la cour c'est quelqu'un...que j'ai oublié* ».

6.4.1.2 Focus jeu (axe socialisation et relations)

Ecole maternelle 1

Le « **focus jeu** » fournit des informations essentielles sur les tendances de socialisation des enfants de notre échantillon.

Concernant les personnes associées à la fonction de « jeu », la presque totalité des enfants (5/6) évoque les copains de leur propre classe. Aussi, la classe 1 cite des objets (la gymnastique, la maison, etc.), ce qui montre l'importance des jouets matériels chez les enfants n'ayant pas encore atteint les 4 ans. Arnaud est le seul enfant à évoquer une institutrice lors de cette question. Dans la classe 2 par contre, Bertrand met une distance par rapport aux « petits » disant : « *Nous on va pas chez les petits, parce que nous on est les moyens* » mais après avec Barbara il précise qu'ils peuvent jouer avec les petits mais pas avec les « tous petits », mais qu'ils aimeraient parce que « *il est tout riquiqui* », « *parce qu'ils sont tous mignons* ». Seulement Berta dit ne pas avoir envie et affirme aussi ne pas jouer avec les grands puisque « *ils jouent avec les pieds* ». Ces informations sont cohérentes avec nos observations où nous avons pu remarquer un fort intérêt des enfants à jouer avec les tous petits, ainsi qu'une tendance à les protéger.

Soulignons que cette distinction entre « petits » et « grands » nous semble intéressante dans la mesure où cela nous permet d'émettre l'hypothèse de la présence d'une conscience de la différenciation de classes et de niveaux chez les enfants fréquentant cette école maternelle qui présente cependant une organisation verticale.

Concernant la préférence pour le jeu individuel ou en groupe, le choix du jeu avec les copains de classe (souvent ceux présents au moment de l'entretien) fait l'unanimité chez les « petits » mais pas chez les « moyens » où nous remarquons une nuance dans les réponses. Barbara dit aimer jouer avec les copains, Berta précise qu'elle préfère jouer seule quand elle est fâchée, et Bertrand dit aimer parfois jouer avec les copains, parfois seul.

Concernant la liberté dans le choix des copains de jeu, les « petits » attribuent ce choix aux **institutrices** tandis que les « moyens » mettent l'accent sur le fait que c'est **leur choix** : « *C'est nous, c'est nous, ou sinon c'est pas l'école. Sinon c'est les madames qui font tout* », « *C'est nous qui décident les jeux, puisqu'à la récré ou à la gym c'est tout le temps nous...* » en précisant ce qui est décidé par les institutrices : « *Les madames peuvent choisir des dessins, les marqueurs* », « *Les blocs c'est les madames qui décident* ». Cependant tous les enfants sont d'accord pour dire qu'ils aimeraient avoir une **place dans la prise de décision**. Cette différence de position entre les petits et les grands pourrait être liée à une difficulté, chez les enfants plus jeunes, à différencier les moments où ils ont le choix de celui où le choix appartient à l'adulte ou à une

prévalence de la prise de décision de l'adulte étant donné le jeune âge. Par contre, les enfants plus âgés montrent une bonne conscientisation des situations où le choix leur appartient, peut-être aussi parce que ce choix est limité au moment de la récréation et de la gymnastique (cf. explication plus haut des séances de psychomotricité).

Ecole maternelle 2

Le « **focus jeu** » fournit des informations essentielles sur les **tendances de socialisation** des enfants de notre échantillon.

Concernant les **personnes associées à la fonction de « jeu »**, si les deux classes évoquent les copains de leur propre classe, la classe 1 cite aussi les enfants des autres classes, en exprimant un plaisir de jouer avec les « grands » et un déplaisir de jouer avec les « petits ». Ce choix est expliqué par un comportement agressif des jeunes enfants : « *parfois ils nous tapent, parfois ils crient* » et complété par les affirmations de Roxane, « *Les petits, ils jouent avec les petits* », et de Rose, « *Les grands avec les grands* ». Cette distinction nous semble intéressante dans la mesure où cela nous permet d'émettre l'hypothèse de la présence d'une conscience de la différenciation de classes et de niveaux chez les enfants fréquentant cette école maternelle qui, pour rappel, se structure en cycle 5-8. En effet, les élèves de troisième maternelle sont bien souvent associés aux « grands » de primaire avec qui ils partagent des activités (notamment dans le cadre des activités du cycle 5-8) mais aussi les bâtiments (chaque classe de troisième maternelle est entourée de deux classes de primaire faisant partie de leur cycle 5-8). Cela maintient une séparation physique avec les 1^e et 2^e maternelles (avec qui les troisièmes ne partagent d'ailleurs pas le même temps de récréation).

Soulignons encore que tous les enfants de 3^e maternelle, ne s'associent pas spontanément aux enfants plus âgés de leur cycle. Linette par exemple, enfant de la classe 2 au profil engagé, affirme ne pas aimer jouer « avec les grands ».

Concernant la **préférence pour le jeu individuel ou en groupe**, les réponses des enfants font l'unanimité dans le choix du jeu avec les copains, associé au plaisir et à l'amusement : « *J'aime jouer avec beaucoup de copains* », « *On aime jouer à Reine d'Espagne ensemble [Linette et Luna chantent la chanson]* ». Uniquement Rose et Rémi de la classe 1, présentant respectivement un profil engagé et non engagé, affirment aimer jouer seuls de temps en temps.

Concernant la **liberté dans les choix des copains de jeu**, nous remarquons que dans les deux classes ce choix appartient principalement aux enfants-mêmes, « *Oui, on choisit* » (Linette et Luna), mais la classe 1 évoque également la place et le pouvoir décisionnel de la personne avec qui ils souhaitent jouer : « *Parfois ils disent, oui tu peux jouer avec nous ou non tu peux pas jouer* », « *Quand on veut jouer avec quelqu'un il dit non ou il dit oui* », « *(Le choix) C'est aussi celui des autres qui veulent ou pas* » (Rose et Roxane). Il est intéressant de remarquer l'absence

de réponse impliquant l'autorité de l'adulte dans ce choix de compagnons de jeu *Non ce n'est pas elle (l'institutrice) qui choisit, c'est nous* » (Rose).

6.4.1.3 Focus règles (axe socialisation et relations)

Ecole maternelle 1

Dans le **focus règles**, nous remarquons que les **règles** de l'école sont associées, tant chez les « petits » que chez les « grands » au pouvoir décisionnel de l'institutrice. Ainsi, Arnaud explique : « *Madame elle dit que je vais jouer là (maison de poupée), là (table) et là (gym) alors elle dit on peut pas aller là (gym) et là (maison de poupée), on doit que aller là et là...parce que....* ». Par contre, Berta dit : « *C'est madames qui disent quoi faire, les exercices, qui choisit les enfants* ». Ainsi, la règle n'est pas associée à un « savoir-vivre » ou à la vie en groupe mais à ce que l'institutrice décide de faire à un moment donné et qui, nous semble-t-il, est susceptible de changer dans un deuxième moment. Ainsi, selon la perspective des enfants, les règles ne représentent pas quelque chose de stable, fondée sur des principes et des valeurs, mais quelque chose de fondée sur l'autorité de l'adulte. Il est aussi très intéressant de remarquer qu'Arnaud identifie la règle dans l'enchaînement de la journée à l'école : « *Oui. Quand sonne la cloche, faut faire les pré-noms, puis manger et quand on a fini de manger on va dehors... Ah non ! Quand on a fini de faire les pré-noms on va faire pipi, puis après on va manger...* ».

Concernant la raison pour laquelle les **règles** existent, vu la difficulté des enfants de répondre à la question, nous avons utilisé une observation préalablement effectuée : « *Comment on s'assied à l'école ?* ». Une fois qu'ils ont montré qu'il fallait s'asseoir par terre avec les jambes croisées, la réponse donnée par Arnaud pour expliquer la raison d'être de cette règle a été : « *Parce que les madames de mon école disent toujours que ...les jambes croisées* ». « *Et vous savez pourquoi elle disent cela ?* ». Anaïs dit que non.

Dans la classe des « moyens », malgré l'agitation psychomotrice qui commence à s'installer chez Barbara et Bertrand et qui va influencer leurs réponses (ils répondent par ex. « *les règles existent pour rigoler et s'amuser* »), la question des règles entraîne celle de la punition. Si auparavant Berta prenait beaucoup la parole, nous voyons ici que le temps de parole pris par Barbara augmente. D'après nos observations, ceci est dû au fait que Barbara est souvent reprise par les institutrices parce qu'elle aurait un comportement agité qui dérange le groupe. Nous verrons aussi que Barbara a tendance à se présenter comme une enfant « sottie », qui aime faire des « bêtises » et qui est donc souvent punie (cf. étude de cas). Ainsi c'est elle qui évoque que les règles existent parce que « *sinon on va être puni ou sinon on va le dire aux mamans* ». Et pour elle, lorsqu'on ne respecte pas la règle, « *madame me dit que je dois plus parler et quand je fais des bêtises et je continue et alors je dois aller sur la chaise ou debout* ». Par contre, Anne et Bertrand expliquent que les règles et les punitions existent parce que « *Sinon c'est pas drôle pour les madames ni pour nous* » et « *Parce que c'est pas gentil de faire*

des choses sur les madames » et Berta ajoute qu'on peut être puni en allant sur les genoux de l'institutrice.

Ecole maternelle 2

Dans le **focus règles**, nous remarquons la **connaissance de règles** à l'école mais le nombre de ces dernières semble relativement limité : sur six enfants, deux enfants de la classe 1 évoquent des règles qui ont plus trait au **respect de soi et des autres** (« *ne pas frapper, ne pas griffer* »,...), donc aux relations interpersonnelles, tandis que deux enfants de la classe 2 parlent plutôt de règles qui concernent le **fonctionnement pratique de l'école** et qui portent sur l'interdiction d'usage d'objet (« *on peut pas boire en atelier* »,...).

Malgré le nombre limité de règles évoquées, nos observations sur le terrain ont appuyé l'hypothèse d'une connaissance et d'une intégration d'un **plus grand nombre de règles**, qui se manifestent à travers les expressions et réflexions des enfants à tout moment de leur journée à l'école : « *Tu peux pas prendre la place de Victor* », ou encore, « *Tu dois ranger si tu veux jouer à quelque chose d'autre* », ainsi que par leurs comportements qui témoignent d'un respect des consignes d'ordre général (par ex. s'asseoir en tailleur, être attentif, lever le doigt pour prendre la parole, attendre le « bon appétit » avant de commencer le repas, etc.)

Concernant la **connaissance de ces règles**, elle semble fortement liée à la figure de l'institutrice (« *c'est parce que Madame le dit* », « *Bah c'est R. qui nous avait dit !* »). Aussi, tel qu'amené par une enfant, les règles de vie sont aussi rappelées par la présence de panneaux dans la classe et dans la cour (par ex. ne pas se blesser, ne pas blesser l'autre, prendre soin du matériel etc.). Cependant, pendant nos observations, les institutrices n'ont jamais renvoyé les enfants aux panneaux de règles.

Concernant le **non-respect des règles**, question abordée explicitement seulement dans la classe 1, Rose et Roxane expliquent que la conséquence est la punition « sous la cloche », où l'enfant ne peut pas bouger et peut uniquement observer les règles qui sont affichés dans le panneau. A cette occasion, nous trouvons intéressant la proposition d'une enfant qu'en cas de non-respect des règles (comme faire mal à l'autre), elle trouve une solution dans le fait de demander au copain de ne pas le référer à l'institutrice. Ainsi, elle amène l'idée d'une **résolution de problèmes entre enfants, sans avoir recours à l'autorité de l'institutrice**.

Il semble important de souligner que quatre enfants sur six pointent **l'importance du calme et du silence** pendant les différentes activités. Cette thématique, qui n'est pas abordée lors du questionnement des règles, est amenée spontanément par les enfants à différents moments de l'entretien. Ainsi, Rose explique que « *On ne doit pas parler donc on ne parle pas* », et Roxane précise que « *Si on ne chuchote pas, alors madame se fâche* ». Cette demande de la part de l'adulte d'être calme ou silencieux est souvent associée chez les enfants à des sentiments de

tristesse ou de colère : « *Si on chuchote pas alors Madame elle se fâche* » et si l'on demande « *Comment on se sent quand R. demande de faire le calme ?* » les enfants montrent le personnage triste ou fâché. Cependant, certains enfants reconnaissent l'importance du silence quand il s'agit de se concentrer (Luna dit : « *Il faut du silence pour réussir à travailler mieux* »).

6.4.2 Axe activités et apprentissages

L'axe « **activités et apprentissages** » a été analysé par l'utilisation de trois **tableaux (disponibles en annexe)** qui reprennent les différentes réponses relatives aux focus :

- **Description des activités**
- **Répartition des rôles**
- **Activités préférées**
- **Apprentissages**
- **Souvenirs et anticipation**

Pour un souci de lisibilité, ici nous reprenons uniquement l'analyse et l'explication des résultats (et non les tableaux), ce qui nous permet d'apprécier plus en détail le vécu quotidien des différents enfants et de pouvoir mettre en évidence la présence de tendances ou de nouveaux éléments qui éclairciront leur vision de la qualité concernant l'accueil et l'éducation à l'école maternelle.

6.4.2.1 Focus description des activités

Ecole maternelle 1

Dans le focus « **description des activités** », malgré une première impression de discordance entre les activités réalisées, qui peut nous étonner du fait que les activités réalisées par les deux classes sont souvent les mêmes, nous remarquons que les enfants se rejoignent dans les descriptions. Ainsi, dans la classe 1, l'on évoque principalement le calendrier, le jeu à l'intérieur (maison de poupée et voitures) et les activités de bricolage. Dans la classe 2, l'on cite aussi le calendrier, le jeu à l'extérieur et les activités créatives (peinture, dessin). Ainsi on retrouve tant le jeu dans ses différentes facettes que les activités créatives et de bricolage. Certaines réponses des enfants de la classe 1 sont plus spécifiques comme le fait de se laver les mains ou de manger. Si nous n'avons jamais observé la première action lors de notre séjour à l'école, par contre nous trouvons la deuxième assez significative. En effet, nous avons aussi eu l'impression que les enfants passaient beaucoup de temps dans la salle du réfectoire à manger.

Concernant les **activités qui nécessitent la position assise**, les enfants de la classe des « petits » sont unanimes dans la réponse « tapis » (tapis blanc, rouge et orange). Ceci montre probablement une bonne intégration des dires des institutrices qui répètent souvent que sur le tapis il faut rester « calme ». Lors de l'entretien avec Alexandre, celui-ci dit aussi qu'au réfectoire et à la gymnastique il faut rester assis tranquille. Cependant, lors de la psychomotricité qui se déroule dans la grande salle, nous avons pu observer une totale liberté de mouvement. Nous nous questionnons si sa phrase est liée à un souvenir en particulier ou aux séances de psychomotricité qui ont lieu dans la salle de garderie-réfectoire et que nous n'avons pas eu l'occasion d'observer. Concernant les « moyens », ils rejoignent l'unanimité avec les « petits » en affirmant qu'il faut rester calmes sur le tapis et la chaise, mais ajoutent des nuances concernant la manière dont ils vivent ces moments. En effet, Bertrand commence par expliquer qu'il s'agit des moments « d'activité », par contre Berta dit que c'est « *comme des jeux* », et Barbara dit que quand ils sont assis ils font parfois « *des travaux* ».

Concernant les **activités qui nécessitent le mouvement**, nous n'obtenons pas de réponse par les enfants de la classe des « petits ». Seulement Alexandre, après une série de reformulations différentes de notre part (par ex. « *quand tu manges, tu es assis ou tu bouges ?* »), dit que quand il est dehors il court, et il est donc en mouvement. Dans la classe des « moyens », Barbara évoque la piscine et le temps où elle joue dehors et Bertrand complète en évoquant la gymnastique (alors qu'Alexandre avait dit qu'il s'agissait d'une activité statique).

Si l'on se penche sur leurs préférences, par les explications qu'ils fournissent au cours de l'entretien, il ressort qu'Alexandre préférerait les activités où il peut bouger (smiley content) plutôt que celles où il est assis (smiley triste). Nous n'avons pas d'informations pour Arnaud et Anaïs. Parmi les « moyens », Barbara préfère les activités où elle peut bouger, Berta celles où elle assise et quand elle est fâché ou triste elle n'aime pas bouger, tandis que Bertrand ne semble pas afficher de préférence pour l'un ou l'autre type d'activité.

Ecole maternelle 2

Dans le focus « **description des activités** », nous remarquons que les activités principalement citées sont le « travail » et la gymnastique. Si pas verbalisé explicitement à cette question, le jeu apparaît aussi comme une activité fréquente. Cependant, le fait que les enfants citent principalement « le travail » comme activité, nous laisse supposer une prégnance de cette thématique au sein de leurs classes et de l'école, et peut-être même de la famille.

Concernant les **activités qui nécessitent la position assise ou le mouvement**, il est intéressant de remarquer que le travail est vécu comme une activité où l'on doit rester assis et tranquille, tandis que le jeu est vécu comme une activité qui peut se faire en étant assis ou en bougeant. Pour conclure, l'on retrouve une légère préférence pour les activités qui requièrent le mouvement mais un plaisir aussi à réaliser des activités qui nécessitent la position assise.

Soulignons que parmi les enfants qui affirment préférer les activités assis, il s'agit des deux enfants qui ont été identifiés comme présentant un profil d'enfants à faible niveau d'engagement et de bien-être.

6.4.2.2 Focus répartition des rôles

Ecole maternelle 1

Concernant le focus « **répartition des rôles** », puisque nous n'avions pas observé de rituels de répartition de tâches (mise à part le son de la cloche au matin), nous avons décidé de poser la question uniquement aux enfants de deuxième maternelle. Ceci c'était plus pour comprendre comment ils se seraient positionnés par rapport à une possible répartition de tâches. Ainsi, nous découvrons que la répartition des tâches est présentée, probablement par les institutrices, comme une activité associée aux enfants de primaire. Aussi, tant Berta que Barbara nous disent qu'elles aimeraient beaucoup avoir des tâches à remplir et même, elles aimeraient faire tout elles-mêmes (« *Moi non, moi je veux que tout soit que moi je vais faire* » et « *Moi oui, oui, oui parce que je veux. Moi je veux tout faire* »). Nous associons ce plaisir associé à l'idée de remplir des tâches à une envie d'autonomie et de responsabilité dans un milieu où toutes les décisions sont prises par les institutrices et les enfants se montrent très dépendants de l'adulte même pour des questions très basilaires et fonctionnelles (par ex. pouvoir boire de l'eau).

Ecole maternelle 2

Concernant le focus « **répartition des rôles** », nous remarquons une majeure aisance et fluidité à ce sujet au sein de la classe 2. Les enfants de cette classe expliquent l'existence d'un tableau qui reprend les différentes charges qui sont utiles pour aider l'institutrice. Linette explique même la tournante qui consiste à changer de tâches spécifiques « *après les week-ends* ». La classe 1 ne semble pas avoir intégré ce principe de tâches bien que nos observations montraient également une organisation de ces dites tâches.

Concernant le plaisir à réaliser ces tâches, d'une manière générale celles-ci seraient appréciées, malgré le fait que cela puisse varier en fonction des tâches plus ou moins aimées (pour Rose et Roxane). Notons que la raison évoquée par Luna concernant le plaisir à exécuter les tâches est lié au fait qu'elle peut les faire avec ses copains. Nous pouvons donc supposer que la répartition des rôles, telle qu'organisée dans la classe 2, est considérée comme une « activité de socialisation ».

6.4.2.3 Focus activités préférées

Ecole maternelle 1

Concernant le focus « **activités préférées** », à la question de désigner leur journée préférée, les enfants de deuxième maternelle ne citent pas les jours de la semaine, sauf Berta, qui évoque le jour où son papa vient la chercher à l'école et sortent. Sinon, Barbara parle de « jour de vélo » alors qu'il n'existe pas de « jour de vélo » mais que cette activité/jeu est limitée aux jours où il fait chaud.

Si on se penche sur les activités préférées, dans la classe des « petits », Alexandre évoque spontanément le dessin, et il dit aimer les autres activités lorsque je lui pose la question directement (« *Est-ce que tu aimes... ?* »). Arnaud dit spontanément aimer les voitures et les blocs. Si l'on se focalise uniquement sur les « jeux préférés », Alexandre parle des blocs, Arnaud de « CARS » et des poupées, et Anaïs aussi de « CARS » ainsi que « *jouer aux mamans avec mes copines* ». Dans la classe des « moyens » les enfants évoquent un plus grand nombre d'activités. Les trois enfants s'accordent à dire qu'ils aiment la cuisine, et deux sur trois affirment aimer la piscine ou la gymnastique ou les activités créatives. Seulement Berta évoque le chant et la danse, mais le fait qu'ils se lèvent pour danser nous fait penser que les trois enfants aiment cette activité.

Nous remarquons l'absence totale d'activités scolaires ou qui puissent se rapprocher à du travail scolaire (vocabulaire, lecture, etc.). Nous pouvons émettre l'hypothèse que les enfants se trouvent encore au stade de l'amusement et pas de la conscience de la nécessité du travail. Si cela peut être considéré comme adéquat étant donné le niveau des enfants (2^{ème} maternelle), nous sommes cependant étonnés que la question du travail et des apprentissages soit totalement absente de leur discours. Ceci pour plusieurs raisons. Premièrement, ils côtoient avec régularité les enfants de 3^{ème} maternelle qui se trouvent à quelques mois de l'entrée en primaire. Deuxièmement, les institutrices évoquent souvent devant eux la question de leurs difficultés d'apprentissage et elles disent faire un grand nombre d'activités pour combler ces failles. Cependant, lors de nos observations, nous avons remarqué peu d'exercices de ce type et les enfants évoquent rarement ces activités. Lorsqu'ils le font, le sens de l'exercice ne ressort pas de manière évidente. Par exemple, Bertrand explique : « *La fois passée avec madame N. et C. on a fait un exercice où les grands ont fait un deux trois quatre et les moyens c'était un deux un deux. On a fait du petit bonhomme jusqu'au cadeau. Et on devait retrouver les chemin sans se tromper* ».

Malgré cela, il est intéressant de noter que les enfants évoquent spontanément le fait que lorsqu'ils font des exercices, le fait de se tromper sur la feuille a comme conséquence le fait que

les institutrices la déchirent. « *Madame elle les déchire en deux, puis elle met les deux morceaux, elle déchire en quatre...* ». Ceci entraîne un vécu de tristesse évidente pour Berta et Bertrand, et neutralité chez Barbara, alors que c'est elle qui évoque ce fait.

Ecole maternelle 2

Concernant le focus « **activités préférées** », les enfants montrent une nette préférence pour les activités de type créatif (6/6), comme le dessin et la peinture libre, suivi par les jeux libres (4/6) et ensuite par le travail (3/6).

Bien que la tendance générale soit de donner une plus grande place aux jeux et activités libres, l'entretien montre que le travail semble occuper une place assez importante dans l'esprit des enfants. Dans la classe 1, les enfants soulignent l'importance « de travailler pour bien grandir ». A l'intérieur d'une journée, Rose consacrerait un temps presque égal au travail et au jeu, en privilégiant tout de même ce dernier. Roxane et Rémi préféreraient jouer mais intègrent néanmoins le travail (¾ du temps en jeux et ¼ du temps en travail). Dans la classe 2, Linette et Luna aimeraient choisir plus souvent leurs activités et ce choix consisterait principalement en des jeux libres. Si Linette aimerait avoir un temps égal pour le jeu et le travail, Luna semble tiraillée entre un peu de travail et un désir d'absence de travail. Par ailleurs, toujours Luna est une des seules, avec Léo, à dire que l'activité la moins aimée est « le travail », tandis que Linette évoque des jeux qui peuvent être considérés comme plus enfantins, comme « les jeux de construction » et le « bac à sable ».

Ces différentes constatations nous amènent à poser l'hypothèse d'une certaine dualité entre l'attrait pour l'amusement et la conscience de la nécessité du travail. Cette dernière pourrait être en lien avec la question de l'entrée en première primaire ([voir tableau 8 en annexe](#)) et éventuellement avec les propos des adultes.

6.4.2.4 Focus apprentissages

Ecole maternelle 1

Concernant le focus « **apprentissage** », le jeune âge des enfants nous a poussées à ne pas investiguer cette thématique. En effet, même la question « *Est-ce que vous apprenez des choses à l'école ?* » ne donne aucune réponse ou la réponse de ne pas savoir. Par contre, les enfants de la classe des « moyens » expliquent qu'ils apprennent plusieurs compétences (à colorier sans dépasser, à découper, à chanter) et que cela est important, d'après Berta, « *Parce que sinon quand on est grand on sait rien faire* ». Ainsi, l'apprentissage semble liée, surtout pour elle, au devenir grand et au « savoir-faire » ou plutôt à l'évitement du « non savoir-faire ». Notons que nous avons posé à Arnaud la question de « l'importance de l'apprentissage » et nous avons

reçu la réponse suivante : « *Mnon...c'est pas important. Mais moi j'aime pas d'aller à l'école... et quand ma maman dit qu'on va pas à l'école c'est trop chouette et quand ma maman dit qu'on va à l'école c'est pas chouette.. J. (sa sœur) parfois a envie d'aller à l'école, parfois elle a pas envie, moi j'ai toujours pas envie d'aller à l'école* ». Ainsi, à cette occasion, Arnaud explique de manière nette sa non envie d'aller à l'école.

Concernant la **compréhension des activités**, dans la classe des « petits », cette question a été abordée uniquement avec Alexandre. Malgré il affirme ne pas savoir si l'institutrice demande des choses difficiles, il affirme demander de l'aide à ses copains et aimer cela. Dans les « moyens », si les enfants disent toujours tout comprendre, ils admettent tous (3/3) d'avoir été confrontés à des activités difficiles. Dans ces situations ils montrent un refus assez fort à demander de l'aide aux copains (3/3) et disent préférer demander l'aide de l'institutrice. Ainsi, ils n'affichent pas un désir de collaboration entre eux. Nous restons avec la question de savoir à quoi cela est lié : à l'attitude des institutrices qui ne promeuvent pas l'entre-aide ? A un désir de savoir-faire les choses toute seule pour Berta, et un mouvement d'imitation d'Berta chez les deux autres enfants ? Une impossibilité d'imaginer une réalité différente de celle qu'ils connaissent ?

Ecole maternelle 2

Concernant le focus « **apprentissage** », le sens que les enfants semblent attribuer à l'apprentissage semble associé au « savoir », au « savoir-faire » et au « devenir grand ». En effet, les enfants expliquent : « *Pour bien dessiner* », « *pour bien parler flamand, bien dessiner* », « *parce qu'on doit travailler et que ça nous fait grandir* ».

Concernant la **non-compréhension des activités**, le fait de se retrouver face à des activités difficiles provoque souvent un sentiment de mal-être. En effet, face à cette situation, trois enfants sur six nous montrent le bonhomme triste. Cependant, Rose dit préférer les activités difficiles car elle trouve cela valorisant : « *comme ça ce n'est pas du travail de bébé* ». Luna et Linette évoquent même le besoin de concentration pour « *travailler plus vite* : « *si on se concentre pas on va pas plus vite* » (Luna).

Concernant la situation de **collaboration entre copains**, celle-ci provoque plusieurs réactions inattendues. En effet, l'entraide entre enfants est souvent pointée comme non permise soit parce que le silence est exigé lors des activités (classe 1) : « *On demande pas de l'aide parce on doit pas parler donc On parle pas !* », soit parce que l'aide doit être demandée à l'institutrice et parce qu'il faut « *se débrouiller seul* » (classe 2). Quatre enfants sur six disent qu'ils aimeraient s'entraider. Lors de l'entretien dans la classe 1, l'apprentissage est, par moment, mis en lien avec le jeu. A la question concernant le sens des apprentissages, deux des enfants de la classe 2 expriment une envie qu'on leur explique pourquoi ils travaillent et ce qu'ils

apprennent : « *Vous voudriez que L. vous explique pourquoi vous travaillez ? Elle fait ça ?* », Linette : « *Non elle fait pas* », « *Et vous voudriez ?* », Linette et Luna : « *Oui* ».

6.4.2.5 Focus souvenirs et anticipation

Ecole maternelle 1

Dans le focus « **souvenirs et anticipation** », nous abordons uniquement le souvenir de la première maternelle chez les « moyens ». Nous n'obtenons cependant pas beaucoup d'informations puisque seulement Berta explique de s'en souvenir et elle évoque des activités de bricolage en y associant des expressions de plaisir et de joie (« *Ouiii, j'adore !* »).

Ecole maternelle 2

Dans le focus « **souvenirs et anticipation** », nous abordons la question du souvenir des premières classes de l'école maternelle et l'anticipation de l'entrée en première primaire.

Concernant **l'école maternelle**, les enfants de notre échantillon ne donnent pas beaucoup d'informations. A part une association globale (le nom de la classe : les hippopotames, etc.) ou une appréciation globale ou comparaison (par ex. « *c'était mieux* », « *c'était différent* »), les enfants n'évoquent pas de souvenir précis.

Concernant **l'école primaire**, deux des enfants de la classe 1 peuvent se faire une représentation assez précise de la première primaire (« *on lit, on écrit, on calcule, on doit se concentrer, etc.* »), dans la classe 2 cela semble plus difficile (« *on travaille, on ne sait pas* »). Cela semble appuyer nos observations qui montrent que l'institutrice de la classe 1 fait plus souvent référence aux situations d'apprentissage typique de l'école primaire (« *on va travailler comme en primaire* », « *en primaire vous ne pourrez même pas chuchoter* », etc.).

Face à l'entrée en école primaire, on peut pointer quelques sentiments ambivalents. Si certains enfants évoquent un désir d'apprendre à lire, écrire, etc., l'entrée à l'école primaire provoque également des sentiments négatifs liés à une peur de l'erreur : « *Comment tu te sens à l'idée d'aller en primaire ?* » Rose : « *Parfois fâché, parfois triste* ». « *Pourquoi fâchée ?* », Roxane : « *parce que parfois tu te trompes* », Rose : « *Oui parfois on se trompe et on se dit « Ho zut », parce que le prof dit « Ho c'est pas bien* ». Roxane : « *le Monsieur il se fâche* ». « *Et maintenant que vous êtes en maternelle, qu'est-ce qu'elle dit R. quand vous vous trompez ?* », Rose : « *Elle barre et c'est pas très joli quand on barre* ». Ainsi, dans la classe 1, on remarque une peur de se tromper, de mal faire. A l'idée de se tromper, les enfants de la classe 1 évoquent la punition, la tristesse et même la peur (Rémi montre le personnage de la peur lorsqu'on lui demande si c'est grave de se tromper). Aussi, il est important de souligner que cette peur de se tromper semble

déjà présente dans leur vécu à l'école maternelle où l'institutrice barre la feuille où des erreurs apparaissent.

6.4.3 Axe des repères temporels et transitions

L'axe « repères temporels et transitions » a été analysé par l'utilisation de trois **tableaux (disponibles en annexe)** qui reprennent les réponses des enfants relatives aux focus :

- Identification des lieux et des repères
- Durée des activités et du temps vécu
- Crèche-école-maison

Pour un souci de lisibilité, ici nous reprenons uniquement l'analyse et l'explication des résultats (et non les tableaux), afin d'apprécier plus en détail le vécu quotidien des différents enfants et de pouvoir mettre en évidence la présence de tendances ou de nouveaux éléments qui éclairciront leur vision de la qualité concernant l'accueil et l'éducation à l'école maternelle.

6.4.3.1 Focus identification des lieux et des repères

Ecole maternelle 1

Le focus « **identification des lieux et repères** » peut nous éclairer sur la vision de l'enfant de l'école et de sa différence par rapport à la maison et à l'intégration et compréhension des différents moments qui s'articulent au cours d'une journée d'école.

Concernant les différences école-maison, les enfants de première montrent des grandes difficultés à expliciter directement les différences existantes. Ainsi, ils donnent des réponses qui ont trait à des caractéristiques physiques de l'espace (« *ma maison est blanche* », « *il y a un préau* ») et seulement Alexandre identifie le fait qu'à la maison il peut jouer aux voitures, or il dit pouvoir le faire aussi à l'école. Il ne s'agit donc pas d'un trait discriminant. Arnaud par contre, même si pas clairement, évoque les « *mamans* », en disant : « *il y a deux couleurs parce que la maman de ... s'appelle ... et ma maman s'appelle...* ». Par contre, les enfants de deuxième maternelle montrent une bonne discrimination de ce qu'ils font à l'école ou à la maison. Ainsi, Barbara nous propose toute une liste d'activités qu'elle fait uniquement à l'école (exercices, travail, gymnastique, etc.), alors que Bertrand complète en évoquant l'interdiction de courir dehors si la météo ne le permet pas ainsi que la présence à sa maison de matériel électronique. Berta, par contre, parle de manière plus générale évoquant le fait qu'à l'école on travaille et à la maison on joue. Et elle précise que c'est seulement les enfants de première primaire qui travaillent à l'école et à la maison. Nous voyons donc chez cette dernière une très grande capacité d'anticipation de ce que sera l'école primaire.

Concernant l'**identification des moments et la compréhension de l'enchaînement des activités** dans une journée d'école, parmi les « petits », seulement Arnaud donne une réponse en mettant l'accent sur le déroulement de l'action au moment-même où elle arrive : « *C'est parce que ma maman, quand c'est l'heure des maman, ma maman va venir me chercher et après va me mettre mon manteau...* ». Cependant, il avait déjà montré à d'autres moments de l'entretien qu'il avait bien intégré les enchaînements d'une journée d'école et il utilisait à ces occasions la citation de la suite des événements en montrant une bonne capacité de rappel et d'anticipation. Ceci peut aussi indiquer que certaines suites d'événements comme accueil-tapis-toilettes-diner, sont bien intégrées chez les enfants et nos observations montrent qu'elles sont toujours les mêmes. Cette hypothèse semble appuyée par les réponses des enfants la classe des « moyens ». Si l'on demande comment ils savent que c'est l'heure de manger, Barbara évoque la suite d'événements précédent le moment en question : « *A 10h quand on a fini le temps, et qu'on a dessiné là-bas quand il pleut, et on met les images là-bas et on a fini ça, on peut aller manger* ». Alors que, lorsque l'on demande comment ils savent que c'est l'heure de rentrer, Berta évoque les explications de l'institutrice : « *C'est parce que madame nous dit que quand la journée est finie, on écoute une dernière chanson. Et madame nous dit que ceux qui restent à la garderie d'aller s'asseoir à la grande table et ceux qui retournent, mettent leur veste [...]* ». Mais nous avons observé à plusieurs reprises que Berta connaît bien les enchaînements de la journée et des jours de la semaine en se montrant capable de dire que tel jour est celui de la piscine et tel autre est celui de la gymnastique, etc.

Nous pourrions conclure en disant que l'identification des moments de la journée semble bien intégrée en ce qui concerne certains moments qui demeurent constants au sein de l'école et des classes. Par contre, concernant les activités qui vont se dérouler au cours de la journée, les enfants semblent ne pas posséder l'information qui leur permettrait de prévoir la suite des événements. Et rappelons que, à un moment donné, Berta avait formulé son désir de connaître à l'avance ce qu'il allait se passer au cours de la journée. Conformément à nos observations, aucun enfant ne cite l'utilisation de rituels pour indiquer la fin ou le début d'une activité ou moment de la journée.

Ecole maternelle 2

Le focus « **identification des lieux et repères** » nous éclaire sur la vision de l'enfant de l'école et de sa différence par rapport à la maison et à l'intégration et compréhension des différents moments qui s'articulent au cours d'une journée d'école.

Concernant les **différences école-maison**, il est intéressant de remarquer que la différence principale semble se situer dans le fait que l'école « *c'est fait pour travailler* » (Rose), « *ou pour jouer* » (Roxane), tandis que la maison est présentée comme un lieu « *pour jouer, pour se reposer, pas pour trop travailler* » mais où le travail reste néanmoins présent car trois enfants affirment travailler à la maison. Ces observations nous permettent de soulever la question de la

place importante occupée par le « travail » à l'école maternelle et à la place du travail, mais aussi celle du jeu au sein des familles. Cela nous renvoie à la différenciation de Danielle Mouraux (2006) où l'on identifie la présence « d'écoles carrées » et de « familles rondes » et où l'on aspire à un idéal d'entre-deux où une forme arrondie devrait prendre place.

Concernant **l'identification des moments et la compréhension de l'enchaînement des activités** dans une journée d'école, d'une manière générale nous constatons une connaissance des enchaînements spatio-temporels entre une action et une autre. Au cours de nos observations les six enfants ne semblent jamais perdus entre deux moments et montrent de savoir ce qui va se passer par la suite). Cependant, lorsqu'on les interroge à ce sujet, les deux classes évoquent la figure de l'institutrice qui rappelle et indique l'action qui va suivre. Nous remarquons néanmoins une différence dans la mesure où deux enfants de la classe 1 amènent comme explication la citation de l'activité précédente : « *quand on a fini la collation, on met son manteau* » ou « *on va au diner chaud ou au diner tartine et puis c'est l'heure des papas et des mamans* ». Dans la classe 2, en accord avec nos observations présentées dans la partie relative à la description de l'école, deux enfants évoquent la fonction des rituels : « *c'est normal, on entend le bâton de pluie...donc on fait les présences* » ou « *quand on entend la sonnerie* ». Une seule enfant de la classe 2, au profil moyennement engagé, explique : « *parce que moi je les garde toujours en tête mais surtout je fais des rêves de ça* ».

6.4.3.2 Focus durée des activités et temps vécu

Ecole maternelle 1

Dans le **focus « durée des activités/temps vécu »**, nous avons peu d'informations concernant les enfants de 1^{ère} maternelle. Mais les réponses d'Arnaud sont très concises et nous remarquons une inconsistance entre son langage verbal et non verbal. En effet, il dit avoir toujours le temps de terminer les activités et de ne jamais s'ennuyer à l'école. Or, il prononce ces réponses en affichant une grande expression d'ennui. Nous pouvons nous demander si cette expression est liée à la thématique abordée ou plutôt à un ennui ressenti lors de l'entretien. Cette dernière supposition pourrait être correcte puisque nous nous trouvons à la fin de l'entretien et qu'Arnaud a tendance à dévier le discours sur d'autres éléments (chante, parle des dessins affichés).

Les enfants de 2^{ème} maternelle nous fournissent plus d'informations concernant leur vécu lors des activités. Nous identifions une préférence pour la réalisation d'un plus grand nombre d'activités qui durent moins longtemps (2/3) qui est aussi probablement liée au fait qu'il arrive qu'ils n'aient pas le temps de finir une activité, mais sans le vivre avec des sentiments négatifs massifs (ils peuvent se sentir bien ou « bof » mais pas tristes).

Concernant **l'ennui** à l'école nous trouvons intéressant de remarquer que seulement Berta l'évoque, en l'associant à une émotion de tristesse. Le fait de devoir attendre entre les activités sans rien faire provoque une sensation neutre (« bof »). Barbara et Bertrand disent ne jamais s'ennuyer et évoquent des sensations neutres (Barbara) et de tristesse (Bertrand) lorsqu'ils doivent attendre entre les activités. Précisons qu'à la question de l'ennui, Bertrand donne tout le spectre des émotions, ce qui nous pousse à poser l'hypothèse que ses réponses puissent ne pas réellement refléter son point de vue mais soient données juste pour l'envie d'être présent et de dire quelque chose. Ceci nous semble cohérent au vue de son comportement lors de la passation des différentes épreuves (cf. étude de cas).

Ecole maternelle 2

Dans le **focus « durée des activités/temps vécu »**, nous avons une multitude d'informations concernant le vécu de l'enfant lors des activités et ses préférences à ce propos.

Concernant la **quantité d'activités** réalisées en classe et la durée de celles-ci, trois enfants préféreraient faire moins d'activités mais qui présentent une durée plus longue et un seul enfant exprime sa préférence pour plusieurs petites activités d'une durée plus limitée. Ces choix pourraient prendre sens dans le fait que quatre enfants sur six disent souvent manquer de temps pour finir l'activité en cours et ce fait est vécu d'une manière négative (« *on se sent triste ou fâché* »,...). Deux enfants de la classe 2 expriment d'ailleurs un mécontentement à l'idée d'arriver dans un groupe lorsqu'une activité a déjà commencé. Seulement deux enfants sur six citent la possibilité de finir une activité non terminée.

Concernant **l'ennui à l'école**, ce dernier semble concerner trois enfants sur six et le lieu qui y est associé est – étonnamment - la cour de récréation. Luna explique le mal-être qu'elle ressent lorsqu'il pleut et lorsque les enfants doivent rester sous le préau. Nos observations et la discussion avec les institutrices ont en effet montré une difficulté à organiser les temps de récréation lorsque les conditions météorologiques sont mauvaises, le préau étant très petit. Les institutrices aimeraient une amélioration de l'infrastructure à ce niveau-là. Nous pouvons également imaginer que les enfants ont ce désir même s'ils ne l'ont pas exprimé en tant que tels.

Concernant **l'ennui lors des activités**, Rose évoque la possibilité de lire un livre dans l'attente entre une activité et une autre, tandis que Linette et Luna expriment le désir de faire « *des dessins libres, de la peinture libre* ».

Ces analyses nous poussent à émettre l'hypothèse d'un rapport légèrement difficile au temps d'activité et de jeu.

6.4.3.3 Focus crèche-école-maison

Ecole maternelle 1

Dans le focus « crèche-école-maison » nous avons investigué les transitions entre les différents lieux.

Concernant la **crèche**, nous trouvons intéressante la réponse d'Arnaud qui situe la vie à la crèche à quand on est « petit », montrant des bonnes capacités à différencier les âges ainsi que des bonnes capacités de mémorisation lorsqu'il dit : « *(A la crèche)...je faisais rien...je devais rester toute ma vie sur le tapis de la crèche quand j'étais petit ... j'aimais...* ». Ici notons aussi l'expression de « rester toute sa vie sur le tapis » qui transmet une sensation de stase et ennui. Cependant il dit qu'il aimait cela. Anaïs évoque le souvenir de l'existence de lit ou livres à la crèche.

Seulement Berta dit se souvenir de la crèche et ce souvenir semble être gardée en mémoire grâce à une photo prise et encadrée : « *Moi j'étais à la crèche où il y avait C. parce qu'il y avait C. qui m'avait pris dans les bras et maman avait pris une photo et elle l'a encadrée* ». Ainsi la photo remplit une fonction de souvenir et de mémorisation/intégration des expériences du passé (pouvant ainsi jouer un rôle lors des vécus de transition).

Concernant les **transitions école/maison**, nous avons des informations uniquement sur les objets de la maison que les enfants aimeraient amener à l'école. Dans la classe des « moyens » l'on cite les dessins, une balle magique, un doudou et un chat. Pour Berta il s'agirait d'objets qui ne semblent pas investis d'une fonction de transition. Pour Barbara et Bertrand, il s'agit de leur doudou et de leur chat, éléments qui sont investis d'un lien affectif.

Ce tableau nous montre le plaisir que les enfants tireraient du fait de pouvoir apporter des objets de la maison à l'école. En effet, les évocations de Barbara et Bertrand nous font supposer le besoin d'une **transition douce entre l'école et la maison**.

Ecole maternelle 2

Dans le focus « crèche-école-maison » nous avons investigué les transitions entre les différents lieux.

Concernant les **transitions école/maison**, quatre enfants sur six expriment du plaisir à l'idée de ramener à la maison les créations faites à l'école, afin de les montrer à leurs parents. Dans la classe 2, Linette et Luna évoquent le « cahier de vie », cahier où sont rassemblés leurs travaux,

et expriment la satisfaction qu'elles ont à pouvoir le consulter : « *On peut voir tous nos dessins* », « *Moi j'aime bien regarder mon classeur et mon cahier de vie* » et lèvent « le pouce en l'air » en signe de joie. Cependant, malgré le désir d'amener des effets personnels à l'école, quatre enfants expriment explicitement l'interdiction de cette pratique. Linette affirme : « *non on ne peut pas, on ne peut pas avoir de jeux à l'école. Sauf ma maman quand elle était petite, elle pouvait prendre des balles, des élastiques pour jouer avec ses copines* ». Pour terminer, les trois enfants de la classe 2 affirment que ce qui leur manque à l'école est un membre de la famille.

Ce tableau nous montre l'importance que les enfants accordent au fait de pouvoir apporter des objets de la maison à l'école et inversement. En effet, dans la classe 2, nos observations libres ont confirmé notre supposition que le rituel consistant à ramener un doudou de la classe à la maison à tour de rôle est un des rituels les plus appréciés par les enfants. Nous pensons que ce rituel est apprécié parce qu'il permet une **transition douce entre l'école et la maison** mais également parce qu'il **responsabilise** l'enfant par rapport à sa classe (il doit prendre soin du doudou, s'en occuper afin de pouvoir le remettre à un autre enfant le lendemain).

6.5 Analyse thématique de la promenade sensorielle

L'analyse thématique de la promenade sensorielle permet de faire ressortir les lieux de l'école maternelle que les enfants de notre échantillon considèrent comme importants et de retracer les représentations liées à ces lieux. Dans cette analyse thématique nous allons analyser les informations fournies par les enfants des deux écoles maternelles. Cette analyse a été possible grâce à l'utilisation intermédiaire de 23 tableaux qui ont permis d'organiser, catégoriser et résumer l'information fournie par les enfants. **Ces tableaux restent disponibles en annexe.** Ci-dessous nous allons donc présenter uniquement l'analyse et la discussion de ces tableaux, qui se présente selon l'ordre des endroits investigués lors de la promenade sensorielle:

- lieux préférés
- lieux non aimés
- lieux inquiétants
- lieux interdits
- lieux intrigants
- cachette secrète
- lieux calmes et silencieux
- lieux bruyants
- lieux pour se défouler
- lieux de mise à l'écart
- toilettes

Pour chaque lieu, nous allons présenter les analyses en les regroupant par école (école 1 et école 2). Soulignons que pour certaines questions nous possédons l'information uniquement pour l'une ou l'autre école. Ceci s'explique par l'âge ou la structuration des écoles. Ainsi, avec les enfants plus jeunes de l'école 1 nous avons investigué plus en profondeur les lieux pour « rire » « jouer » « travailler », tandis qu'avec les enfants plus âgés de l'école 2, nous avons investigué le lieu des « toilettes » parce que l'organisation de ces dernières se présentait comme assez spécifique. Grâce à cette analyse, nous serons ensuite en mesure d'identifier les tendances se dessinant au sein des enfants rencontrés.

6.5.1 Lieux aimés

Ecole maternelle 1

Les **lieux aimés** sont divisés en environnements externes, environnements internes et « grands coins », objets et matériel et détails.

En ce qui concerne les **environnements externes**, seulement la **cour extérieure** (« dehors ») est citée mais pas selon cette formulation et aucun objet n'est défini plus précisément.

En ce qui concerne les **environnements internes**, nous voyons se dessiner quelques tendances. Les enfants montrent une nette préférence dans le choix de **l'espace Gymnastique** (dans la classe des « Petits ») (5/6), le **bac à sable et à graines** (5/6), **la maison de construction** (« Petits ») (5/6), **le coin voitures** (« Petits ») (4/6) et **la maison des poupées** (« Petits ») (3/6). Dans ces choix nous remarquons un vif intérêt envers les lieux destinés aux plus petits et au plaisir que l'on peut retirer dans les jeux qu'ils ont à leur disposition. Pendant nos observations nous n'avons pas remarqué de temps de jeu pour les « moyens » dans la classe des « petits ». Nous pouvons supposer chez ces enfants un désir de retourner en arrière, à un âge fait de pur jeu et amusement mais peut-être aussi de câlins et de protection (tel qu'ils le font aux plus petits). De manière plus discrète l'on évoque la cage de l'oiseau et les tables où ils font les exercices.

En ce qui concerne le **matériel et les objets**, trois enfants sur les six évoquent **les dessins et les travaux affichés sur les murs et les plafonds**. Ceci nous laisse supposer que leurs créations occupent une place importante dans leur vécu de qualité à l'école, leur renvoyant probablement une valorisation d'eux-mêmes par rapport au travail réalisé. Sinon l'on cite les créations faites avec le bricolage, les livres, les instruments de musique et les blocs, et les doudous.

En ce qui concerne les **détails**, deux enfants indiquent les photos avec les prénoms des enfants des différentes classes ainsi que les images des animaux affichés dans le calendrier. Rappelons que les enfants se préparaient pour se rendre à la ferme en classe verte. Sinon, de manière ponctuelle, on retrouve le puzzle des animaux, les cahiers des petits, le lieu de rangement des

travaux, les images du calendrier dans la classe des « Petits », les tableaux et « *l'heure de mon papa* » (pour Alexandre).

En conclusion, au vue de ces réponses, nous relevons une préférence pour la classe des « petits » et pour les jeux qui y sont présents. Aussi, ces jeux correspondent à de grands espaces ou « coins ». Nous relevons aussi un plaisir dans le regard posé sur les dessins et travaux faits par les enfants et qui sont exposés dans les classes.

Ecole maternelle 2

Les **lieux aimés** sont divisés en environnements internes, locaux et partie de locaux, et en environnements externes.

En ce qui concerne les **environnements internes**, les enfants montrent une nette préférence dans le choix du réfectoire (6/6), qu'il s'agisse du local destiné au repas chaud (4/6) ou au dîner tartines (2/6). Ce choix semble être lié au plaisir d'être au calme ou aux échanges entre pairs. Une tendance semble aussi se dessiner dans le choix d'évocation de la salle de gymnastique (5/6) et de sa propre classe (4/6). Ce dernier choix concerne surtout la totalité des enfants de la classe 2 et une seul enfant de la classe 1. Deux enfants, chacun d'une classe, évoquent aussi la salle de théâtre. Luna est la seule à citer aussi d'autres locaux (par ex. la classe des abeilles, les classes de primaires,...) ainsi que parties de locaux (par ex. la maison de poupée, le lieu de rangement des cartables,...).

En ce qui concerne les **environnements externes**, l'on retrouve le toboggan de la cour des grands (3/3), la structure de jeu dans la cour (3/3), la cour des primaires (2/6), le petit mur d'escalade (2/6) et le bac à sable, cité par une seule enfant.

En conclusion, au vue de ces réponses, nous pouvons déjà relever que la préférence de sa propre classe ainsi que les lieux externes rejoint le point de vue d'Alison Clark (2007) qui met en avant l'appréciation par les enfants des lieux reliés à leur identité (leur propre classe) mais aussi l'accessibilité aux environnements extérieurs (jeux extérieurs). Par ailleurs, l'unanimité des enfants dans le choix de leur propre classe peut aussi être mise en lien avec la cohésion et l'attachement à l'institutrice que nous avons observé au sein de la classe 2.

6.5.2 Lieux non aimés

Ecole maternelle 2

Les **lieux non aimés**, tout comme les lieux aimés, sont divisés en environnements internes et en environnements externes.

En ce qui concerne les **environnements internes**, deux enfants affirment ne pas apprécier la classe des plumes car « *Ils font du bruit et parfois ils frappent* » et « *on les connaît pas beaucoup* ». Sinon, de manière ponctuelle, on évoque la cour de récréation des maternelles, la classe de primaire et les lieux fréquentés par les plus petits. Notons que c'est surtout Roxane qui propose des environnements internes comme étant des lieux non aimés (3 lieux sur 4).

Concernant les **environnements externes**, deux enfants citent la cour de récréation des primaires. Sinon, de manière ponctuelle, on évoque le panneau de règles (dans cour de récréation), la cloche dans la cour, associée aux punitions (« *si l'enfant ne respecte pas une règle dans la cour, il passe le reste du temps de récréation sous la cloche* »), et le bac à sable puisque, pour Linette, « *on a les pieds sales et du sable dans les chaussures et j'aime pas trop ça* ».

Il est intéressant de soulever que trois enfants évoquent des lieux en lien avec les classes de l'école primaire, la cour de récré et une classe primaire. Aussi, la cour des primaires avait été choisie par deux autres enfants (Roxane et Leo) comme étant un endroit aimé.

En conclusion, nous retrouvons plusieurs endroits non aimés par les enfants sans déceler des grosses tendances ni en termes d'environnements internes ou externes, ni en termes d'endroits non aimés par une pluralité d'enfants.

6.5.3 Lieux inquiétants

Ecole maternelle 1

Les **lieux inquiétants** ont donné vie à plusieurs réponses. Seulement la pièce avec la chaudière et la porte de rangement du matériel de ménage sont évoqués deux fois (Alexandre et Bertrand et Barbara et Bertrand). Pour le reste, les réponses sont très singulières. Dans la classe des « petits », Arnaud cite toute une série d'objets liés au mouvement en évoquant la peur de tomber et de se faire mal. Il cite aussi la maison des poupées avec un objet dont le regard et le sourire s'avèrent pour lui inquiétants. Dans la classe des « moyens », certaines réponses semblent plus traduire une curiosité qu'une peur liée aux lieux. Ceci transparait dans les justifications fournies par Barbara et Bertrand : « *Parce que Madame a dit qu'on peut pas...* », « *c'est interdit...j'aimerais aller dedans* ». En ce qui concerne les autres endroits et objets désignés tels que la cage de l'oiseau, le lavabo, même avec les explications, il s'avère très difficile de comprendre le pourquoi de l'évocation. Nous pouvons alors supposer qu'il s'agit de réponses « farfelues » liées à l'ennui ou au désintérêt, ou à une peur plus liée à la personne qu'aux lieux de l'école. Seulement Berta affirme n'avoir aucun endroit qui lui évoque de la peur.

D'une manière générale, nous pouvons conclure que, mise à part pour Arnaud, les autres enfants évoquent une « inquiétude » par rapport à « l'inconnu » et une ambivalence entre la peur et la curiosité de voir le contenu des différents lieux. Par conséquent, nous serions poussés à affirmer que les enfants ne semblent pas vivre un sentiment d'insécurité au sein de l'école.

Ecole maternelle 2

Les **lieux inquiétants** n'ont pas donné vie à un grand nombre de réponses, même après explication ou reformulation. En effet, la presque totalité des enfants (5/6) considéraient qu'aucun endroit ne leur faisait peur. Un seul enfant cite le grand mur d'escalade qui se situe dans la cour des primaires. Roxane ne cite pas le mur ici mais l'évoquera dans un deuxième temps, lorsqu'elle parlera des lieux interdits en l'associant à un sentiment de peur (tableau 15).

En conclusion, nous pouvons supposer que l'absence de réponse à cette question peut témoigner d'un sentiment de sécurité vécu par les enfants au sein de l'école.

6.5.4 Lieux interdits

Ecole maternelle 1

Les **lieux interdits** nous informent sur l'intégration par les enfants de règles à respecter et viennent donc compléter notre investigation lors de l'entretien semi-directif. Nous remarquons immédiatement la pluralité de réponses très singulières fournies par les enfants de notre échantillon. Ceci semble venir appuyer notre hypothèse sur l'absence de règles claires et stables dans le temps. Mais nous amène aussi à supposer que les réponses des enfants, exception faite pour Berta qui amène une règle générale (on ne peut pas parce qu'on se fait mal), traduisent leur vécu personnel lié aux règles. La tonalité qui ressort ressemble à des « interdits » qui leur ont été formulés lorsqu'ils se trouvaient dans la situation plutôt que des règles stables formulés en dehors d'une situation précise.

Même les lieux cités par deux enfants maximum (le matériel affiché, la porte rose, les toilettes des petits et l'espace de gymnastique), ne sont souvent pas cités pour les mêmes raisons. Ainsi, Arnaud explique qu'on ne peut pas aller dans l'espace dédié à la gymnastique parce que « *le bonhomme vient de tomber et on ne peut pas* ». Nous trouvons interpellant que tant Arnaud que Anaïs indiquent les toilettes comme un lieu interdit, mais nous pouvons supposer qu'ils font référence à l'interdiction de s'y rendre librement, sans demander la permission.

Nous pouvons conclure en mettant en avant le grand nombre de lieux cités par l'ensemble des enfants, qui remontent au nombre de 21 et où seulement 5 sont évoqués 2 fois. Ce qui nous laisse supposer que les interdits (et non les règles) formulés dans cette école soient très nombreux. Ceci est en effet cohérent avec nos observations.

Ecole maternelle 2

Malgré que cela ne soit pas un lieu mais une activité, cinq enfants sur six citent le fait de « *monter le toboggan à l'envers* ». Ainsi, cette règle semble bien intégrée dans les deux classes et appuie l'idée d'une attention par les adultes envers la mise en place d'un environnement sûr. Nous remarquons aussi une légère tendance (3/6) à citer la salle des professeurs comme étant un lieu interdit mais l'un des enfants précise toutefois ne pas être curieux « *de voir ce qui s'y passe* ». Comme expliqué plus haut, Roxane évoque le grand mur d'escalade, l'associant à un sentiment de peur. Les autres réponses sont variées : étage, cuisine, balcon.

Nous pouvons conclure en mettant en avant un nombre moindre de lieux interdits tout en soulignant l'intégration des lieux qui sont en effet désignés comme interdits par les institutrices (toboggan et salle des professeurs).

6.5.5 Lieux intrigants

Ecole maternelle 1

Les **lieux intrigants** sont ceux qui éveillent la curiosité des enfants. Nous remarquons directement qu'à part le kot de rangement du matériel de gymnastique, évoqué par Berta et Barbara, les lieux évoqués sont singuliers pour chaque enfant. Alexandre évoque « dehors », réponse que nous pouvons supposer soit liée à son envie du moment d'aller jouer dehors ou à une mauvaise compréhension de la question. Par contre, Arnaud désigne des jeux rangés sur une armoire dans la classe des petits. Anaïs dit « ne pas savoir ». Dans la classe des « moyens », aussi Berta parle d'un espace de rangement, en verbalisant « *parce qu'il y a le matériel des grands et on aime bien regarder dedans* ». Notons que nous ne retrouvons aucune correspondance entre les lieux définis « d'interdits » et les lieux « intrigants » ; à l'exception de Barbara, laquelle évoque les mêmes lieux qu'elle avait indiqués comme « interdits » (kot de gymnastique, porte rose et le bureau de l'institutrice). Bertrand désigne sa curiosité à voir ce qu'il y a à l'intérieur des tiroirs. Si l'on y prête attention, malgré l'absence d'accord entre les différents lieux, trois enfants : Arnaud, Berta et Bertrand, évoquent leur **curiosité** pour ce qui est gardé « à l'intérieur » de boîtes et tiroirs, donc ce qui est inaccessible au regard et au toucher. Mais il s'agit aussi de lieux dont le contenu a vraisemblablement une fonction de « jeu » et « d'amusement », ce qui semblerait appuyer l'hypothèse générale (mais non généralisable) de la présence d'un centre d'intérêt encore principalement focalisé sur le jeu et le plaisir et non « le travail » (matériel), « l'inaccessible » (les espaces de rangement des adultes) ou « le devenir grand » (bureau de l'institutrice).

Nous pouvons conclure que les lieux intrigants varient d'un enfant à l'autre mais que le dénominateur commun semble être le désir et la curiosité de regarder ce qui n'est pas visible ou ce qui est caché (tiroirs, boîtes, armoires,...).

Ecole maternelle 2

Les **lieux intrigants** sont ceux qui éveillent la curiosité des enfants. Il est intéressant de remarquer que les enfants très engagées dans les activités de la classe, Rose et Linette, proposent un plus grand nombre de réponses. Elles sont les seules à indiquer, à travers la fenêtre, le bâtiment des classes secondaires. Ainsi Rose exprime son envie de « *connaître ce qu'ils apprennent en secondaire* ». Elles évoquent aussi le débarras, lieux non accessible aux élèves de l'école. Rose évoque également la classe des primaires. Linette et Roxane, qui avaient cité la salle des professeurs comme un lieu interdit, la considèrent aussi comme un lieu intrigant. Par contre, Louis évoque des lieux que nous pourrions associer plus à un « devenir grand » au niveau corporel et/ou identitaire (balcon, toboggan des primaires) plutôt que cognitif (école primaire ou secondaire).

Nous pouvons conclure que les enfants plus âgés montrent une curiosité liée à ce qu'ils ne connaissent pas mais qui semble être aussi associé au « devenir grand ».

6.5.6 Cachette secrète

Ecole maternelle 1

Concernant la **cachette secrète**, deux enfants sur six n'ont pas de cachette secrète à l'école. Relevons que parmi les cachettes évoquées par les quatre autres enfants, l'on retrouve des cachettes différentes, sauf pour le dessous des tables (Arnaud et Barbara). Ainsi, la deuxième réponse d'Arnaud : « *le bonhomme (en mousse, de l'espace de gymnastique) quand tombe est une cachette secrète* », pourrait montrer une compréhension de la question comprise comme « le jeu de cache-cache » mais où l'efficacité des cachettes est encore défailante (cf. Flavell, Shipstead et Croft (1980), cités par Thommen & Rimbart, 2005). D'un autre côté, nous voyons qu'Anaïs évoque une personne de la famille (maman) n'étant pas présente à l'école. Ce qui fait monter à 3 le nombre d'enfants n'ayant pas de cachette secrète à l'école. Berta cite le kot de gymnastique où elle dit se sentir bien, tandis que Barbara fait une distinction entre les situations où elle est triste, où elle choisit alors le tapis orange à l'intérieur de la classe, et où elle est fâchée, où elle se place à l'extérieur de la classe, donc en dehors du groupe. Ses réponses nous laissent donc comprendre que la cachette secrète prend aussi une fonction de protection en cas d'émotions négatives, alors que pour Berta c'est un lieu lié à un bien-être.

Ecole maternelle 2

Concernant la **cacheette secrète**, trois enfants sur six ont une cacheette secrète qu'ils utilisent lorsqu'ils sont tristes ou quand « *les autres de la cour m'embêtent* ». Par contre, deux enfants n'ont pas de cacheette secrète et n'aimeraient pas en trouver une. Relevons que parmi les cacheettes évoquées par les trois enfants, l'on retrouve les mêmes cacheettes : dans le couloir pour Luna, toujours dans le couloir, derrière une porte ouverte, pour Rémi et dans le tunnel pour Luna et Louis. Rose n'a pas de cacheette dans l'école mais elle confie : « *J'aimerais bien en avoir une quand on m'embête ou quand j'ai envie d'être toute seule, quand je suis fatiguée* ». Nous verrons que le tunnel, ici associé à la cacheette secrète, est associé aux lieux où l'on peut être triste et pouvoir pleurer (voir tableau 21).

6.5.7 Lieux calmes et silencieux

Ecole maternelle 1

Les **lieux calmes et silencieux** semblent nombreux (9) pour les enfants rencontrés. Nous observons quelques tendances unanimes dans certaines réponses. En effet, quatre enfants désignent les **toilettes** comme des lieux nécessitant le calme et trois sur six les **tapis**. Cités deux fois nous retrouvons aussi les **classes** ainsi que le **réfectoire**. Quelques autres réponses ponctuelles sont la maison des poupées, le coin des voitures, l'espace de gymnastique et la garderie. Arnaud étant un enfant souvent fatigué, nous lui avons demandé s'il pouvait se rendre dans un endroit calme lorsqu'il ressentait le besoin. Ainsi, il a indiqué « les tables, pour dormir ». Cependant, s'il pouvait choisir entre un lit et la table, il préférerait le premier.

La pluralité des réponses fournies pourrait être en lien avec une tendance des institutrices à mettre l'accent sur la nécessité d'être calmes. Cependant, comme nos observations se sont déroulées dans une période où ils passaient beaucoup de temps dehors, nous n'avons davantage d'éléments pour appuyer notre hypothèse.

Ecole maternelle 2

Les **lieux calmes et silencieux** ne semblent pas nombreux pour les enfants rencontrés. En effet, un enfant, Rémi, répond clairement qu'il n'y a pas d'endroit calme à l'école et trois autres enfants ne formulent aucune réponse. Nous pouvons supposer que cette absence de réponse pourrait correspondre à une réelle difficulté à trouver des lieux calmes à l'école, ou être liée à une inattention à la question. Seulement deux enfants de la classe 2 évoquent trois lieux : les réfectoires (qui sont aussi associés aux endroits préférés pour la majorité des enfants), la salle de gymnastique et le « coin repos » instauré par l'institutrice dans la classe 2.

Relevons que dans la classe 1, un seul enfant répond à la question alors que dans la classe 2, les enfants semblent avoir plus de facilité à citer des lieux calmes. Cette constatation peut être

mise en lien avec le fait que, comme nous avons observé et décrit plus haut, la classe 1 semble être plus bruyante et plus agitée.

6.5.8 Lieux bruyants

Ecole maternelle 1

Les **lieux bruyants** semblent être légèrement plus nombreux que les endroits calmes (11 contre 9). Cependant, les explications fournies par les enfants nous montrent qu'une bonne partie des lieux évoqués sont censés être calmes mais sont en réalité bruyant, même si « **on peut pas** ». Premièrement, tant Arnaud qu'Anaïs disent tout simplement « *On doit pas faire de bruit* ». Ensuite, la **classe des grands**, le **tapis orange**, les **toilettes** sont désignés comme des endroits bruyants mais où « *ça doit être silencieux mais des fois c'est bruyant* », « *un peu de bruit mais pas trop fort* », « *(il y a du bruit) mais on peut pas* ». Concernant les autres réponses, où l'on retrouve en accord entre 2 enfants, l'on désigne aussi la **classe des petits** et Bertrand explique « *les petits peut faire beaucoup de bruit* », en ajoutant qu'il aimerait y aller pour faire aussi du bruit. Ajoutons aussi **dehors** et le **réfectoire**.

Remarquons que nous trouvons des incohérences entre les endroits considérés comme calmes et ceux considérés comme bruyants. En effet, même si par des enfants différents, les classes des grands et des petits, les toilettes (pour Bertrand), les tapis, le réfectoire et la maison des poupées sont considérés tantôt calmes, tantôt bruyants. Précisons qu'il s'agit aussi des lieux où les enfants passent la majorité de leur temps, exception faite pour la cour de récréation.

En conclusion, notre hypothèse, appuyée par les explications des enfants, est que les différents lieux cités sont ceux où il est normalement requis « le calme », mais où souvent les enfants parlent en créant donc du bruit.

Ecole maternelle 2

Les **lieux bruyants** semblent être plus nombreux que les endroits calmes (4 contre 3). Cinq enfants sur six citent des endroits bruyants qui correspondent, par ailleurs, à certains endroits non aimés par les enfants. Deux enfants, au profil engagé, évoquent la cour de récréation des maternelles et deux autres enfants, au profil moyen et faiblement engagé, citent la cour de récréation des primaires en expliquant « *j'ai toujours peur qu'on me bouscule* ». Par contre, Roxane cite la classe des plumes comme un lieu bruyant et non apprécié et Rose cite la salle de gymnastique.

6.5.9 Lieux pour se défouler

Ecole maternelle 1

Concernant **les lieux pour décompresser**, la totalité des enfants cite « **dehors** », donc la **cour de récréation**. Notons que c'est l'unique fois dans tout l'entretien où nous trouvons une unanimité entre les 6 enfants, malgré certains précisent que « *on peut pas sauter ou crier à l'école* ». Nous voyons donc que les interdits font à nouveau leur apparition même dans un lieu et un temps qui est normalement prévu pour le défoulement.

Ecole maternelle 2

Concernant **les lieux pour décompresser**, la salle de gymnastique est la seule qui est citée deux fois par deux enfants de la classe 2. Sinon, l'on retrouve la cour de récréation des maternelles (Rose) et la structure de jeux dans la cour qui, pour Rémi, est aussi un lieu aimé et où « *je peux courir très vite et sauter et après je transpire mais j'aime bien* ». Roxane et Luna ne citent aucun endroit.

6.5.10 Lieux pour rire

Ecole maternelle 1 (uniquement)

Concernant **les lieux pour rire**, quatre enfants sur six désignent « **dehors** », trois le réfectoire et deux les classes des petits et des grands. Nous trouvons intéressants de voir que la majorité des enfants évoquent la cour de récréation comme espace pour rire, à partir du moment où c'est le lieu vécu comme destiné à faire du bruit, à courir, sauter et crier. Nous pouvons donc supposer que les enfants, comme nous avons pu observer, investissent énormément cet espace et qu'il existe en eux un désir et un besoin de se défouler qui est bénéfique pour eux. Mais nous pouvons soulever aussi une deuxième et troisième hypothèse, qui sont que ces enfants évoquent la cour de récréation puisque c'est un des quelques endroits où « ils peuvent rire » ou encore où ils ont un pouvoir de choix sur les jeux auxquels ils se livrent.

Trois enfants pointent le **réfectoire**, ce qui nous indique une certaine liberté dans l'expression, ou une moindre présence de constriction, lors de ces moments. Aussi, Berta et Barbara citent la classe des petits et Arnaud et Barbara la classe des grands.

Nous pouvons conclure, en mettant en évidence la présence de lieux où il est permis de rire mais qu'ils ne sont pas très nombreux. La cour de récréation semble le lieu privilégié pour cette fin.

6.5.11 Lieux pour jouer

Ecole maternelle 1 (uniquement)

Concernant les **lieux pour jouer**, nous voyons un nombre limité de lieux et une absence d'unanimité. Trois enfants indiquent dehors, deux le réfectoire avec les jeux, et un seul enfant indique le bac à sable et à graines. Par contre, Bertrand, après avoir désigné dehors, indique qu'à l'intérieur on peut jouer partout. Nous remarquons la présence à nouveau de la cour de récréation. Par contre, les deux classes ne sont pas évoquées, sauf pour Bertrand qui ne les explicite pas.

6.5.12 Lieux pour travailler

Ecole maternelle 1 (uniquement)

Concernant les **lieux pour travailler**, cette question, formulée uniquement aux enfants de deuxième maternelle, nous donne quelques informations concernant le vécu des enfants lors de la réalisation des exercices. Nous voyons que les deux seuls lieux évoqués sont la classe des grands et les tables. Ainsi, nous pouvons d'abord affirmer que les enfants considèrent qu'ils « travaillent » à l'école. Aussi, le travail est celui qui se fait uniquement sur la table, sauf pour Berta qui ne le dit pas explicitement. Or, nos observations ont montré que les enfants passaient une grande partie du temps à faire des exercices de vocabulaire sur le tapis. Ceci nous laisse supposer que les enfants ne vivent pas cela comme du travail, mais probablement comme du jeu. L'absence d'évocation de la classe des petits vient confirmer la supposition que les enfants de deuxième maternelle associent la première maternelle au jeu.

6.5.13 Lieux de mise à l'écart

Ecole maternelle 1

Les **endroits de mise à l'écart** en cas de besoin d'isolement ne sont pas nombreux, d'autant plus que deux enfants évoquent la maison et deux autres disent que « *on ne peut pas* » pleurer à l'école. Ainsi, seulement trois enfants amènent un lieu de mise à l'écart, qui est singulier pour les trois, sauf pour un. Ainsi, Berta cite le réfectoire, Barbara la cour de récréation et la classe et Bertrand la cour de récréation et l'institutrice. Sur base de ces réponses, nous pouvons soulever

plusieurs remarques. Premièrement, le fait que l'on « *peut pas pleurer à l'école* » met le doigt sur un autre interdit qu'il semble exister au sein de l'école. Deuxièmement, Barbara reste cohérente avec les lieux évoqués lors de la cachette secrète : le tapis orange (en classe) et le lieu de rangement des vélos (dehors). Ceci vient donc confirmer notre hypothèse de l'utilisation par Barbara d'un espace où elle peut être en isolement lorsque des émotions négatives surviennent.

L'autre remarque est que, mise à part Bertrand, aucun enfant ne cite les figures des institutrices. Ceci prend sens à travers les observations réalisées qui ont montré que les institutrices ne semblaient pas occuper une place de réassurance ou de protection chez la majorité des enfants (exception faite pour les plus petits). Ce fait nous questionne sur la question du rôle des institutrices comme adultes de référence considérées comme affectivement significatives pour permettre à l'enfant de se confier et de se sentir en sécurité en cas de besoins.

Ecole maternelle 2

Les **endroits de mise à l'écart** en cas de besoin d'isolement ne sont pas nombreux mais nous retrouvons une certaine constance dans l'identification de ces lieux. En effet, trois enfants citent le tunnel de la structure de jeux comme étant un lieu où ils peuvent s'abriter quand ils sont tristes ou quand « *on les embête* ». Il est intéressant de remarquer que le tunnel est évoqué tant comme lieu de mise à l'écart en cas de tristesse ou de besoin de pleurer (tableau 21) que comme cachette secrète (tableau 17). Ceci nous porte à mettre en évidence le probable besoin de se cacher, à l'abri du regard des autres, lorsqu'on se sent triste et que l'on a envie de pleurer.

Une seul enfant, Linette, évoque le « coin calme » mis en place en classe par l'institutrice et c'est toujours elle qui avait évoqué ce lieu lors de l'identification des endroits calmes (voir tableau 18). De plus, lors de nos observations, nous avons pu apprécier l'utilisation de ce « coin calme » par Linette. Ceci pourrait témoigner d'une intégration de la fonction du lieu en question. Soulignons que nous n'avons pas remarqué ce type d'installation dans la classe 1.

6.5.14 Toilettes

École maternelle 2 (uniquement)

Les **toilettes de l'école maternelle** se situent dans la cour de récréation et la présence de basses fenêtres vitrées et l'absence de portes fait que les enfants qui les utilisent sont visibles à tous ceux qui regardent à travers la vitre. Ainsi, cette thématique donne vie à une pluralité de réponses qui témoignent d'un vécu négatif et de l'existence d'une certaine gêne chez les

enfants de notre échantillon. En effet, plusieurs enfants (4/6) évoquent la mauvaise odeur et le manque de porte (3/6). Ce dernier élément est associé à un manque d'intimité (trop de visibilité ou moqueries des autres enfants). Seulement deux enfants (Linette et Louis) disent bien aimer cet endroit. Mais globalement, nous retrouvons que 4 enfants sur 6 reportent un vécu négatif. Ajoutons que quatre enfants, Rose, Roxane, Rémi et Luna, préfèrent les toilettes de leur maison puisqu'elles sont plus propres et qu'elles ont des portes.

Dans les deux classes, les enfants peuvent aller aux toilettes lorsqu'ils en ont besoin mais doivent d'abord demander la permission à l'institutrice. Linette précise qu'aller aux toilettes est interdit lorsque toute la classe est rassemblée au coin salon. Aucun enfant ne voit de problème à l'idée de se rendre seul aux toilettes même s'il arrive qu'il soit accompagné d'un camarade (surtout pendant la récréation).

6.6 Analyse thématique de l'épreuve du *Kletterbaum*

L'épreuve du *Kletterbaum* permet d'investiguer comment et où l'enfant se positionne au sein de l'école et par rapport à ses copains et aux adultes et comment et où il aimerait se positionner d'une autre manière si cela était possible. Les tableaux relatifs à cette épreuve sont disponibles en annexe.

« *Si l'arbre était ton école, quel personnage serais-tu ?* »

Ecole maternelle 1

Concernant le **positionnement réel de l'enfant dans son école**, soulignons premièrement que la majorité des enfants choisissent un personnage souriant pour se représenter, sauf Anaïs. Aucun des enfants ne se trouve dans les bras d'un autre, ce qui laisse penser que les interactions avec les autres peuvent passer au deuxième plan. Anaïs est la seule enfant représentant une relation avec une autre enfant (sa sœur) dans un geste de soutien envers cette dernière. Anaïs met en relation cette situation avec un vécu négatif. Deux enfants sur quatre, Arnaud et Berta, choisissent le bonhomme qui est debout tout en haut de l'arbre, avec évocation d'un sentiment de joie. Un enfant, Alexandre, se voit assis en haut de l'arbre.

Ecole maternelle 2

Concernant le **positionnement réel de l'enfant dans son école**, soulignons premièrement que tous les enfants choisissent un personnage souriant pour se représenter. Pour Roxane il s'agit de celui qui se trouve dans les bras d'un autre, avec une évocation de protection. Elle est la seule enfant à choisir un personnage en interaction avec un autre. Deux enfants sur six, Linette et Luna, choisissent le bonhomme qui se balance sur une branche, avec évocation d'un

sentiment de joie et d'amusement : « *Il est heureux parce qu'il s'amuse bien* » (Linette), « *il se balance et c'est chouette* » (Luna). Deux enfants, Rose et Rémi, choisissent le bonhomme debout sur une planche. Louis choisit le bonhomme qui se place à côté de l'arbre et décrit son personnage comme content puisque « *Il voit tous ses copains* ».

« Si l'arbre était ton école, quel personnage voudrais-tu être ? »

Ecole maternelle 1

Concernant le **positionnement idéal de l'enfant dans son école**, seulement un enfant (Alexandre) choisit un autre bonhomme, deux autres disent vouloir rester les mêmes (Arnaud et Berta). Anaïs refuse de s'exprimer par rapport à sa position idéale.

Nous pouvons retenir de cette épreuve que trois enfants sur quatre de l'échantillon se décrivent comme heureux à l'école. Pour trois enfants sur quatre, le personnage est en position passive (Arnaud, Anaïs et Berta). Alexandre se voit passif et désire être en mouvement.

Ecole maternelle 2

Concernant le **positionnement idéal de l'enfant dans son école**, seulement trois enfants (Rémi, Roxane et Luna) choisissent un autre bonhomme, tandis que les trois autres disent vouloir rester les mêmes. Il est également important de noter que Luna choisit un personnage non souriant pour la deuxième question mais qu'elle le décrit comme « content et heureux ».

Nous pouvons retenir de cette épreuve que tous les enfants de l'échantillon se décrivent comme heureux à l'école. Pour trois enfants sur six, le personnage est en position passive (Rose, Rémi et Louis). Pour Linette et Luna le personnage est actif, en mouvement. Lors du changement de consigne, nous remarquons une certaine ambivalence chez Luna et une permanence chez Rose, Linette et Louis. Nous pouvons en tirer une première conclusion : bien que les réponses restent relativement singulières, nous notons une certaine tendance allant dans le sens d'un épanouissement à l'école.

Dans la partie qui suit nous présenterons les études de cas des trois enfants de la classe 1 des « abeilles » : Rose, Roxane et Rémi.

Rappelons que les dessins des enfants de l'école 1 n'ont pas pu faire l'objet d'une investigation en termes d'analyse du contenu symbolique. Par contre, les enfants de l'école 2 étant plus âgés, leurs dessins présentaient plus de matériel symbolique qui a pu être analysé de manière approfondie.

6.7 Etudes de cas à l'école maternelle

Dans les chapitres qui vont suivre, nous allons présenter les informations fournies par les enfants sous forme de 12 études de cas. Si 10 de ces études seront proposées sous forme allégée afin de ne pas alourdir la lecture du texte, nous allons présenter deux études de cas complètes afin de montrer la procédure d'analyse des informations et de présenter les nuances présentes dans le discours de l'enfant. Nous décrivons l'étude de Berta, qui fréquente la deuxième maternelle de l'école 1 et l'étude de Louis, qui fréquente la troisième maternelle de l'école 2.

Grâce à ces études de cas, il a aussi été possible d'identifier les tendances que les enfants ont pu mettre en évidence au sujet de la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont fournies.

6.7.1 Etude de cas d'Alexandre, 3 ans et 8 mois (classe des petits, école 1)

Alexandre fréquente l'école 1 et est âgé de 3 ans 8 mois et montre un niveau de **bien-être élevé** et un niveau **d'engagement qui fluctue de faible à élevé**. Cette variation dans le niveau d'engagement était aussi présente au moment de la passation des outils d'investigation et pourrait être liée à un besoin et d'un plaisir à se consacrer à des activités requérant le mouvement ou encore à un désintérêt envers les activités que nous lui avons proposées lors de la passation des épreuves.

De l'analyse des différentes épreuves il ressort qu'Alexandre est un enfant qui **se sent à l'aise** et **en sécurité** à l'école. Il montre un **fort dynamisme** ainsi qu'un **épanouissement** dans les jeux et activités. Il affiche à plusieurs reprises la place importante qu'ont pour lui ses **copains de classe**. Au niveau de son vécu scolaire, Alexandre semble préférer et se sentir à son aise dans les activités qui impliquent le **mouvement**, mais, si on part de ce qu'il a amené lors de l'entretien, son vécu semblerait montrer qu'il y en a pas assez (cf. *Kletterbaum*). Il affirme avoir une préférence pour le **dessin**, malgré cela ne se manifeste pas de manière concrète lors de l'épreuve du dessin. Aussi, il souligne à plusieurs reprises son intérêt envers le **matériel de jeu**, ce qui montre l'importance d'avoir dans les écoles un matériel de jeu adapté, suffisant et attractif. Si on lie ses nombreuses évocations à la cour de récréation et au matériel de jeu, nous pouvons supposer qu'une **augmentation du matériel de jeu à disposition dans la cour de récréation** pourrait lui être bénéfique. L'absence d'évocation d'une cachette ainsi que l'absence de lieu pour pleurer à l'école semblent indiquer chez Alexandre une **mise à distance des émotions négatives** ou une **impossibilité dans l'école de recevoir ces émotions** (« on ne peut pas pleurer à l'école » évoquée par d'autres enfants de la classe).

Pour conclure, nous pensons qu'Alexandre est un **jeune enfant dynamique** se sentant à **l'aise** à l'école et ayant un fort besoin de décharger ses émotions et énergies à travers des **activités adaptées** et en valorisant le **lien** et la **collaboration entre pairs**.

6.7.2 Etude de cas d'Arnaud, 3 ans et 9 mois (classe des petits, école 1)

Arnaud fréquente l'école 1 et est âgé de 3 ans 9 mois et montre un niveau de **bien-être et d'engagement moyens**. Au niveau du bien-être, Arnaud montre une relative **neutralité expressive** avec des rires et des expressions de plaisir qui sont rares, mais qui peuvent s'afficher en réponse à des interventions de l'adulte. Au niveau de **l'engagement**, Arnaud fait preuve de **concentration et d'investissement** sur l'activité en cours, mais est vite distrait, malgré le plaisir qu'il peut prendre dans ce qu'il réalise.

De l'analyse des différentes épreuves, Arnaud semble nous indiquer un **vécu de déplaisir lié à l'école** « *Mais moi j'aime pas d'aller à l'école* ». Nous nous demandons si ce déplaisir est lié à un **vécu de non compréhension de ce qui est permis ou interdit** au sein de l'école, et qui est **changeant au fil du temps**. Ce vécu revient souvent dans le discours d'Arnaud. Ces interdits sont aussi souvent liés aux jeux, qui pour Arnaud semblent très importants. En effet, il montre son amour pour les **jeux**, et encore plus pour ceux qui peuvent se réaliser **seul** ou **en groupe restreint**. Par ailleurs, Arnaud aime les **lieux calmes**, ou il peut **s'asseoir** et **se reposer**. Rappelons que souffrant de terreurs nocturnes, Arnaud montre souvent des signes de fatigue à l'école.

Arnaud évoque souvent un **vécu de peur lié à certains lieux ou jouets**, soit pour leur aspect esthétique soit pour leur fonction de mouvement (la balançoire). Cependant, il semble se sentir en sécurité à l'école car ces peurs semblent plus liées à un vécu intérieur (peur de tomber) qu'à un manque de sécurité venant de l'école. Malgré cela, son vécu ouvre la question de **l'esthétique du matériel** proposé aux enfants et de la **place de l'école par rapport à des émotions négatives** ressenties par les enfants. Toujours concernant le matériel, il indique qu'il aimerait avoir **plus de jouets** (voitures et dessiner). Pour terminer, Arnaud évoque son désir de « **devenir grand** » et il semble penser que cela est lié aux activités faites dans la classe des grands, ainsi qu'aux **toilettes**. Ces dernières occuperaient donc une place **importante pour le développement**, mais Arnaud les désigne comme étant « interdites ».

Pour conclure, Arnaud est un enfant qui dit « **ne pas aimer l'école** ». Arnaud est aussi un enfant qui amène ses peurs à l'école, ouvrant l'interrogation de la **place que l'école doit occuper par rapport au vécu négatif des enfants**. Arnaud semble amener aussi la question de la **stabilité que l'école doit montrer face aux règles et aux interdits**.

6.7.3 Etude de cas d'Anaïs, 3 ans et 9 mois (classe des petits, école 1)

Anaïs fréquente l'école 1 et est âgée de 3 ans et 9 mois et semble présenter un niveau de **bien-être et d'engagement faibles**. **L'engagement** peut être un peu **plus élevé** lorsqu'Anaïs s'adonne à certaines activités qui semblent lui intéresser davantage. Malgré le fait qu'elle puisse faire preuve d'un désir et d'une volonté de réaliser une activité, Anaïs peut rester silencieuse et ne pas répondre aux questions qui lui sont posées.

De l'analyse des différentes épreuves, nous nous interrogeons premièrement sur la **place qu'Anaïs pense occuper au sein de son école**. Les affirmations d'Anaïs concernant son désir de « se faire disparaître » de l'école, ainsi que la double position de soutien ainsi que de colère proposées à l'épreuve du *Kletterbaum* pourraient indiquer un vécu d'« Anaïs où elle pourrait se trouver dans une « **position difficile** ». A ce propos, il est important de rappeler que nos observations semblaient indiquer qu'Anaïs avait tendance à se promener dans l'espace de l'école sans vraiment l'investir et sans investir d'amitiés particulières. Cependant, tant à l'occasion de l'analyse thématique que lors du dessin, elle évoque l'un ou l'autre **copain de classe**. Aussi, lors de la promenade sensorielle elle affirme explicitement sa préférence pour se livrer à certains **jeux seule** et d'autres **avec deux copains**. Concernant les **activités en classe**, Anaïs semblerait afficher une certaine **ambivalence entre plaisir et déplaisir** (cf. approche photo). Rappelons aussi que, malgré la pauvre verbalisation, Anaïs amène une répétition des interdits « **il faut pas dépasser** », « **on peut pas faire de bruit** » et « **on peut pas pleurer** ».

Il est fondamental de se rappeler que nos rencontres avec Anaïs se sont déroulées dans une période qui, aux dires des institutrices, était compliquée pour Anaïs, suite à sa situation familiale. Cette analyse doit donc tenir compte de ce contexte qui fait que si rencontrée à un autre moment, Anaïs aurait pu afficher d'autres comportements et réponses, montrant un vécu à l'école différent.

Pour conclure, pour que Anaïs puisse jouir d'un vécu serein à l'école nous pouvons supposer qu'elle ait besoin de trouver une place claire qui lui permet **d'investir le temps, les activités et les personnes en son sein**. Aussi, nous pouvons nous questionner sur l'importance de la **fonction de l'école comme « bulle d'oxygène » par rapport aux événements du monde extérieur (familial)** et qui permet à l'enfant de vivre sereinement le temps qu'il y passe.

6.7.4 Etude de cas de Berta, 4 ans et 9 mois (classe des moyens, école 1)

Ici nous proposons l'étude de cas complète de Berta.

6.7.4.1 Observations générales

Berta se présente comme une jeune enfant **souriante et joyeuse**. Elle semble être à son aise à l'école, tant lors des activités scolaires que ludiques. Berta est souvent entourée par ses copines et copains de classe et semble apprécier le temps qu'elle passe avec eux. Berta investit les activités auxquelles elle se livre, en se montrant **concentrée** et **ordonnée**. Lors des différentes épreuves, Berta répond de manière claire et précise aux questions qui lui sont posées et semble profiter de l'aide qu'elle peut donner à l'autre.

6.7.4.2 Observation participante et critériée

Comportements d'exploration

Berta semble gérer aisément l'espace de l'école. Le moment de l'accueil et donc la transition maison-école se passe sans difficultés évidentes. Berta salue les institutrices, dit au revoir à sa maman et va à la rencontre de ses copines de classe pour jouer avec elles. Les jeux auxquels nous voyons Berta se livrer sont principalement des jeux de « faire semblant » comme le jeu de la princesse ou de la sorcière, mais elle semble aussi aimer les jeux qui requièrent du mouvement comme faire du vélo ou danser. Berta semble aussi apprécier les activités réalisées en classe, au cours desquelles elle se montre attentive et participative. A l'occasion des épreuves, Berta semble apprécier le fait de donner son opinion concernant son vécu à l'école mais dès que nous avons terminé de travailler ensemble, elle se montre contente de retourner à ses activités précédentes.

Signes de bien-être et d'engagement

Berta est présentée par les institutrices comme une enfant qui affiche un niveau de **bien-être et d'engagement élevé**, ce qui est confirmé par nos observations. Au niveau du **bien-être**, Berta se révèle être une enfant **épanouie, souriante** avec **plein d'énergie**. Cependant, à une occasion nous remarquons chez Berta des **signes d'inconfort** (crises de pleur et de peur) dont la source reste inconnue et les institutrices précisent qu'Berta présente de temps en temps ces comportements mais qu'elles les attribuent à des événements familiaux compliqués. Au niveau de **l'engagement**, Berta se présente comme une enfant **posée, concentrée et créative**, qui s'applique avec soin à toute activité, cette dernière étant continue et intense tout au long de son déroulement. Berta est très appréciée par les institutrices. En effet, selon les institutrices et selon nos propres observations elle correspond bien au profil d'enfant qui est et désire être le « **premier de la classe** », qui écoute, qui travaille et qui ne se plaint pas. Nous verrons que ceci sera aussi confirmé par les différentes épreuves qui montrent chez elle une envie d'être « au sommet », ainsi qu'une **capacité de raisonnement** et un « **sérieux** » plus développés que chez les autres enfants rencontrés. A titre illustratif, lors de l'entretien de groupe et face à l'agitation de ses copains, elle essaie d'aider à ré-établir le calme en disant « *baisse la voix, sinon elle va rien entendre* » et affiche une expression gênée (par ex. elle fronce les sourcils, elle pose ses coudes sur ses genoux et sa tête entre ses mains) lorsque ceux-ci persévèrent dans leurs comportements.

Aspects relationnels

Lors de nos observations, il est frappant de remarquer qu'Berta n'est jamais isolée mais, au contraire, elle est constamment interpellée par des copines qui veulent jouer avec elle et des copains qui affirment qu'elle est leur « amoureuse ». Ainsi, elle semble très appréciée par ses copains de classe. Par rapport aux institutrices, nous n'avons pas remarqué chez elle une recherche de contact avec celles-ci, exception faite pour les demandes strictement

fonctionnelles (par ex. demander d'aller aux toilettes). Dans ses interactions avec nous, Berta se montre toujours ouverte au contact et à la conversation, sans chercher le contact physique et en gardant une « bonne distance ». Sur base de ces observations, nous pensons qu'Anne aurait tendance à faire partie du **groupe d'enfants « amicaux »** tel qu'il est décrit dans l'article de Montes et al. (1995), à savoir qu'elle reçoit plus d'actes d'affiliation qu'elle n'en donne et ne présente pas de comportements de domination. Berta est à l'aise dans son groupe de pairs et très appréciée par ceux-ci. Lorsqu'elle se trouve dans une situation conflictuelle, elle semble avoir tendance à agir (par ex. dire de « baisser la voix ») plutôt que d'utiliser des comportements d'évitement (par ex. fuir, pleurer).

6.7.4.3 Entretien semi-directif

Lors de l'entretien semi-directif nous avons été confrontées à la difficulté des enfants de se concentrer sur leur vécu à l'école du fait de leur intérêt ou besoin de partager leur vécu à la maison. Aussi, malgré un meilleur centrage physique des enfants de deuxième maternelle par rapport à ceux de première, les interruptions verbales (c'est-à-dire les silences, les interruptions du discours...) et les « rires » étaient nombreux. Cependant, cette agitation ne concernait pas Berta qui, au contraire, se montrait gênée par les interruptions faites par ses copains et essayait d'intervenir pour ré-établir le calme.

Axe socialisation et relations

Concernant la socialisation et les relations à l'école, Berta semble avoir une idée claire des personnes qui « s'occupent d'eux » et qui « prennent soin d'eux » à l'école. En effet, au cours de l'entretien, elle précise les interventions faites par ses pairs, y apportant plus de la clarté : « *On a deux madames* » (Berta), « *Les petites en ont une* » (Barbara), « *Non deux. Parce qu'il y a une qui vient aussi. C'est madame E.* » (Berta) « *Et parfois aussi madame C.* » (Bertrand), « *Mais non c'est pour nous, pour les moyens, pour les grands... Elle fait un peu les deux* » (Berta). La présence de cette multitude de personnes est associée chez Berta à des sentiments positifs liés au fait qu'elle les considère comme « gentilles ». Pour Berta, ce sont les **institutrices** qui leur **apprennent des choses** à l'école et ceci aussi au cours d'activités de bricolage qu'Berta semble apprécier pour leur côté « coloré » et « réaliste » (« *parce qu'on changeait de couleur parce que sinon c'était pas un arbre avec des fleurs* »). Pour Berta, ce sont aussi les **institutrices**, ainsi que les anciennes institutrices, qui assurent une **fonction de réassurance et protection** quand ils sont tristes. Le fait de ne pas les revoir créerait en elle des sentiments de tristesse, tout comme le fait de ne pas revoir ses copains de classe.

Concernant la fonction « jeu », Berta affirme jouer avec les copains de sa classe mais elle est la seule parmi les enfants de la classe des « moyens » à ne pas aimer jouer avec les petits. Elle précise qu'elle en apprécie deux en particulier, les plus petits, pour leur côté « chatouilleux et rigolo ». Concernant le jeu seul ou avec les copains, Berta établit une différence en précisant

qu'en cas de **colère** elle préfère **jouer seule**. Sinon, elle précise que ce sont les enfants qui choisissent avec quel copain jouer parce que « *sinon c'est pas l'école. Sinon c'est les madames qui font tout* ». Ceci nous laisse comprendre que le **choix « du copain »** est un des seuls domaines où il est permis aux enfants de décider par eux-mêmes. Or, elle dit préférer choisir par elle-même.

Concernant le focus « règles », pour Berta elles concernent ce que les institutrices leur disent de faire « *C'est madames qui disent quoi faire, les exercices, qui choisit les enfants...se taire* ». Aussi, la règle « *ne pas faire de bêtises* » existe pour Berta pour le **bien-être des institutrices et le leur** (« *sinon c'est pas drôle pour les madames ni pour nous* »). Berta précise aussi qu'il y a des règles qu'elle n'aime pas, comme le fait de rester les bras en l'air quand il faut faire silence, car cela lui provoque des crampes. En cas de transgression des règles, la punition incombe et celle-ci peut être le fait de se mettre debout ou assis, ou même sur les genoux de l'institutrice.

Axe apprentissage et activités

Concernant les activités réalisées à l'école, pour Berta il s'agit principalement de « jouer à l'extérieur ». Il faut préciser que sa réponse vient après une série de réponses des deux autres enfants. Selon Berta, les activités où il faut rester **calme** sont celles qui se déroulent assis sur la chaise ou sur le tapis et Berta affirme les vivre **sereinement**. Par contre, concernant les **activités en mouvement**, Berta ne donne pas de réponse mais accepte celle de ses copains : dehors, piscine et gymnastique, mais elle précise que lorsqu'elle est **triste** ou **fâchée** elle **n'aime pas ce type d'activité**.

Si l'on se penche sur ses journées préférées à l'école, elle parle du « jeudi » en évoquant un moment de partage avec son papa qui va la chercher à l'école. Il est intéressant de remarquer que la préférence pour une journée à l'école peut être liée à ce qui vient après l'école. Concernant les activités, Berta aime la gymnastique, la cuisine, la danse et le chant. Il s'agit d'activité qui requièrent du **mouvement**, de la **concentration** mais qui portent aussi sur **l'expression de soi-même** (cuisine, danse et chant). Notons qu'elle n'évoque pas d'activités en lien avec le travail scolaire. Ajoutons aussi qu'Berta **vit mal** le fait que la présence de fautes dans des travaux entraîne le **déchirement de la feuille** par l'institutrice.

Concernant la répartition des rôles en classe, celle-ci est présentée par Berta comme une activité réservée uniquement aux enfants de primaire. Mais elle montre clairement son désir d'avoir des tâches à remplir et qu'elles soient variées (« *Moi oui, oui, oui parce que je veux. Moi je veux tout faire.*»). Cette réponse semblerait montrer un **désir d'Berta d'avoir un rôle actif et des responsabilités** au sein de son école.

Concernant les apprentissages, à l'école on apprendrait « *à dessiner sans dépasser et à chanter* ». Berta montre aussi une envie de réussir dans la première tâche « *moi j'apprends parce que j'ai pas envie de dépasser, j'ai marre de dépasser* » qui pourrait signifier une **envie de**

grandir. Aussi, l'apprentissage serait important parce que « *sinon quand on est grand on sait rien faire* ». Nous retrouvons donc une **association entre l'apprentissage et l'idée de réussite.** Si Berta dit n'avoir jamais été confrontée à une activité non compréhensible, elle dit que cela lui arrive d'être face à des activités difficiles mais dans ces cas-là elle fait recours à l'aide de l'institutrice pour plus d'explications ou elle trouve la solution toute seule. Mais elle **ne fait pas appel aux copains** et elle **n'aimerait pas demander leur aide.**

Concernant le focus souvenir, Berta dit se rappeler du temps où elle fréquentait la première maternelle et elle évoque des activités de bricolage en y associant des expressions de plaisir (« *Ouiiii, j'adore !* »).

Axe repères temporels et transitions

Au sujet des différences école-maison, pour Berta la différence réside dans le fait qu'à la **maison** elle ne doit pas faire de travaux ou d'exercices et elle **joue uniquement.** Par contre, à **l'école** ils doivent **travailler** en plus de jouer. Elle précise aussi que c'est lorsqu'on arrive à l'école primaire qu'il faut travailler à la maison, en montrant des bonnes capacités d'anticipation de ce qui suivra. Concernant l'identification des moments et la compréhension de l'enchaînement des activités, si l'on se focalise sur l'heure de départ de l'école, Berta évoque les explications de l'institutrice : « *C'est parce que madame nous dit que quand la journée est finie, on écoute une dernière chanson. Et madame nous dit que ceux qui restent à la garderie d'aller s'asseoir à la grande table et ceux qui retournent, mettent leur veste [...]* ». Ainsi, **l'enchaînement des moments** se fait par la **verbalisation de l'institutrice** qui dit ce qui va suivre. Cependant, nous avons observé à plusieurs reprises qu'Berta **connaît bien les enchaînements de la journée** et des jours de la semaine et elle est capable de dire quel jour est consacré à telle ou telle activité (piscine, gymnastique, etc).

Concernant la **durée des activités**, Berta aimerait avoir plus d'activités d'une durée plus limitée. Berta confie de **s'ennuyer à l'école** et cela lui provoque du mal-être (« triste »). Elle dit aussi que ça lui arrive de devoir attendre entre deux activités et que cela lui provoque des sentiments neutres (ni triste, ni contente). Il est intéressant d'ajouter ici que lors d'une autre épreuve Berta a fait part de la structuration de la journée pour elle idéale. Celle-ci prévoirait de « *colorier, jouer au bac à sable et au bac à graines, de jouer dehors à vélo et puis de passer le restant du temps à l'intérieur pour faire des ateliers et du bricolage* ». Cependant, elle dit que cela ne serait pas possible parce que « *à l'école on travaille et dehors on va quatre fois* ». Cette réponse nous montre un désir évident d'Berta de jouer et de travailler en se livrant à des activités qu'elle considère comme ludiques. Or, elle voit **l'école comme un endroit où on travaille.** Aussi, elle semble être plus **attirée par les jeux et activités à l'intérieur**, mais cela ne semble pas possible à mettre en place du fait du nombre de fois qu'ils vont dehors.

A propos des **souvenirs de la crèche**, Berta dit se souvenir et elle évoque une photo prise avec l'institutrice et encadrée. Cette photo assurerait donc une fonction de souvenir. Concernant les **transitions école/maison**, Berta aimerait amener à l'école des jouets, et notamment des dessins et une « balle magique », objets qui ne semblent pas investis d'une fonction de transition.

6.7.4.4 Promenade sensorielle

Lors de la promenade sensorielle, Berta se montre très concentrée et sérieuse. Elle réfléchit aux questions et donne des réponses claires et rapides. Aussi, elle montre des signes de plaisir qui sont perceptibles dans sa manière contente et apaisée (avec sourires, les yeux qui brillent) de fournir les réponses et les explications élaborées.

Berta semble avoir un **grand nombre d'endroits aimés** au sein de son école. Elle désigne un grand nombre d'espaces de **jeu** : le coin de gymnastique et des voitures, les bacs à sable et à graines, les maisons de construction et de poupées et les instruments de musique. Dans tous ces jeux, elle aime y aller avec quelques **copains**. Aussi, elle montre la classe des « moyens » et des « grands » où ils font les ateliers et les exercices, l'espace de rangement des travaux. Elle désigne aussi les dessins affichés en décoration, la salle du réfectoire et la cage avec l'oiseau. Notons que pour certaines photos, Berta met en avant un plaisir lié à une **reconnaissance d'appartenance** : « *parce que j'y étais dedans* », « *parce que c'est nos feuilles* ». Par contre, Berta n'a aucun endroit qui lui fait peur, semblant indiquer un **sentiment de sécurité** au sein de l'école.

Concernant les lieux interdits, Berta indique uniquement les arbres et les buissons dans la cour de récréation et elle joint aussi l'explication pour laquelle c'est interdit : « *pas parce qu'on se fait mal* ». Au sujet des endroits intrigants, Berta en désigne uniquement deux : le kot de rangement du matériel de gymnastique et l'étagère de rangement des jeux. Soulignons que ces deux lieux sont réellement interdits aux enfants, ce qui montre une bonne compréhension de la règle générale. Le kot de rangement est aussi la cachette secrète d'Berta, qui lui donne une **sensation de bien-être** quand elle l'utilise.

Berta indique **plusieurs lieux** où il faut être **calme et silencieux** : les toilettes, le tapis, la classe des grands et la maison de poupées. Aussi, elle nous fait comprendre qu'aux toilettes et sur les tapis il y a du **bruit** malgré le fait que cela ne soit **pas permis**. Elle ajoute aussi la classe des petits et le réfectoire comme des endroits bruyants.

Berta explique que le seul endroit pour se défouler (courir, sauter et crier) est la cour de récréation parce qu'il n'est pas permis de le faire à l'intérieur. La classe des petits et le réfectoire sont des endroits où l'on peut rire. Soulignons que la classe des petits possède la quasi-totalité des jeux aimés par Berta. Il semblerait qu'elle **associe les jeux au rire et donc au**

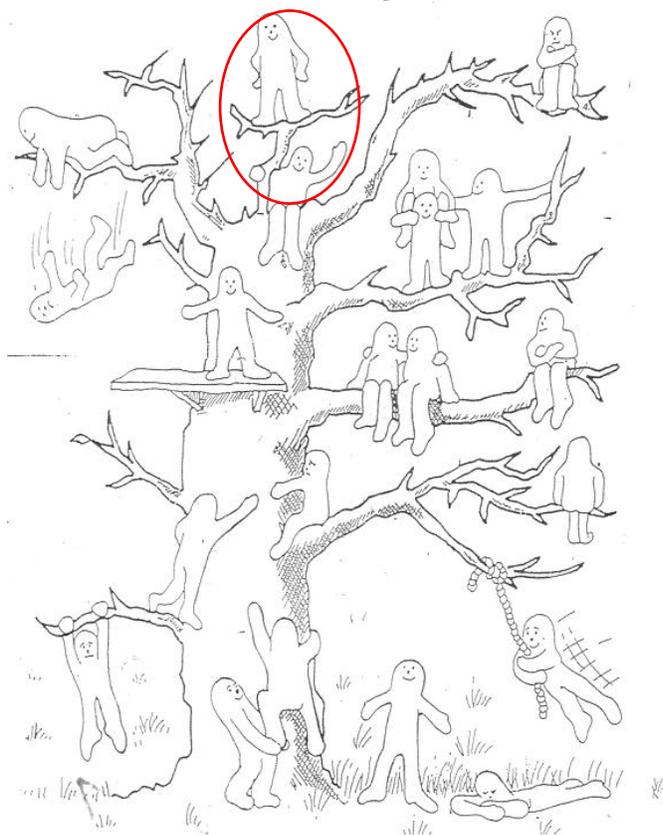
plaisir. Ceci semble vrai aussi pour le réfectoire puisqu'Berta indique que dans celui-ci il est possible de jouer. Par contre, la classe des grands est celle destinée au travail. Par contre, Berta dit d'emblée **qu'on ne peut pas pleurer à l'école** mais que, si cela arrive, « *ils peuvent aller au réfectoire* ».

En accord avec nos hypothèses, Berta indique les jeux et le rire comme ses deux activités préférées, et le travail comme l'activité la moins aimée. Soulignons que d'après Berta c'est les institutrices qui choisissent quand ils jouent et quand ils rient, mais elle aimerait être celle qui choisit.

Ce résumé de la promenade sensorielle montre qu'Berta se sent en **sécurité** dans son environnement scolaire. Elle aime les activités de **jeux**, souvent avec ses **copains**. Malgré elle dise ne pas aimer travailler, elle indique comme aimés les lieux où l'on réalise les activités. Berta amène aussi un vécu de plaisir lié à un **sentiment d'appartenance**.

6.7.4.5 Kletterbaum

Kletterbaum



Les tableaux récapitulatifs de l'épreuve du *Kletterbaum* montrent qu'Berta se représente à l'école comme l'enfant qui se trouve en haut de l'arbre, debout et qui affiche un grand sourire. Elle formule elle-même : « *Celui-là, tout en haut, content...le chef* ». Précisons qu'elle exprime une pleine satisfaction par rapport à cette position puisqu'elle dit : « *J'aime bien être là et je voudrais pas être ailleurs* ». La position choisie par Berta correspond bien à celle que nous avons pu observer chez elle lors de notre séjour. Berta aime bien être la « **première de la classe** », **bien réussir**, ce qui lui procure une **sensation de bien-être**. Cependant, lorsque ce vécu n'est pas atteint, elle peut montrer des sentiments négatifs (tristesse, pleurs).

6.7.4.6 Approche photo et dessin de soi

Lors de cette deuxième partie de la passation, Berta est toujours autant investie et concentrée dans sa création. Elle prend beaucoup de plaisir à dessiner, elle choisit avec soin les détails en regardant l'environnement autour d'elle. Le choix des photos se fait aussi de manière réfléchie en comparant une photo par rapport à l'autre.

Approche photo

Une fois terminée son dessin, Berta commence à coller les photos au centre de la feuille, en haut de l'armoire qu'elle a dessiné. Elle essaie donc de ne pas cacher son dessin de l'école. Ensuite elle met quelque photo à l'intérieur de l'armoire, comme si c'était un dessin accroché à l'armoire donc une décoration. A part cela, elle a une manière de disposer les photos qui semble assez aléatoire ou dispersée au début. Malgré le peu d'espace qui reste, elle décide d'ajouter les dernières photos en haut de la feuille, mais tout en laissant visible son dessin d'elle-même et du lapin. Notons que souvent elle met deux photos d'un même endroit.

Dans un premier temps, il semble qu'Berta choisisse des photos très différentes, comme par montrer la totalité des activités ou des lieux existants à l'école. Elle commence par la photo d'un **jeu** (maison de travail), suivie de celle des toilettes des grands, car elle dit **aimer le moment où ils vont aux toilettes**. A ce moment elle précise aussi qu'elle préfère les toilettes de sa maison parce qu'elles sont plus grands et qu'elle ne doit pas s'abaisser. Elle ajoute aussi qu'à l'école elle aime aux toilettes avec ses copines, parce que c'est sombre à l'intérieur et qu'elle a peur. Notons que c'est la première fois qu'Berta évoque un lieu qui lui provoque de la peur au sein de l'école. Ensuite elle choisit les **décorations** en exprimant un vécu de **plaisir associé à la beauté**. Suit le tapis rouge. Si ce dernier est utilisé uniquement par les petits, Berta en parle comme si elle était encore en train de le vivre « *quand on a été aux toilettes, on va s'asseoir sur le tapis rouge, pour attendre les autres, et ensuite on va faire le train et on va manger* ». Nous pouvons supposer que cela indique une sorte de désir lié à quand elle était plus jeune.

Ensuite elle choisit les photos montrant **différentes activités** : la gymnastique, la musique, les

dessins. Par la suite, le choix des photos ne semble pas répondre à une logique précise. Elle ajoute les photos des cahiers des petits et de l'espace de rangement des photos, ce que nous supposons soit en lien avec un **sentiment d'appartenance**. Elle ajoute des photos de jeux : la maison poupée et les bacs. Elle inclue aussi le réfectoire, en évoquant cette fois le fait qu'ils l'utilisent pour les repas. Elle précise qu'elle **aime avoir un seul endroit pour manger, jouer et faire la gymnastique**. Ainsi, elle met aussi le kot du matériel de gymnastique.

Concernant les **émotions**, pour toutes les photos choisies elle désigne l'émotion de joie en affichant elle-même un grand sourire satisfait.

L'enquête de l'épreuve (baguette magique) montre un désir d'Berta de vivre dans un **endroit esthétique et ordonné**. En effet elle propose de faire disparaître un dessin affiché sur l'armoire qu'elle dit ne pas aimer ainsi que les toilettes des petits car elle dit que « *ça nous ennuie...on aime pas qu'il y a deux toilettes* ». Ainsi elle en proposerait deux pour les petits et deux pour les grands, ce qui permettrait « d'aller plus vite ». Par contre, à son école elle aimerait ajouter des jouets (Mega Wendy, Hello Kitty) et des animaux.

Analyse du dessin

Voici l'enquête réalisée sur le dessin de Berta :

1. **Qu'as-tu dessiné ?** Moi, Bertrand et le petit D.
2. **Où es-tu dans ton dessin ?** A l'école
3. **Que fais-tu dans ton dessin ?**
4. **Comment te sens-tu dans ton dessin ?** Je suis contente et je joue.

Berta commence par se dessiner elle-même toute petite avec le crayon rose. Elle dessine la tête, ensuite le buste, les jambes, les pieds, mais sans les bras. Ensuite elle dessine un cœur et elle explique : « *Je fais un cœur parce que moi et Bertrand on est à l'école* ». Elle inclut donc un personnage envers lequel elle montre des sentiments d'affection. Par la suite elle demande « *On peut aussi s'habiller ?* », alors elle dessine ses habits en coloriant de rouge la partie centrale du buste. Ensuite elle prend le crayon et dit : « *Je vais aussi dessiner le petit D...il est tout mignon !* ». Elle inclut donc un enfant plus jeune, qu'elle dessine à côté d'elle, en plus petit. « *On a oublié quelque chose ?* » et elle réfléchit en regardant, « *Ahh, j'ai oublié le bras !!! J'avais oublié !!* » et elle dessine les bras. Elle regarde autour d'elle et dessine les fenêtres, ensuite une grande armoire (nous avons une armoire devant nous), avec des « *puzzles* », c'est-à-dire les dessins accrochés à l'armoire. Ensuite elle dessine un lapin qui était représenté dans les dessins à « *puzzle* ». Puis elle dessine le soleil. Elle regarde encore le plafond, voit les décorations accrochées au plafond et elle dit qu'elle va faire les décorations. Elle se lève, va de l'autre côté de la table et dessine les boules accrochées au contour de l'école qui représente le toit. Puis elle dit : « *j'ai fini* ». Nous voyons donc un désir de rendre le dessin d'elle-même à l'école plus

« réaliste » et « esthétique » par l'ajout de personnages (pairs) et de détails provenant de l'environnement.

6.7.4.7 Synthèse du cas de Berta

Berta est âgée de 4 ans 9 mois et montre un niveau de **bien-être et d'engagement élevés**. De l'analyse des différentes épreuves il ressort qu'Berta se sent à l'aise et en sécurité à l'école. Elle évoque un seul endroit comme provoquant de la peur (toilettes sombres) mais elle met en place des solutions pour l'affronter (s'y rendre avec les copines). Elle aime bien être entourée par une multitude de personnes, qu'il s'agisse des institutrices ou de ses copains. Elle est aussi **fort appréciée** tant par les uns que par les autres. Berta aime jouer et rire, ce qui lui apporte un grand bien-être. Elle aime les activités calmes mais aussi celles plus mouvementées, sauf en cas de sentiments de tristesse ou de colère, où elle préfère s'isoler. Cependant elle nous fait part de son vécu que « **à l'école on peut pas pleurer** » et elle ne semble pas avoir un lieu privilégié pour s'isoler dans ces situations, malgré le fait qu'elle dit se sentir bien dans le kot du matériel de gymnastique. Elle aime aussi les **activités créatives** et celles qui permettent une expression de soi-même.

Pour Berta, « *à la maison on joue et à l'école on travaille* ». Cependant, si elle pouvait choisir, elle proposerait plusieurs jeux et activités à l'intérieur de la classe. Malgré cela, elle semble aimer les **activités de bricolage** et les **ateliers** qu'elle associe à des jeux et non du travail. Pour elle il est aussi très important d'**apprendre pour réussir dans le futur**.

Au vue de l'ensemble de l'analyse, nous pouvons supposer chez Berta un **double sentiment** entre une envie de devenir grande et de « réussir » et une envie de rester jeune et de jouer. Berta nous fait part aussi de son **désir d'avoir plus de responsabilités** et de prendre davantage part à la **prise de décision** dans le déroulement des journées à l'école, qui semblent dépendre fortement de l'institutrice. Pour terminer, Berta semblerait aussi exprimer un **sentiment d'appartenance à l'école**.

6.7.5 Etude de cas de Barbara, 5 ans et 1 mois (classe des moyens, école 1)

Pour les cas de Barbara, ainsi que de Bertrand, nous allons proposer une synthèse de ce qui ressort d'important concernant leur point de vue au sujet de la qualité de leur vécu à l'école maternelle.

Barbara est présentée par les institutrices comme une enfant qui affiche un niveau moyen de bien-être et d'engagement, qui sait se concentrer et s'appliquer lorsqu'elle aime les activités. Au niveau relationnel, Barbara parle souvent de quelques amitiés privilégiées mais nous l'observons interagir avec un grand nombre de copines de classe. Lors de nos observations,

nous n'avons pas observé une recherche de contact avec les figures des institutrices. Barbara s'adonne à tout type de jeu : jeu de rôle ou jeu avec des objets (par ex. vélo).

Nous remarquons que, à plusieurs reprises, Barbara exprime une représentation d'elle-même comme étant « sottie », aimant être « méchante » ou « faire des bêtises ». Cependant, au cours des passations Barbara se montre capable de passer d'une attitude d'opposition et de « test » de limites à une de collaboration et d'engagement, avec une bonne créativité et une richesse de connaissances et savoirs.

De l'analyse des différentes épreuves, il ressort que Barbara a un **vécu scolaire légèrement conflictuel** qu'elle exprime aussi de manière parfois explicite : « *Moi j'ai dit que je veux changer d'école...maintenant je commence à être sage* ». A l'épreuve du Kletterbaum, Barbara s'identifie au personnage fâché mais aimerait être celui « gentil » et qui prend du plaisir. Elle évoque aussi un **rapport difficile aux apprentissages**, fait de difficultés : « *pour moi tout est difficile* », « *j'aime pas travailler parce qu'on sait jamais travailler* », « *j'aime pas travailler dans cette école* ». C'est aussi elle qui explique spontanément le fait qu'en cas d'erreur lors d'un travail sur papier, les institutrices déchirent la feuille. Cependant, c'est la seule enfant qui n'amène pas d'émotion négative à ce propos. Concernant l'importance des apprentissages, il s'agit de « **savoir pour la grande école** » et Barbara souligne son envie de s'y rendre pour travailler. Concernant le **travail**, pour Barbara il a lieu dans la classe et il requiert une position **assise**, alors que le jeu se déroule dans la cour de récréation. Ses **activités préférées** sont principalement celles qui demandent du **mouvement** : le chant et la danse, la cuisine, la gymnastique et la piscine, mais aussi le dessin. Le travail et les activités sont aussi ce qui différencie l'école de la maison. Aussi, parmi un grand nombre d'activités, elle dit aimer « *Rire, parce que j'aime rire, j'aime faire la sottie* » et « *faire bisous et les câlins* ».

Concernant les règles, Barbara les lie au risque de la **punition** (« *les règles existent parce que sinon on est punis* »), celle-ci liée à son tour à ses comportements qu'elle qualifie de « bêtises » ou au fait d'être « sottie ». La punition semble très présente dans l'esprit de Barbara qui l'évoque assez souvent. Tout comme Berta, Barbara évoque son désir de participer aux tâches de la classe, ce qui laisse supposer un plaisir lié au fait de se sentir capable et responsable de quelque chose au sein de la classe.

D'un point de vue relationnel, Barbara aime **jouer avec ses pairs**, qu'elle inclut aussi dans son dessin de l'école. Cependant, à un moment, elle souligne les difficultés de l'être obligés de jouer à plusieurs avec les voitures : « *(je préfère jouer) seule, parce que tout le monde crie et tout le monde roulent sur mon pied et ça fait mal* ». Dans ses rapport aux institutrices, Barbara fait part de ses difficultés par rapport aux punitions imparties par celles-ci et par rapport au fait de « **crier tellement fort que j'ai peur, je pleure et je vais pas chez Mme...** ». Aussi, elle évoque souvent une peur face au risque que l'institutrice se mette en **colère**.

Concernant les lieux de l'école, ceux qui sont les plus aimés par Barbara sont les **espaces de jeu** où elle peut être en mouvement. Elle montre aussi une grande **curiosité** par rapport aux endroits interdits. Barbara évoque aussi deux **cachettes secrètes** qui diffèrent selon son état d'âme : la classe quand elle est triste, et la cour de récréation quand elle est fâchée. Ainsi, les cachettes secrètes prennent une **fonction de protection** en cas d'émotions négatives. Il semble aussi important de souligner que pour Barbara les institutrices n'occupent pas cette fonction de réassurance, à cause d'un sentiment de non reconnaissance de son ressenti : « *Moi j'y vais pas (chez les madames), parce qu'elles disent que c'est rien, c'est pas grave* ». Ainsi, Barbara nous exprime un **besoin de reconnaissance et d'attention envers ses sentiments et vécus**.

En conclusion, Barbara montre un vécu scolaire légèrement conflictuel qui semble lié à une **représentation négative de soi-même** et à des **difficultés d'apprentissage**. Ces dernières semblent liées plus au rapport avec son école qu'à des difficultés instrumentales, mais elles n'empêchent pas Barbara d'avoir envie d'aller à l'école primaire pour travailler. Barbara montre un vécu difficile aussi par rapport aux **punitions**. Cependant, elle nous montre aussi une capacité de mettre en place des **stratégies**, comme les cachettes secrètes, pour faire face à des **sentiments négatifs** tels que la tristesse et la colère, même si elle met en avant le **besoin d'une reconnaissance** de ces sentiments de la part du personnel scolaire.

6.7.6 Etude de cas de Bertrand, 4 ans et 10 mois (classe des moyens, école 1)

Bertrand est désigné par les institutrices comme un enfant qui se rapproche le plus à un **niveau faible de bien-être et d'engagement**. Les raisons qui ont penché vers cette désignation sont que Bertrand montre des signes d'inconfort, tels des pleurs, lorsqu'il se sent triste ou qu'il n'est pas à l'aise dans une activité, et il présente des retards au niveau des apprentissages et de la locution (n'articule pas bien, n'arrive pas à prononcer certaines lettres). Cette définition est donc à nuancer.

En effet, par rapport au bien-être, Bertrand est souvent souriant et il présente une bonne énergie. Il joue avec ses copains et il est souvent entouré par les copines de classe qui veulent qu'il soit leur « amoureux ». Ainsi, il semble apprécié par le groupe classe. Par rapport à l'engagement, nous avons une fois observé Bertrand être assez impliqué et assez concentré, tout en ayant des moments où il discutait avec ses copines des classes qui se trouvaient à la même table. Lors de la passation des tests de groupe, l'activité de Bertrand est quasi constamment interrompue par de l'agitation verbale et motrice et une quasi absence d'implication par rapport au travail réalisé. Cette attitude s'est affichée en moindre mesure lors de la rencontre en individuel, où il a montré un niveau moyen d'engagement, avec une activité continue mais un agir important (il a par ex. pris 60 photos lors de la promenade sensorielle) qui semblait plus témoigner d'un « remplissage » que d'un réel engagement par rapport à la tâche. Dans les moments de jeu libre, si Bertrand semble prendre plaisir dans les jeux auxquels

il se livre (beaucoup de jeu de faire semblant), il peut être vite distrait et passer à une autre activité lorsqu'il en a l'occasion (par ex. venir travailler avec la chercheuse).

Dans ses interactions avec la chercheuse, Bertrand se montre très en demande d'attention et de moments d'interaction. Il lui demande de jouer ou de travailler avec lui et il affiche une expression triste lorsqu'elle lui explique qu'elle ne peut pas travailler avec lui à ce moment-là. Il cherche aussi un contact physique en faisant et en cherchant des câlins, qui semblent témoigner d'un besoin important d'attention.

De l'analyse des différentes épreuves il ressort que Bertrand est un enfant qui semble se sentir **bien** dans son école. A l'épreuve du *Kletterbaum*, il se désigne comme étant assis en compagnie d'une copine de classe qu'il apprécie. Cependant, concernant la place qu'il aimerait occuper, il désigne le personnage qui tombe de l'arbre mais sans donner d'explications. Bertrand évoque un **grand nombre de lieux** et **d'objets aimés** et **plusieurs activités préférées** : le dessin, le coloriage, la cuisine, le chant, la gymnastique et la piscine. S'il associe le travail au fait de rester assis et tranquille et le jeu au mouvement, il ne montre pas de préférences, aimant être parfois **assis** et parfois en **mouvement**. Mais, s'il pouvait choisir le déroulement d'une journée, il aimerait faire plus souvent des exercices : de petits travaux, plus de gymnastique et de piscine. Notons aussi, qu'il aimerait ajouter un lit pour dormir quand il se sent fatigué. Concernant le jeu, Bertrand aime **jouer tant avec les copains que seul**.

Concernant les apprentissages, Bertrand souligne qu'à l'école ils apprennent à découper et il montre son accord avec son amie Berta concernant le fait qu'il est important d'apprendre pour savoir faire des choses à l'âge adulte. Si cela lui arrive de faire des choses difficiles, il ne demande jamais l'aide des copains. Comme Berta, il préférerait avoir plus d'activités qui durent moins de temps.

D'un point de vue relationnel, Bertrand évoque souvent Berta, laquelle semble être pour lui une personne significative. C'est aussi avec elle qu'il se représente dans son dessin et à l'épreuve du *Kletterbaum*. Aussi, Bertrand évoque souvent les institutrices comme étant celles auprès de qui il peut se réfugier quand il est triste et quand il a envie de pleurer. C'est aussi une des institutrices qu'il décide de dessiner dans son dessin de l'école. Ceci montre donc qu'il retrouve une **fonction de protection et de réassurance dans la figure des institutrices**. Aussi, pour Bertrand, les « règles » existent pour protéger les institutrices « *parce que c'est pas gentil de faire des choses sur les madames* ».

En conclusion, Bertrand semble investir l'école et cette dernière semble assurer une fonction de protection pour lui. A travers ses réponses, Bertrand semble apprécier les activités faites à l'école, qu'il s'agit des exercices plus **statiques/assises** ou plus **dynamiques/en mouvement**. Une alternance et un équilibre entre les deux semble être à privilégier (pour son bien-être, son équilibre – ici pas clair sur quoi on se base pour dire cela). A travers ses pleurs fréquentes,

Bertrand semble aussi être un enfant qui a **besoin d'attention et de protection** et semble chercher au sein de l'école des figures qui peuvent assurer cette fonction. Bertrand nous montre aussi l'importance des relations privilégiées entre pairs.

Etudes de cas de l'école maternelle 2

6.7.7 Etudes de cas de Rose, 5 ans 11 mois (classe 1, école 2)

En synthétisant les informations récoltées en termes d'épanouissement à l'école, nous pouvons avancer que Rose s'épanouit très bien à l'école. Elle aime l'environnement scolaire, entretient un rapport sain à l'apprentissage et au jeu. Ce que nous pouvons remarquer est la tendance à **vouloir aller en primaire**, à **grandir** et à apprendre de nouvelles choses. De plus, les éléments qui semblent l'ennuyer à l'école (le bruit de la cour, les différentes règles) peuvent s'inscrire dans un certain détachement progressif de Rose par rapport à l'école maternelle qui la prépare à l'entrée en primaire. Nous remarquons également des propos légèrement rebelles par rapport aux **règles** (elle aimerait les supprimer, parle souvent de manière déguisée de les transgresser, etc.). Ce rapport s'exprime dans les propos de l'enfant mais ne s'observe pas dans son comportement. En effet, Rose est une enfant qui connaît et respecte bien les règles de l'école.

Nous pensons que ce rapport aux règles et à la transgression est sain et vient souligner le processus de développement de Rose : l'envie de grandir et de changer d'environnement la pousse à remettre en cause le fonctionnement de l'environnement actuel.

En résumé, nous pensons que Rose se prépare psychiquement au **passage de l'école maternelle à l'école primaire**. Motivée par une envie de bien faire les choses, elle pourrait donc, par moment, manquer de confiance en elle par peur de faire des erreurs. Ainsi, même si l'environnement scolaire semble adapté aux besoins de Rose, nous pensons qu'un **accompagnement et une valorisation** de Rose par rapport à ses acquis et à ses capacités pourraient aider l'enfant à se sentir sereine par rapport aux différentes activités entreprises à l'école. Notons également que Rose semble faire partie des enfants qui auraient besoin d'avoir un lieu de calme pour s'isoler.

6.7.8 Etude de cas de Roxane, 6 ans 2 mois (classe 1, école 2)

En synthétisant les informations récoltées en termes d'épanouissement à l'école, nous pouvons avancer que Roxane se sent généralement bien à l'école mais qu'elle éprouve certaines difficultés. Roxane semble avoir un **rapport sain à l'apprentissage et à l'école primaire** même si

elle en parle moins que les autres enfants de l'échantillon. Elle est loquace et exprime beaucoup ses émotions. Cependant, elle se laisse vite **déborder par ses affects** ce qui peut la mettre à mal et exacerber **les conflits avec ses pairs**. Elle évoque donc parfois, au niveau projectif, un besoin de protection et d'assurance à l'école afin de s'y épanouir pleinement.

En résumé, nous pensons que Roxane aime l'école et les activités qui y sont liées. On ressent chez elle un certain **plaisir** à participer à la vie de classe et de l'école. Cependant, **certaines difficultés relationnelles ont tendance** à mettre à mal Roxane qui aurait besoin d'un soutien, d'une **protection**. Sans brimer son autonomie et sa possibilité de résoudre les conflits par elle-même, elle semble avoir besoin d'un soutien à travers ses relations qui pourrait s'exprimer à travers la favorisation des **interactions positives** et l'aide à la **résolution des conflits** ainsi qu'à travers un accompagnement dans l'apprentissage de la **gestion des émotions et des affects**.

6.7.9 Etude du cas de Rémi, 5 ans 10 mois (classe 1, école 2)

Si nous synthétisons ces différentes informations, nous pouvons établir que Rémi a une représentation relativement positive de lui-même dans l'école mais que son niveau d'épanouissement n'est pas optimal. En effet, c'est un petit garçon qui se met souvent en **retrait** et qui éprouve des difficultés à **exprimer ses émotions**. Nous notons une **ressource** importante chez Rémi qui est la possibilité d'aménager des moyens pour répondre à ses besoins et à ses difficultés (cachette secrète, présence familiale, mise à distance des lieux négatifs). Cependant, il pourrait exister un **malaise** chez Rémi par rapport au manque de lieux adaptés à ses besoins (lieux calmes).

En résumé, nous pensons qu'un lieu d'accueil et d'enseignement de qualité optimale serait pour Rémi une école où il existerait des **lieux adaptés** à ses besoins de retrait et d'isolement. Cependant, son envie de se rapprocher de ses pairs et de s'épanouir à l'école pourrait être comblée par l'accompagnement de Rémi à travers d'**interactions positives** mais également grâce l'utilisation de **moyens d'expression alternatifs** (dessin, psychomotricité, etc.) afin d'aider Rémi à exprimer son ressenti. Il serait nécessaire de **renforcer la confiance** de l'enfant afin qu'il puisse évoluer sur une base affective et relationnelle sécurisée à l'école.

6.7.10 Étude de cas de Linette, 6 ans 3 mois (classe 2, école 2)

Rappelons que Linette est âgée de 6 ans 3 mois et qu'elle a, selon les échelles de Leuven (Laevers, 2011), un profil d'enfant haut à extrêmement haut sur l'échelle de bien-être et d'engagement. Si nous voulons synthétiser les informations récoltées lors des épreuves en termes de bien-être et d'épanouissement à l'école, nous pouvons dire que Linette est une petite fille qui se sent **à son aise dans son milieu scolaire**. En effet, elle semble **liée à sa classe, à son école et à son groupe de pairs**. Nous pouvons observer une certaine **ambivalence par**

rapport à l'entrée en primaire. En effet, bien que Linette veuille apprendre à lire et à écrire, elle évoque l'envie de revenir en maternelle ainsi qu'un léger inconfort durant les cycles 5-8. Cette ambivalence nous semble tout à fait naturelle en vue du contexte. Linette se trouve à un âge de transition où le passage de la petite enfance à l'âge de latence peut provoquer quelques sentiments ambivalents par rapport au fait de grandir. Nous voyons que Linette **appréhende sereinement les situations d'apprentissages** (elle aime les activités de travail, associe le jeu à l'apprentissage, a envie d'apprendre à lire et à écrire etc.). D'un point de vue relationnel, Linette est une petite fille très à l'aise dans le groupe de pairs et très bien intégrée. Elle est fort appréciée par ses camarades et semble s'épanouir totalement dans **les jeux de groupe et de collaboration**. C'est une petite fille qui aime **les activités dynamiques** mais qui peut se montrer très **concentrée et très impliquée** lors de tâches demandant plus de calme.

Pour conclure, nous pensons que Linette est une petite fille ayant très **bien intégré le fonctionnement scolaire** et que **son épanouissement passe par un équilibre au niveau des activités** proposées (créatives, activités dynamiques et activités d'apprentissage) mais également par le **besoin d'encouragement dans les interactions positives et de collaboration avec ses pairs**.

6.7.11 Etude de cas de Luna, 5 ans 11 mois (classe 2, école 2)

Rappelons que Luna a 5 ans 11 mois et qu'elle a, selon les échelles de Leuven (Laevers, 2011), un profil d'enfant moyen à haut sur l'échelle de bien-être et d'engagement. Si nous voulons synthétiser les informations récoltées lors du testing avec Luna en termes de bien-être et d'épanouissement à l'école, nous pouvons dire que Luna se sent généralement à l'aise dans son milieu scolaire actuel. En effet, elle affectionne sa classe et les maternelles en général.

Nous pouvons remarquer une certaine **ambivalence** chez Luna. Sa grande aisance au niveau relationnel et communicationnel peut donner l'impression d'un épanouissement parfait mais les investigations montrent quelques **signes d'ambivalence par rapport à l'école**. En effet, même si le fonctionnement scolaire est intégré (connaissance des règles, adhérence aux valeurs de respect, etc.) et que Luna montre de la satisfaction dans son école, on remarque également quelques difficultés d'implication et d'engagement dans certains aspects de sa scolarité. En effet, **l'apprentissage paraît moins apprécié** par Luna, qui n'est pas à l'aise avec les tâches dites de « travail ». Ceci provoque chez elle une certaine **réticence par rapport à l'école primaire**. Bien que notre objectif soit d'évaluer le bien-être de l'enfant dans son environnement actuel, nous pouvons nous poser la question de l'importance de pouvoir se détacher d'un milieu.

En effet, un milieu de qualité ne serait-ce pas celui que l'on peut envisager de quitter car il nous aura donné l'envie de découvrir de nouveaux endroits ? Cette réflexion n'est qu'une piste, l'ambivalence et la peur face à l'inconnu (l'école primaire) faisant partie intégrante du développement général de l'enfant.

Pour conclure, nous pensons que Luna est une enfant qui a **besoin d'être encadrée et soutenue** et que **les transitions sont importantes** pour elle c'est-à-dire qu'elle semble avoir besoin que celles-ci se passent en douceur (exemple : lors de l'arrivée à l'école, besoin d'un temps d'accrochage à l'institutrice avant de devenir autonome). Alors que la transition maison-école peut, en cette fin d'année scolaire, se dérouler sans encombre, nous nous questionnons sur les difficultés éventuelles de Luna à envisager et vivre les transitions futures. Luna évoque souvent le **besoin de calme** et le **sentiment d'oppression face à un nombre élevé d'enfants**. Nous pouvons émettre l'hypothèse que **Luna s'épanouirait de manière optimale dans une école moins fréquentée et dans une classe plus restreinte** afin d'optimiser les relations avec ses pairs et avec les personnes de référence. L'épanouissement de Luna dans des **activités créatives** en lien avec certaines difficultés à exprimer des émotions claires pourrait être mis en lien avec le besoin de l'enfant d'exprimer ses émotions, ressenti autrement que par la parole. Nous retiendrons donc **le besoin d'encadrement, de « cocon » ainsi que le besoin d'expression par des voies détournées** (activités créatives par exemple) comme des éléments essentiels du bien-être de Luna à l'école.

6.7.12 Etude de cas Louis, 6 ans (classe 2, école 2)

Ici nous présentons l'étude de cas de Louis dans sa version complète.

6.7.12.1 Observations générales

Louis est un petit garçon âgé de plus ou moins 6 ans lors de notre rencontre. Nous avons peu d'informations anamnestiques sur lui car Louis n'a pas participé à l'entièreté des épreuves de notre testing. En effet, il n'était pas présent lors de l'entretien semi-directif de groupe et nous avons choisi Louis, en collaboration avec l'institutrice, afin de remplacer Leo qui n'était pas intéressé à participer aux différentes épreuves. Nous savons que Louis fréquente l'école investiguée depuis sa première maternelle et que ces années se sont passées sans difficulté particulière. Nous n'avons jamais rencontré les parents de Louis et ce dernier n'a jamais évoqué la présence d'une fratrie. Afin de présenter une étude de cas la plus complète possible, nous nous baserons essentiellement sur nos observations ainsi que sur les propos de Louis récoltés lors de moments informels.

Louis est décrit comme un enfant heureux de venir à l'école mais dont l'engagement et l'implication dans les activités sont faibles. L'institutrice considère que Louis a de bonnes capacités intellectuelles et cognitives mais que son manque de concentration le met parfois à mal dans certaines activités.

6.7.12.2 Observation participante et critériée

Louis est un petit garçon un peu effacé. Il prend peu la parole et ne sollicite pas beaucoup l'attention des adultes. Cependant, c'est un petit garçon dynamique qui semble s'épanouir dans les jeux plus actifs (structure de jeux, jeux dynamiques avec les pairs, cours de gymnastique). Il est souriant et aimable et se révèle plus loquace et dynamique dans un lien privilégié. Lorsque l'institutrice lui a demandé de participer aux épreuves que nous proposons, il s'est montré volontaire et nous avons eu la sensation qu'il appréciait de vivre des moments privilégiés avec l'adulte. Lors des épreuves, Louis répond très brièvement à nos questions et peut se montrer très distrait. Nous verrons qu'il est difficile pour lui de justifier ses différentes réponses. Il lui arrive souvent de rester silencieux lorsque l'on demande des précisions. L'utilisation des émoticônes a été très utile lors de nos entretiens avec lui.

En règle générale, nous avons observé que Louis avait tendance à s'éparpiller lors des activités mais également lors de moments du quotidien. Il arrive qu'il soit assez désorganisé dans ses mouvements (par ex. lors de la collation, Louis se salit, fait tomber de la nourriture au sol, etc.). Concernant les activités, les réalisations donnent une impression brouillonne et lorsque nous avons pu l'observer durant une activité créative libre (peinture) les observations allaient dans le même sens (manque de concentration et d'ordre : oublie de rincer le pinceau, fait tomber le pot de peinture sur sa feuille, etc.).

Comportements d'exploration

Louis semble se sentir à l'aise dans l'exploration des différents espaces. Il aime sa classe et connaît bien les activités et les jeux qui y sont accessibles. Cependant, il arrive que Louis ne puisse pas se concentrer sur son premier choix d'activité et qu'il exprime l'envie de changer. Si cela n'est pas possible, Louis devient vite distrait (par ex. il fait tomber les pièces du jeu de construction au sol, dérange ses camarades, etc.) Dans ces moments, nous ressentons que Louis est peu à l'aise.

Par moments, nous avons la sensation que l'espace confiné de la classe ne permet pas à Louis de s'épanouir et que son trop grand dynamisme le met à mal alors qu'à d'autres moments, il est plus calme et effacé.

Signes de bien-être et d'engagement

En nous référant à la grille d'observation de Ferre Laevers (2011), « The Leuven Well-being and involvement scales » nous pouvons nuancer les dires de l'institutrice à propos de Louis. En effet, par rapport au niveau d'engagement, nous trouvons que Louis se situe **au niveau 2**

(faible) de l'échelle : il s'engage dans une activité mais pour un laps de temps assez court. Il se laisse vite distraire et se lasse assez vite, ce qui provoque plusieurs interruptions dans l'activité. Ces observations vont dans le sens de ce rapporté par l'institutrice. Concernant le niveau de bien-être, Louis semble à l'aise et heureux dans l'école, ce qui le situerait dans le **niveau 4 (haut)** de l'échelle de bien-être. Cependant, la difficulté de Louis à gérer son énergie ainsi que les moments de retrait, nous laisse supposer la nécessité pour d'accorder une attention particulière à ses signaux émis.

Aspects relationnels

Louis est un petit garçon qui, par moments, joue avec son groupe de pairs (jeux dynamiques lors de la récréation) mais qui peut également s'isoler et jouer seul. Louis est peu sollicité par ses camarades tant au niveau des actions affiliatives qu'au niveau des actions agonistiques. Lorsqu'on observe des échanges, c'est souvent Louis qui les initie mais en utilisant peu la parole (par ex. intervenir dans un jeu de groupe par l'action) et cela sera accepté en fonction du groupe et du moment. Ces observations nous permettent d'émettre l'hypothèse que Louis fait partie du groupe **d'enfants dits « retirés »** selon la description de l'article de Montes et al. (1995). Il est peu impliqué dans l'activité sociale et si c'est le cas (lorsqu'il joue, de temps en temps, avec un groupe), il initie plus de comportements qu'il n'en reçoit.

Notons que malgré les difficultés de Louis à s'intégrer dans un groupe de pairs, nous pouvons voir que, comme c'est le cas dans le lien privilégié à l'adulte, il montre des signes évidents d'épanouissement (dynamisme, sourires, gestes d'affection, rires, etc.) lorsqu'il est avec E., une enfant de sa classe avec laquelle il entretient une **relation proche**. Cette amitié semble importante pour Louis qui parle d'E. comme de son amoureuse.

6.7.12.3 Entretien semi-directif

Axe socialisation et relations

Comme décrit dans nos observations, Louis est un enfant assez retiré, effacé mais qui présente des comportements dynamiques et qui fait preuve de beaucoup d'énergie. Bien qu'il semble à l'aise dans le contact aux pairs, on peut, si nous l'observons plus finement, remarquer quelques signes d'inconfort lorsqu'il s'agit de s'intégrer (par ex. il peut regarder le groupe pendant plusieurs minutes avant d'aller vers eux). Concernant ses relations à l'adulte, Louis sollicite peu son institutrice ou les autres éducateurs.

Axe apprentissage et activités

Louis aime les jeux en général mais pense que c'est important de travailler. Lorsque nous lui demandons pourquoi, il répond « *parce que c'est normal de travailler* ». Il apprécie les activités où il peut bouger, courir, se défouler comme les cours de gymnastique ou la récréation.

Axe repères temporels et transitions

Cet axe a été difficile à investiguer sans les informations de l'entretien semi-directif. Lorsque ces questions lui ont été posées en individuel, Louis ne s'est pas montré réceptif.

6.7.12.4 Promenade sensorielle

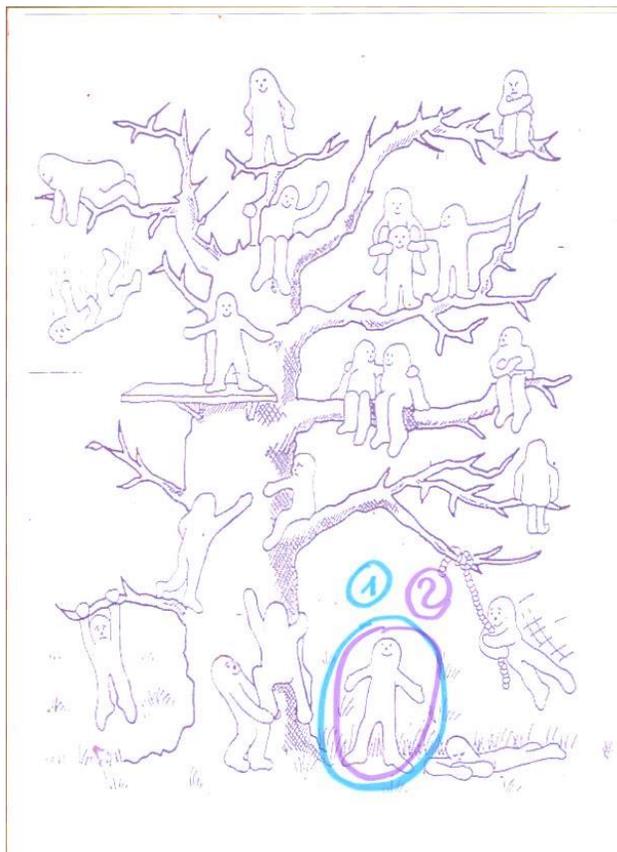
Louis cite les jeux de la classe (jeux de société, jeux de construction), la salle de gymnastique, la cour des primaires, le réfectoire dîners chauds et la structure de jeux dans la cour comme des lieux favoris. Nous avons observé que Louis a tendance à préférer les lieux qu'il se représente comme calmes. Louis aime la salle de gymnastique car il peut bouger, sauter et qu'il apprécie beaucoup C. (professeurs de gymnastique et de psychomotricité). Il aime le réfectoire parce que c'est calme et qu'il faut chuchoter : « *J'aime bien parce qu'on doit chuchoter alors c'est calme. J'aime bien le calme moi quand il n'y a pas beaucoup de bruit* ». Alors que Louis exprime son envie de calme, il cite la cour des primaires comme un lieu favori, malgré celle-ci soit très bruyante. Il explique : « *Parce que même s'il y a beaucoup de bruit, je préfère être avec les grands* ». « *Tu as envie d'aller en primaire pour être avec les grands ?* » « *Oui je suis pressé après les vacances* ». Lorsqu'on lui demande s'il préfère les lieux calmes ou les lieux bruyants il répond qu'il préfère les lieux où madame (l'institutrice, C. ou une surveillante) demande le silence. La salle de gymnastique fait d'ailleurs partie des lieux considérés comme calmes pour Louis parce que, selon lui, C. aime le silence.

Durant nos observations, nous avons effectivement remarqué qu'entre les moments de jeux, C. avait tendance à accorder une grande importance au retour au calme. Louis aime également sa classe parce qu'il s'y sent heureux grâce aux couleurs et aux jeux.

Comme lieu non aimé, Louis cite « sous la cloche dans la cour » parce que c'est à cet endroit qu'un enfant ayant transgressé une règle est puni lors des récréations : « *On est punis et on doit regarder les autres jouer. Je n'aime pas, je pleure* ». Il cite le tunnel de la structure de jeux comme une cachette secrète lorsqu'il est triste. Lorsque nous lui demandons si cela arrive souvent, il nous répond que, parfois, il a envie d'être tout seul mais que des enfants passent dans le tunnel et que cela le dérange.

Nous pouvons résumer la promenade sensorielle de Louis en mettant en avant des informations essentielles. En effet, nous voyons que **Louis aime les lieux calmes et exprime le besoin de s'isoler**. Notons également que Louis **aime les lieux qui permettent d'être actif** (structure de jeux, salle de gymnastique) mais qu'il nuance cela avec le besoin de calme. Il exprime également une **envie d'aller en primaire**. Notons que Louis fait peu référence à son institutrice bien que l'absence d'entretien ne nous permette pas d'en tirer des conclusions (en effet, Louis aurait peut-être parlé de l'institutrice s'il y avait participé).

6.7.12.5 Kletterbaum



Louis fait partie des trois enfants sur six à ne pas changer de personnages entre les deux consignes. À la question de savoir quel personnage il serait à l'école, il choisit un personnage souriant (comme tous les enfants de l'échantillon). Ce personnage a plutôt une position passive : il observe, regarde. Louis le choisit parce qu'il « *est content parce qu'il voit tous ses copains.* » Notons que Louis est le seul enfant à choisir un personnage à côté de l'arbre. Au niveau projectif, nous pouvons dire qu'il choisit un personnage qui est extérieur à l'école. Cela pourrait correspondre au profil de Louis selon nos observations générales. Cela pourrait traduire une difficulté à s'intégrer et à s'épanouir totalement au sein de l'école. D'ailleurs, sa

justification donne cette sensation de **retrait et en position d'observateur**, d'écart par rapport au groupe même si le personnage est heureux, content.

Le fait que l'enfant choisisse le même personnage entre les deux consignes veut-il dire que celui-ci apprécie sa place à l'école et qu'il n'en choisirait pas une autre ? Nous pensons que cela est à nuancer. En effet, il est difficile d'associer une place idéale à une actuelle surtout quand, comme pour Louis, l'enfant ne justifie pas beaucoup ses réponses. Louis resterait le même parce qu'il est « *content comme lui* » mais cela ne donne pas assez d'informations sur la réelle place du personnage dans les représentations de Louis mis à part ce sentiment de satisfaction. Cependant, cela nous permet déjà d'avancer que, selon ses propres représentations, **Louis se sent bien à l'école et n'exprime aucun sentiment de malaise.**

6.7.12.6 Approche photo et dessin de soi

La tonalité générale de la réalisation de Louis est une impression de **désordre** et de brouillon. Notons que Louis était très peu concentré et investi durant l'épreuve.

Sa réalisation était terminée en plus ou moins 30 minutes (ce qui est fort court par rapport au reste de l'échantillon) et il avait tendance à se disperser en parlant d'autres choses et en se laissant distraire par tous les éléments extérieurs. Louis se représente au centre inférieur de la feuille et colle les photos de manière désordonnée autour du dessin. Il choisit de coller toutes les photos prises lors de la promenade sensorielle et nous pouvons voir que certains clichés sont collés à l'envers et se chevauchent. La réalisation de Louis en tant que produit fini illustre le comportement désordonné et le manque d'investissement de Louis durant la tâche.

Au niveau de l'approche photo, ce qui saute aux yeux lorsque l'on observe la réalisation de Louis est la photo coupant les jambes du bonhomme dessiné au préalable. En effet, Louis choisit de réaliser le collage d'un lieu non aimé, qui provoque la colère, sur ses jambes. Nous verrons dans l'analyse du dessin comment nous pouvons interpréter ce choix. À part cette photo, les autres images qui entourent le dessin sont des lieux appréciés par Louis. Notons que la structure de jeux des primaires est associée à un smiley souriant alors que le lieu était décrit comme intrigant lors de la promenade sensorielle. Cela va dans le sens des éléments avancés dans l'analyse de la promenade sensorielle qui montraient que Louis est impatient de **découvrir les primaires** et de vivre cette transition. Seules deux photos associées à des smileys négatifs sont collées à distance du bonhomme : le balcon, un lieu interdit, que Louis aimerait visiter et le tunnel associé au smiley triste (en lien avec la cachette secrète qu'il utilise lorsqu'il se sent mal et qu'il veut pleurer). Nous remarquons une certaine **permanence** entre les commentaires durant la promenade sensorielle et le choix des smileys durant l'approche photo, pouvant traduire une représentation claire des différents lieux de l'école.

La tendance à coller les photos de manière désordonnée pourrait être mise en lien avec le manque de concentration et d'investissement de Louis durant la tâche. Il est vrai que nous n'avons noté aucun temps de réflexion lors de l'épreuve mais plutôt des élans spontanés dans le choix de l'ordre et de l'emplacement des photos.

L'enquête en lien avec l'approche photo (baguette magique) a été difficile à réaliser. Malgré les reformulations, Louis restait muet à la plupart de nos questions (il restait silencieux ou changeait de sujet). Une mise en scène plus élaborée avec la baguette magique (en illustrant avec des exemples) a permis de récolter quelques informations : Louis voudrait rajouter des copains à son école et retirer les endroits où il y a trop de bruit.

Analyse du dessin

Voici l'enquête réalisée sur le dessin de Louis. Elle reste assez pauvre car Louis manquait beaucoup de concentration durant la tâche.

1. **Qu'as-tu dessiné ?** « *c'est moi gentil, j'aime pas être triste, fâché* »
2. **Où es-tu dans ton dessin ?** « *au milieu* »
3. **Que fais-tu dans ton dessin ?** « *Je suis content, je souris* »
4. **Comment te sens-tu dans ton dessin ?** « *je me dessine content* »

A l'âge de plus ou moins 6ans, Louis devrait se situer dans le stade graphique du **réalisme intellectuel** mais nous allons voir que certains éléments acquis à cet âge de développement ne sont pas présents dans son dessin.

- Analyse du contenu manifeste

Au niveau manifeste, le dessin de Louis est au centre inférieur de la feuille et est monochrome. En effet, il n'a utilisé aucune couleur et a choisi un gros feutre noir. Il s'est représenté seul. On observe une absence de membres supérieurs et de détails au niveau du visage. De plus, les vêtements sont très peu représentés.

- Analyse du contenu symbolique

Le dessin de Louis donne l'impression d'un dessin **peu investi** (pas de détails, pas de couleurs) avec un manque d'harmonie et une certaine pauvreté. Il manque d'éléments pourtant acquis à cet âge, comme la présence des membres supérieurs, les détails du visage, le réalisme des couleurs, la présence de vêtements. Lors de l'épreuve, Louis était très peu concentré, il parlait beaucoup (nous ne comprenions d'ailleurs pas toujours ce qu'il exprimait) et travaillait de manière un peu dispersée (feutres étalés, colle renversée, objets au sol, etc.). Ce manque d'investissement dans la tâche se ressent dans le dessin en tant que produit fini.

Par rapport à l'environnement scolaire, Louis se représente au milieu des lieux qu'il aime à l'école (les jeux, la classe, la cour de récréation) mais colle sur ses jambes un endroit qui provoque la colère (sous la cloche dans la cour assimilée à la punition).

Nous pouvons émettre l'hypothèse prudente qu'au niveau symbolique, ce lieu associé à la punition va « couper », « casser » Louis dans son élan, peut être désir de mouvement, de liberté.

Selon les théories de Koch, Mucchielli et Monod (cités par Blomart, 1995, cité par De Coster, 2011), le choix de se placer au centre de la feuille peut être assimilé à l'espace de projection du moi actuel (dans le présent, dans l'action). Cette hypothèse va dans le sens de l'appréciation globale du comportement de Louis durant l'épreuve qui se reflèterait dans son dessin. Si Jeannine Blomart (1985) associe les corps « *inachevés* » ou « *amputés* » de certaines parties (ici, les bras et certains traits de visage) aux enfants dits « *inadaptés scolairement* », nos hypothèses concernant Louis vont dans un autre sens. Nos observations durant l'épreuve et les journées scolaires montrent un **manque de concentration et d'engagement** lors de certaines tâches. Louis peut se montrer très dispersé : il parle beaucoup pendant la tâche, ses mouvements sont amples et maladroits, donnant l'impression que certaines de ses productions sont brouillonnes. Nous avons pu observer certaines réalisations de Louis affichées dans la classe qui semblaient, malgré quelques tendances un peu brouillonnes, plus riches et adaptées que la production de Louis durant l'épreuve de l'approche photo. Selon nous, le dessin de Louis reflète le manque de concentration et d'engagement durant la tâche malgré une envie d'aider et de participer à ce moment privilégié. L'adaptation de Louis à l'école primaire ne semble pas faire de doutes pour son institutrice. En effet, au niveau cognitif, Louis semble tout à fait prêt à passer dans la classe supérieure.

Il nous a semblé important, dans le cas de Louis, d'être attentives à la contextualisation de nos interprétations. Alors que nous aurions pu dépeindre un tableau inquiétant concernant la projection du moi (image corporelle, schéma corporel), nous préférons rester prudentes et mettre la production de Louis en lien tant avec le moment de testing qu'avec une observation globale. D'ailleurs, l'enquête du dessin va dans le sens de notre hypothèse. En effet, Louis décrit son dessin avec des termes positifs (il est content, heureux) et semble ravi durant l'épreuve.

A travers le dessin de Louis, nous ne pouvons tirer de conclusion sur le bien-être qu'il ressent à l'école mais nous pouvons mettre en lien le dessin avec le comportement global de l'enfant à l'école qui est celui d'un **manque de concentration et d'engagement malgré une certaine joie exprimée dans le milieu scolaire**.

6.7.12.7 Synthèse du cas de Louis

Rappelons que Louis est âgé de plus ou moins 6 ans et qu'il a le profil, selon les échelles de Leuven (Laevers, 2011), d'un enfant au niveau faible sur l'échelle d'engagement. Concernant l'échelle de bien-être, nos observations critériées ont montré un niveau haut. En effet, si nous voulons synthétiser les informations récoltées lors du testing en termes de bien-être et d'épanouissement à l'école, nous pouvons dire que **Louis se représente comme heureux à l'école**. Selon ses dires et les épreuves projectives, **il est content et épanouit à l'école**. Il est important de partir du point de vue et de la représentation que l'enfant se fait de lui-même au sein de son environnement. Cette constatation va de pair avec des observations évidentes sur le **manque d'investissement et de concentration** de Louis tant dans les activités quotidiennes (moments de collation, repas, etc.) que durant les activités (ce que nous pouvons voir dans ses réalisations). **Ce comportement brouillon et désordonné illustre le manque d'engagement de Louis et ne semble pas s'accompagner d'un malaise au sein de l'environnement scolaire**. D'ailleurs, **Louis exprime l'envie d'aller en primaire et d'être à la rentrée prochaine**.

Nous remarquons une certaine **ambivalence dans le comportement relationnel** de Louis. Il se montre **retiré** et **effacé** avec quelques difficultés à s'intégrer dans le groupe de pairs mais parallèlement il reste un garçon qui peut faire preuve d'un **grand dynamisme** et d'une **grande joie de vivre** principalement lors de moment privilégié avec l'adulte (par ex. contexte du testing) ou avec un pair (par ex. relation amicale avec E.). Louis exprime l'envie d'avoir plus de copains à l'école et se perçoit comme extérieur au groupe (le personnage du *Kletterbaum* est à côté de l'arbre et « voit » tous ses copains).

Nous avons peu d'informations concernant le rapport à **l'apprentissage** chez Louis à part le fait qu'il exprime qu'il **aime jouer mais également travailler** car cela est « normal » pour lui. Rappelons également l'envie d'aller en primaire même si nous ne savons pas précisément si cela est en lien avec l'envie d'apprendre ou l'envie de quitter la maternelle, ou encore l'envie de découvrir de nouveaux lieux.

Pour conclure, nous pensons que Louis est un enfant qui a **besoin d'être soutenu et guidé à l'école à travers les activités mais également dans les interactions avec ses pairs**. Nous avons la sensation que Louis avait **besoin d'activités plus adaptées à ses besoins** (pas trop longues, activités alternant le calme et le mouvement) afin de **répondre à ses envies de calme mais également à ses besoins de mouvements et de décharges**. Un bon équilibre permettrait peut-être à Louis de mieux s'investir dans les activités et d'améliorer son engagement lorsqu'il s'agit de produire des réalisations (ce qui l'aiderait beaucoup lors des apprentissages en primaire). Louis semble avoir besoin d'être entouré par ses pairs et par l'adulte mais aurait besoin d'accompagnement et de soutien dans ce processus en favorisant les **interactions positives**, en aidant à son **intégration** et en lui proposant plus de **moments privilégiés** avec un adulte de référence afin de renforcer sa confiance en lui. Enfin, il semble que le manque d'engagement de Louis à l'école n'est pas à mettre en lien avec la qualité de l'environnement scolaire mais

plus, nous pouvons en émettre l'hypothèse, avec des caractéristiques de personnalité individuelles.

6.8 Discussion des analyses thématiques des écoles maternelles

Les analyses thématiques des entretiens semi-directifs et des promenades sensorielles nous permettent de mettre en évidence quelques **tendances dans les propos et représentations** des enfants rencontrés dans les deux écoles maternelles. Cependant, nous remarquons une **grande singularité** dans les réponses prouvant ainsi qu'une même situation (mêmes activités) et un même environnement (même classe, même école) peuvent mener à des vécus subjectifs et à des **expériences personnelles variées**.

Nous développons ci-dessous les tendances qui ont fait l'objet d'une analyse systématique :

1. le rapport aux pairs (la collaboration avec les pairs)
2. le rapport à l'adulte référent
3. l'expression, la reconnaissance et la gestion des émotions
4. l'intimité
5. le rapport aux temps
6. le rapport aux règles, aux interdits et aux punitions
7. l'autonomie et *l'agency*
8. le rapport à l'apprentissage, au jeu et au plaisir
9. le contexte particulier du passage en primaire
10. la satisfaction par rapport à l'environnement

6.8.1 Le rapport aux pairs (relations et interactions)

Les analyses réalisées montrent l'importance des **pairs** chez l'enfant fréquentant l'école maternelle. Ces pairs ont une place cruciale tant dans les moments de jeu que dans les moments d'apprentissage. En effet, les enfants plus jeunes (1^e ou 2^e maternelle) ont tendance à évoquer leurs copains dans des contextes ludiques et ceux plus âgés (3^e maternelle) expriment leur souhait de pouvoir interagir et coopérer avec les autres enfants dans les situations et activités d'apprentissage.

- La totalité des enfants de notre échantillon aime jouer avec leurs pairs. Certains enfants mettent toutefois en avant leur besoin de s'isoler lorsqu'ils font face à des émotions négatives (par ex. tristesse, colère...).
- De façon générale, les enfants expriment l'importance de pouvoir choisir leurs copains, de placer l'interaction avec leur pairs dans un contexte de choix, de pouvoir s'asseoir, jouer près des enfants qu'ils apprécient. Lorsque cela fait sens pour eux, les enfants peuvent également entendre et accepter d'être, pour certains moments ou certaines activités, séparés de leurs copains.
- Ils expriment l'importance de pouvoir résoudre leurs conflits de manière autonome (entre enfants), sans avoir recours à l'autorité de l'adulte
- Les enfants valorisent les interactions positives entre pairs dans des situations de jeu mais également dans des situations d'apprentissage. En effet, les enfants rencontrés soulignent l'importance de pouvoir collaborer avec les copains lors des jeux mais aussi des activités plus « scolaires ». Les enfants expriment le souhait d'une collaboration avec les pairs dans le cadre des apprentissages, notamment lors de situations d'apprentissage difficiles. Ce souhait n'est pas exhaussé pour les enfants car cela ne leur est pas permis (« parce qu'il faut le silence » ou « parce qu'il faut se débrouiller seul ») alors que cela semble être quelque chose d'important pour eux.

6.8.2 Le rapport à l'adulte référent (relations et interactions)

Nos analyses mettent en avant la question de la relation à l'adulte référent. A ce sujet nous retrouvons différents éléments.

On constate parfois la présence d'une **multitude de personnes** s'occupant de l'enfant, ce qui entraîne une confusion dans l'identification et la compréhension du rôle attribué aux différentes personnes (institutrices, remplaçants, surveillants, stagiaires,...) par les jeunes enfants (1^e et 2^e maternelle). Cela ne semble cependant pas causer de l'inconfort ou des vécus négatifs. Au

contraire, 3 enfants évoquent la joie de rencontrer et d'être entourés par une multitude d'adultes.

Dans les deux écoles et au sein des différentes classes, l'instituteur ne se voit pas toujours attribuer une fonction de **transmission d'apprentissage**, alors que cette dernière peut être conférée à d'autres figures, comme les stagiaires ou les remplaçants. Les enfants semblent vivre cela de manière sereine, montrant que ce qui pour eux est important est le fait d'apprendre indépendamment de la personne qui porte ces apprentissages.

Au contraire, un point qui semble plus problématique pour les enfants est le fait que la figure de l'instituteur ne semble pas toujours personnifier un repère dans **l'accueil des émotions** des enfants. Peu d'enfants disent s'adresser à l'institutrice en cas de vécus négatifs liés à l'école (voir point ci-dessous sur « L'expression, la reconnaissance et la gestion des émotions »).

Dans les deux écoles nous avons aussi remarqué l'importance de tisser des relations chaleureuses et respectueuses entre parents et professionnels pour permettre à l'enfant d'investir le milieu d'accueil en toute sérénité et sans ressentir des conflits de loyauté.

6.8.3 L'expression, la reconnaissance et la gestion des émotions (relations et interactions)

La question de l'expression, de la reconnaissance et de la gestion des émotions est une thématique qui est ressortie de manière spontanée au fil des interviews avec les enfants.

A ce propos, il ressort qu'en cas de **vécus négatifs**, les enfants ne s'adressent pas aux institutrices mais cherchent à faire face à leurs émotions dans la recherche d'isolement. Ce phénomène trouve son origine dans deux éléments. Premièrement, il semblerait que les enfants cherchent spontanément un refuge où s'isoler, probablement lié à un désir de ne pas montrer leurs faiblesses ou leur détresse. Deuxièmement, les enfants évoquent une insatisfaction liée à la **non reconnaissance de l'émotion négative par les institutrices**. Des phrases comme « ce n'est rien » ou « il faut pas pleurer » sont vécues par l'enfant comme une non prise en considération de sa douleur ou de son mal-être, et cela a comme conséquence la mise à distance de la figure de l'institutrice à ces occasions.

La question qui ressort est donc celle de la place réservée aux émotions dans le contexte préscolaire et de la **prise en compte de tous les besoins** des enfants, sans considérer ces derniers uniquement comme des « êtres cognitifs » ou des élèves.

6.8.4 L'intimité (environnement)

La thématique de l'intimité est apparue principalement en lien avec celle des toilettes. Cette question a montré une prégnance majeure chez les enfants plus âgés de l'école 2 (3^e maternelle), probablement à cause tant de l'âge plus avancé des enfants (5 ans) que de la disposition des toilettes qui sont exposées à la vue des enfants de l'école primaire.

Ainsi, à l'école 2 (Bruxelles), cinq enfants sur six expriment un malaise par rapport aux toilettes de l'école maternelle. Quatre enfants sur six trouvent qu'elles sentent mauvais, trois enfants sur six sont dérangés par l'absence de porte et une sur six exprime sa peur de contamination à cause de la saleté. Par contre, à l'école 1 (Brabant- Wallon), les enfants disent simplement préférer les toilettes de leur maison sans justification évidente à ce propos, sauf le fait que celles de l'école sont de petite taille.

Sur base de ces éléments, il semblerait que la réalité (par ex. propreté, portes) des toilettes et le sentiment d'intimité qui y est associée (ou non) sont cruciaux pour l'enfant. Ces constatations soulignent l'importance de prêter attention à l'esthétique, la propreté et à l'organisation des infrastructures et au **besoin d'intimité des enfants**. Ces constatations débouchent sur d'autres questions : A partir de quel moment / de quel âge un enfant prend-il conscience de son besoin d'intimité ? Peut-il l'exprimer ? Comment l'intimité de l'enfant est-elle prise en compte dans l'organisation de l'infrastructure mais aussi des activités ?

L'intimité a aussi été évoquée sous sa conception de « *Privacy* » c'est-à-dire **de vie privée** (Clark, 2007). En effet, six enfants sur douze expriment le besoin de s'isoler dans une cachette secrète à l'école afin de se protéger du bruit et de l'agitation lors des moments de récréation ou pour pouvoir se retirer en cas de tristesse ou de besoin de pleurer (cf. gestion des émotions à l'école).

6.8.5 Le rapport aux temps

Différentes études montrent que le rapport au temps des enfants est différent de celui de l'adulte (Manni, 2004) et que l'organisation du temps scolaire est complexe. La journée à l'école est découpée en différents moments : accueil, jeu libre, ateliers, collation, apprentissages en classe, récréation, etc. Ce découpage correspond-il aux besoins et aux rythmes des enfants ? Comment vivent-ils le temps à l'école ?

Nos analyses montrent que les avis diffèrent concernant la **durée des activités en classe**. En effet, trois enfants de l'école 2 expriment leur préférence vers une quantité moindre d'activités mais qui dureraient plus longtemps. Par contre, deux enfants de l'école 1 et un seul enfant de l'école 2 dit préférer réaliser davantage d'activités qui prennent peu de temps. Ces réponses sont aussi liées à des vécus différents du temps (ou de l'ennui) à l'école. En effet, les trois enfants qui préfèrent des activités plus longues sont aussi ceux qui ressentent des émotions négatives (tristesse, colère, frustration) lorsqu'ils n'arrivent pas à finir une activité. Par contre,

parmi les autres enfants, le manque de temps n'est pas associé à des sentiments négatifs massifs (ils déclarent se sentir bien ou « bof » mais pas tristes).

Concernant **l'ennui à l'école**, quatre enfants sur 12 confient s'ennuyer à l'école. Il s'agit surtout des enfants plus âgés (deuxièmes et troisièmes maternelles). Par exemple, pour trois enfants le lieu d'ennui est la cour de récréation lorsqu'il pleut et que les enfants doivent rester sous le préau. Mais aussi, lors des moments d'attente entre deux activités, une autre enfant évoque le souhait de lire des livres tandis qu'une autre exprime le désir de faire des dessins libres et de la peinture libre.

À travers ces réponses, nous pouvons constater un rapport au temps particulier et certaines insatisfactions par rapport à l'organisation et au découpage temporel des activités. Soulignons que dans une journée type, les temps en classe sont assez courts et les activités ne peuvent donc que rarement être menées à terme en une fois, ce qui semble déranger certains enfants. Pour les enfants, le respect de leurs besoins et de leur rythme dans leur rapport particulier au temps semble être un point important de réflexion autour de la qualité de l'institution scolaire.

A l'instar de l'équilibre entre activités dynamique (investissement du corps) et plus statiques (investissement cognitif et artistique par ex. ou autres activités qui requièrent du calme et de la concentration), nous constatons que l'équilibre des besoins et des rythmes des enfants en termes d'isolement et de calme doivent être respectés afin d'atteindre un niveau optimal d'épanouissement. À travers notre échantillon, nous comprenons que les enfants n'envisagent pas tous les récréations comme des moments épanouissants (cf. école 2) ou de défoulement positif et, au contraire, certains expriment un besoin de calme durant les moments de pause.

6.8.6 Le rapport aux règles, aux interdits et aux punitions

Nos analyses montrent l'existence d'un **grand nombre de règles** qui sont principalement imposées et rappelées par l'institutrice. Cependant, si dans une école les règles sont associées à des principes et des valeurs et évoquent le « **savoir-vivre** » (par ex. « *on prend soin de soi et des autres* »), dans l'autre elles se rapprochent davantage d'« **interdits** », liés à l'autorité de l'institutrice et à ce qu'elle décide de faire à un moment donné. Ces interdits ne semblent **pas stables** dans le temps (par ex. « *avant on pouvait aller aux toilettes et maintenant on peut plus* »). Ainsi, il ressort la présence d'une multitude d'interdits qui, couplés à l'absence d'explicitation du sens, entraînent une illisibilité et un manque de compréhension par l'enfant.

La question des règles a soulevé spontanément celle de la **punition**. A ce propos, d'une part nous retrouvons une punition qui semble liée au rappel des règles (par ex. l'enfant est puni « sous la cloche », où il peut observer les règles affichées sur un panneau) et d'autre part une punition où le lien avec la règle, ou l'interdit, semble plus flou (par ex. « *quand on est puni on doit aller sur les genoux de l'institutrice* »).

La « punition » (pour reprendre le mot utilisé par les enfants) intervient également dans le domaine de l'apprentissage, en lien avec **l'erreur**, ce qui renvoie la question du rapport à l'apprentissage et à l'erreur (cf. le point sur le rapport à l'apprentissage, au jeu et au plaisir). Les enfants de l'école maternelle que nous avons rencontrés expriment leurs sentiments négatifs importants quand, en présence d'une erreur sur la feuille de travail, les institutrices la déchirent. Notons aussi qu'à propos des apprentissages, un enfant évoque spontanément le souhait de pouvoir **résoudre les problèmes entre eux**, sans avoir recours à l'autorité de l'institutrice.

6.8.7 L'autonomie et l'agency

Les analyses des entretiens avec les enfants de l'école maternelle mettent en avant le désir des enfants de pouvoir être **autonomes** et d'avoir le sentiment d'avoir une **prise sur l'environnement et de se sentir compétents**.

La majorité des enfants exprime explicitement le plaisir et le désir d'avoir **un rôle actif et des responsabilités** au sein de son école (par ex. dans la répartition des tâches). De plus, au lieu de sentir ces responsabilités de manière contraignante, les enfants semblent les vivre comme des activités de « socialisation » qui se réalisent avec les copains. Ceci rejoint la question du désir de collaboration entre élèves, déjà exprimé pour les apprentissages.

Cependant, nous retrouvons aussi la question du rôle de **l'école maternelle comme lieu de prise d'autonomie tout en assurant une protection de l'enfant**. En effet, un enfant semble vivre un conflit lié à ces deux dimensions qui pour elles ne semblent pas conciliables (par ex. « *Oui on se moque de moi et alors je pleure mais on doit apprendre à se débrouiller tout seul et c'est dur parce que je veux que madame elle m'aide* »).

6.8.8 Le rapport à l'apprentissage, au jeu et au plaisir

Nos analyses montrent que le rapport à l'apprentissage et au jeu s'avère particulier chez les enfants. En effet, les enfants semblent tracer une ligne assez claire et distincte entre ces deux activités.

La presque totalité des enfants évoque les activités réalisées en classe en les désignant comme du « **travail** ». Par ailleurs, il s'agit en grande partie d'activités qui requièrent la position assise et le calme. Au contraire, ils associent le jeu presque uniquement aux moments de récréation, caractérisés par un libre choix des « activités » et impliquant de la liberté de mouvement. Ceci nous amène à nous interroger sur la perception de la place du corps dans les apprentissages dans le monde scolaire.

En lien avec les apprentissages et le jeu, les enfants évoquent l'importance du matériel et l'importance de retrouver un **équilibre**, une **alternance** et d'avoir une **possibilité de choix** entre les activités et jeux dynamiques et ceux plus statiques.

Pour terminer, les enfants de l'école 1 associent le jeu au plaisir et l'apprentissage au travail. Par contre, dans l'école 2 les enfants rapportent un rapport plus serein aux apprentissages, en y évoquant aussi du plaisir.

6.8.9 Le contexte particulier du passage en primaire

Les enfants de l'école 2 se trouvent dans le contexte particulier de la fin des années de maternelle. Les enfants des deux classes expriment un désir d'entrer à l'école primaire mais entre les deux classes on remarque des nuances à ce sujet. En effet, dans la classe 1 les enfants évoquent des sentiments négatifs (tristesse, peur) liés à une peur de l'erreur et de la punition liée à celle-ci. Les enfants de la classe 2, par contre, semblent plus sereins et par rapport à l'entrée à l'école primaire et aux nouveaux apprentissages mais certains évoquent par moments l'envie de revenir en maternelle.

Nous pouvons donc conclure que nous observons une nette **envie de découvrir l'école primaire** tout en remarquant des sentiments ambivalents parfois liés à une **peur de l'erreur liée à des apprentissages inconnus** et parfois liés à une **envie de rester petit**, dans ce qui est connu, et de jouer. Il est donc intéressant de travailler cette transition entre école maternelle et école primaire en fonction des **singularités de l'enfant**. Il semble aussi essentiel, du point de vue des enfants, d'assurer une **transition douce** dans le passage entre l'école maternelle et l'école primaire par l'explicitation de ce qui va suivre. Les enfants expriment tout de même un mal-être lorsque l'on anticipe trop et qu'on les projette de manière forcée dans le demain. Il ressort le sentiment de bien-être par rapport à l'ici et le maintenant et un rapport parfois anxiogène au demain.

6.8.10 La satisfaction par rapport à l'environnement

Les analyses des rencontres avec les enfants de l'école maternelle montrent l'importance de l'environnement. Les enfants que nous avons rencontrés et interviewés aiment les **réfectoires** (6/6), la **salle de gymnastique** (5/6) et **leur classe respective** (4/6). Concernant les lieux externes, ce sont les **structures de jeux** et les **toboggans** qui sont appréciés par la totalité de l'échantillon (6/6). Concernant les jeux, les analyses mettent en avant **l'importance de la quantité et de la qualité** (esthétique, sécurité) du matériel mis à disposition des enfants. A ce propos, Clark (2007), dans son étude concernant les environnements, met en évidence l'importance d'un environnement physique (interne et externe) stimulant pour le bien-être de l'enfant.

6.9 Tableau récapitulatif des critères de qualité selon le point de vue des enfants à l'école maternelle

Les différentes tendances extraites à partir de l'analyse du point de vue des enfants peuvent être présentées sous forme d'un tableau récapitulatif. L'intérêt de ce tableau est la présentation des critères de qualités amenés par les enfants et structurés selon les grandes dimensions de la qualité inspirées de celles de Moisan et Beaudoin (2002) :

- 1) Environnements
- 2) Temps des enfants et activités
- 3) Relations et interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents
- 4) Facteurs associés.

Légende couleur : Nous indiquons les points de vue exprimés par les enfants en vert et les implications et conclusions (en tant que points d'attention pour les adultes) en bleu.

Environnements	
Environnements physiques internes et externes	<p>Les enfants, même les plus grands, manifestent leur envie et besoin d'une organisation spatiale qui mette en avant le jeu, des espaces ludiques, colorés, organisés en coin...</p> <p>Les observations et entretiens avec les enfants mettent en avant l'importance d'un environnement physique (interne et externe) stimulant et varié pour favoriser l'engagement des enfants lors des activités ludiques et d'apprentissage.</p> <p>Les analyses mettent en avant l'importance de la quantité et de la qualité (esthétique, sécurité) du matériel mis à disposition des enfants pour contribuer à un épanouissement optimal.</p> <p>Les espaces doivent être bien réfléchis et organisés, en assurant une continuité dans les transitions (sieste, repos, repas...) et en développant un sentiment de sécurité.</p>
	<p>Les enfants apprécient une alternance entre activités diverses.</p> <p>Une alternance équilibrée entre moments dynamiques (par ex. le temps de récréation) et statiques (par ex. le temps des activités</p>

	<p>structurées étant assis) répond à la variation des besoins physiques et cognitifs chez les enfants et favorise un épanouissement optimal.</p>
	<p>Les enfants (6/12) souhaitent disposer d'endroits de repos calmes ou silencieux qu'ils pourraient fréquenter lors des moments de récréation mais également en classe.</p> <p>Les endroits contenant ou les rituels pour demander le silence sont appréciés.</p> <p>Il semble important de prévoir des moments calmes et de mettre à disposition des enfants des lieux de mise à l'écart du bruit.</p>
	<p>Les enfants manifestent leur besoin d'avoir des lieux conçus principalement pour se défouler.</p> <p>Ces lieux de défoulement, pour répondre de manière correcte à leur fonction, ne doivent pas comporter de multiples interdits comme « ne pas courir, crier ou sauter dans une cour de récré » car cela se révèle contradictoire avec leur fonction de décompression.</p>
	<p>Les enfants expriment le souhait d'avoir des lieux où ils peuvent s'exprimer, tant au niveau de leurs paroles qu'au niveau de leurs émotions (par ex. lieu pour rire, lieu pour pleurer,...).</p> <p>Les enfants montrent leur besoin d'être écoutés à travers leurs multiples langages.</p>
Intimité et isolement	<p>Les enfants prêtent attention à l'esthétique, à la propreté et à la structuration physique de l'environnement (par ex. des toilettes propres et non visibles au regard des autres enfants). Lorsque leurs besoins d'hygiène et d'intimité ne sont pas respectés, les enfants ressentent un fort malaise (ils évitent par ex. d'y aller).</p> <p>Le respect des besoins d'hygiène (propreté) et d'intimité (portes) s'avère important pour l'enfant. Les observations soulignent l'importance de prêter attention à l'esthétique, la propreté et à l'organisation des infrastructures et au besoin d'intimité des enfants.</p>
	<p>Les enfants soulignent l'importance d'avoir la possibilité de s'isoler à certains moments de la journée. Les enfants évoquent par ex. le besoin d'avoir une cachette secrète pour se protéger de l'agitation et du bruit pendant la récréation ou pour pouvoir se retirer en cas de tristesse (notion de Privacy).</p>

	<p>Parallèlement à cela, ils expriment un besoin de sécurité et de proximité de l'adulte.</p> <p>Envisager d'installer des endroits de repos calmes ou silencieux que les enfants pourraient fréquenter lors des moments de récréation semble être une bonne piste pour améliorer la qualité des lieux d'accueil et d'enseignement. Les lieux de mise à l'écart doivent être conçus de manière telle à ne pas être source d'insécurité ou de violence entre enfants. L'enfant doit donc se sentir rassuré du fait que malgré son besoin d'isolement, l'adulte est néanmoins présent et veille à son bien-être.</p>
<p>Temps des enfants et activités</p>	
<p>Le rapport aux temps</p>	<p>Certains enfants préfèrent faire plus d'activités différentes de courte durée alors que d'autres préfèrent moins d'activités de plus longue durée.</p> <p>Les enfants aiment répéter les activités qu'ils aiment même s'ils ont déjà fait cela juste avant. Cela leur fournit des sentiments positifs (compétence, estime de soi).</p> <p>De façon générale, les enfants vivent mal le manque de temps pour terminer ce qui est en cours, cela leur donne un sentiment d'échec ou d'inachevé. Ils souhaiteraient pouvoir reprendre l'activité pour la continuer.</p> <p>Les enfants vivent négativement les temps d'attente entre les activités (par ex. lors des moments de transition), parce qu'ils ne peuvent les investir, prendre des initiatives pour ne pas s'ennuyer durant ces temps vécus comme « vides ».</p> <p>Les enfants expriment l'importance d'adapter le découpage du temps à leurs besoins et à leurs rythmes sur plusieurs plans. Ils ressentent un mal-être ou frustration s'il leur manque du temps pour terminer une activité.</p>
	<p>Pour anticiper les moments ou activités à venir, les enfants s'appuient sur le déroulement habituel de la journée et sur les consignes de l'adulte référent.</p> <p>Les enfants expriment des difficultés à anticiper les transitions et comprendre le déroulement de la journée quand il manque de rituels.</p> <p>La permanence de l'organisation des activités aide les enfants à comprendre la structuration de la journée.</p>

	<p>La ritualisation, l'anticipation, la différenciation et la diversité des activités permet à l'enfant de se situer dans le temps et dans l'espace et d'identifier les enchaînements et moments de la journée</p>
<p>Le rapport à l'apprentissage et au jeu</p>	<p>Les enfants sont partagés quant à leur préférence pour des jeux en groupe ou des jeux individuels avec une préférence marquée pour les jeux en groupe chez les petits.</p> <p>Certains enfants souhaitent des activités dans lequel ils peuvent se raconter, se construire, se valoriser.</p> <p>De façon générale, les enfants apprécient une alternance entre activités diverses, mobilisant le corps et le défoulement d'une part et mobilisant davantage l'attention et la concentration d'autre part.</p> <p>Atteindre un équilibre et une alternance entre les jeux dynamiques et les jeux statiques semble être essentiel car ils permettent la mise en valeur des potentialités corporelles et cognitives des enfants (par ex. alterner les moments de psychomotricité avec ceux du bricolage, les premiers requérant le mouvement et les deuxièmes la concentration et le calme).</p>
<p>Le vécu de la récompense et de la punition</p>	<p>Plusieurs enfants expliquent qu'ils n'aiment pas que les activités d'apprentissage soient liées à la récompense ou à la « punition » (par ex. « <i>si tu nommes correctement l'image, tu peux aller aux toilettes ; si tu réussis, tu as droit à un bonbon</i> » ; « <i>si je fais une erreur ou me trompe, Mme déchire ma feuille</i> »). Les enfants rapportent un mal-être face aux erreurs d'apprentissage et évoquent des sentiments négatifs lorsque ces erreurs sont associées à des punitions.</p>
	<p>Pour les enfants, il est important d'avoir la possibilité de choisir les activités et de décider.</p> <p>Ils aiment également avoir la liberté de choisir leurs copains pour réaliser les activités.</p> <p>Offrir la possibilité de choix entre activités et partenaires permet aux enfants d'avoir un sentiment de maîtrise et augmente leur engagement.</p>
	<p>Les enfants rencontrés montrent une tendance à associer le jeu au plaisir et l'apprentissage au travail.</p>

	<p>A ce niveau, il semble important de stimuler l'association des activités d'apprentissage au plaisir.</p>
<p>Le contexte particulier du passage en primaire</p>	<p>Les enfants affichent un rapport ambivalent à l'école primaire entre excitation et désir d'inconnu et peur, entre envie d'apprendre des savoirs plus formalisés et envie de continuer à jouer, entre désir de grandir et préférer rester petit.</p> <p>Les enfants ressentent du bien-être par rapport à l'ici et le maintenant. L'avenir, et notamment le passage en primaire peut être vécu comme anxiogène.</p> <p>Il est intéressant de travailler le passage entre l'école maternelle et primaire par l'explicitation de ce qui va suivre, sans trop d'émphase (il faut que la transition reste douce) et en fonction des singularités de l'enfant.</p>
<p>L'autonomie et l'agency</p>	<p>Les enfants aiment avoir un rôle actif et des responsabilités (par ex. distribuer la collation ou les feuilles). Ils le vivent positivement.</p> <p>Avoir la possibilité d'avoir un rôle actif permet à l'enfant de s'impliquer dans la vie de l'école sans qu'il le ressente de manière contraignante. En contribuant à la maîtrise de l'environnement et au sentiment de compétence, cela favorise aussi le développement d'un sentiment d'autonomie.</p>
	<p>L'enfant peut rencontrer un conflit entre désir d'être autonome et bénéficier de l'aide de l'adulte.</p> <p>La mise en place d'un cadre structurant et protecteur permet à l'enfant de développer l'autonomie. Dans le cas inverse, l'enfant ressent un conflit entre recherche de soutien et désir d'être autonome.</p>
<p>Relations et interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents</p>	
<p>Le rapport à l'adulte référent</p>	<p>Les enfants ont des attentes extrêmement importantes vis-à-vis de l'adulte référent.</p> <p>Ils leur attribuent, ou souhaitent si ce n'est le cas, une fonction d'apprentissage mais également de soins (care), de protection, de soutien dans l'acquisition de l'autonomie.</p>
	<p>Lorsque de nombreuses personnes différentes s'occupent de jeunes enfants (1^e et 2^e maternelle), cela crée des confusions dans</p>

	<p>l'identification et la compréhension du rôle attribué aux différentes personnes.</p> <p>Cependant, tant chez les petits que chez les plus grands, la présence d'une pluralité d'adultes s'occupant des enfants est associée à la possibilité de profiter d'une pluralité d'apprentissages différents.</p>
	<p>Les enfants désignent les stagiaires, instructeurs de gymnastique,... au même titre que les institutrices, comme personnes qui transmettent des savoirs et des apprentissages.</p>
	<p>Pour les enfants de l'école maternelle, l'adulte référent (l'instituteur) devrait jouer un rôle important dans la reconnaissance, l'accueil et la gestion des émotions.</p> <p>Ceci implique de la part de l'instituteur la mise en place d'un espace de parole où l'expression des émotions (positives et négatives) sont mises en valeur et pas minimisées (par ex. face aux pleurs de l'enfant, éviter de dire : « ce n'est rien »).</p>
	<p>Les enfants plus en retrait montrent parfois le besoin d'une relation duelle avec l'adulte référent (sécurisant, étayant) pour entrer de manière sécurisée dans l'apprentissage.</p>
Le rapport aux pairs	<p>Les enfants apprécient avoir des interactions variées (négociation, compromis, partage de plaisir...) avec leurs pairs. Ils aiment bien résoudre les conflits seuls, sans intervention de l'adulte.</p> <p>La possibilité d'avoir des interactions variées et ludiques entre enfants contribue à l'apprentissage de la socialisation (recherche de compromis, négociation, plaisir...).</p>
	<p>La collaboration au moment des apprentissages est clairement revendiquée par les enfants et vécue comme non admise par l'école. Ils regrettent lorsque la collaboration ne soit pas permise.</p> <p>La possibilité de collaboration lors des apprentissages peut soutenir la solidarité et aider la compréhension de la tâche par certains enfants.</p>
Le rapport aux règles, aux interdits et aux punitions	<p>La présence de règles en nombre limité, claires et stables dans le temps et fondé sur des valeurs et pas sur l'autorité influence positivement le sentiment de compréhension et de sécurité de l'enfant. Inversement, un manque d'explicitation et de stabilité des</p>

	<p>règles entraînent une illisibilité et un manque de compréhension par l'enfant (par ex. règles variables, non cohérentes).</p>
	<p>Pour l'enfant, la punition est liée au non-respect des règles et elle intervient dans le domaine de l'apprentissage, en lien avec l'erreur.</p>
Facteurs associés	
L'expression, la reconnaissance et la gestion des émotions	<p>Offrir aux enfants la possibilité d'exprimer les émotions négatives semble essentiel à leur bien-être et à la reconnaissance de leur affectivité (cf. axe relations et interactions). A l'inverse, la non légitimation de leurs émotions provoque un repli sur soi et une recherche d'isolement.</p> <p>Dans l'expression de ces émotions, la figure de l'adulte prend une place prépondérante, car c'est lui la personne qui doit écouter et recevoir ces sentiments, pour ensuite apprendre à l'enfant à les gérer dans le cadre de la classe.</p>

Etape 3

Elaboration d'un cadre de référence de la qualité de l'accueil et de l'éducation du point de vue des enfants de 0 à 6 ans

7. Elaboration d'un cadre de référence de la qualité de l'accueil et de l'éducation du point de vue des enfants de 0 à 6 ans

Afin d'investiguer le point de vue des enfants de 0 à 6 ans concernant leurs critères de qualité au sujet de leur vie à la crèche et à l'école maternelle, nous nous sommes rendues dans divers établissements et avons rencontré une pluralité d'enfants.

Pour ce faire, nous nous sommes basées sur la **méthodologie élaborée lors de l'étape 2** de cette recherche. Cette méthodologie, inspirée par « l'approche mosaïque » d'Alison Clark (2001), voit l'enfant comme un être compétent, riche et acteur de sa propre vie. L'enfant étant un être aux multiples langages, nous avons privilégié l'utilisation d'une pluralité de méthodes diverses, qui font appel aux « cent langages » de l'enfant : langage verbal, du corps, de l'affect,... (cf. Spaggiari, 1995).

Chez les enfants plus jeunes fréquentant la crèche, la méthodologie élaborée prévoyait l'utilisation de **l'observation fine et rigoureuse**. En nous inspirant des travaux et des réflexions de Kreisler et Cramer (1995, cités par Lamour et Barraco, 1999, p. 101), nous avons retenu trois **temps d'observation** : **un temps descriptif, un temps analytique et un temps interprétatif**. A cela, nous avons ajouté des **temps de parole** prises auprès des enfants (lorsque cela était possible), des puéricultrices et des parents. Pour approfondir la question des temps des enfants, nous avons observé les enfants à différents moments de leur vie à la crèche : l'accueil, le jeu libre, le jeu structuré/animé, le repas, la mise au lit et les retrouvailles.

Chez les enfants plus âgés fréquentant l'école maternelle, l'acquisition plus marquée du langage a permis de profiter d'un plus grand nombre d'outils : l'entretien semi-directif de groupe, le *Kletterbaum*, la promenade sensorielle, l'approche photo et le dessin.

Le fait de croiser divers outils d'investigation nous a fourni une **mosaïque** qui témoigne de l'expérience vécue de l'enfant de 0 à 6 ans, de sa participation et de sa réflexion dans le contexte de l'accueil et de l'éducation qu'il reçoit. Les informations obtenues ont ensuite fait l'objet d'une analyse détaillée et systématique où nous avons extrait les **critères de qualité** exprimés par les enfants. Chez les enfants de l'école maternelle, les informations obtenues ont permis l'élaboration de 12 études de cas.

L'étape 3 de cette recherche prévoyait la mise en place d'un **cadre de référence** de la qualité de l'accueil et de l'éducation du **point de vue des enfants** accueillis au-delà des prescrits légaux qui proposent des critères « minimaux » et « mesurables » de la qualité. Ce cadre de référence devait se présenter sous la forme d'un outil facilement intelligible, qui pourrait constituer un support pour la pratique des professionnels de l'accueil et de l'éducation.

Ci-dessous nous allons donc introduire le cadre de référence de la qualité du point de vue de l'enfant de 0 à deux ans et demi fréquentant la crèche et le point de vue des enfants de 2 ans et demi à 6 ans, fréquentant l'école maternelle.

Rappelons ici que dans l'**étape 1** de la recherche nous avons analysé et synthétisé les caractéristiques et dimensions de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants promus par les adultes et présents dans la littérature des vingt dernières années (organismes internationaux et nationaux, chercheurs, praticiens...). Dans l'**étape 2** de la recherche nous avons adopté une vision dite « postmoderne » de la qualité en recueillant et en interprétant avec les enfants leur vécu et leur point de vue sur la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur sont dispensés.

Ci-dessous nous reprenons et mettons en tension les idées principales retenues de ces deux étapes. Nous indiquons les points de synthèse de la définition de la qualité de l'accueil et de l'éducation de l'enfant retenus de la première étape en noir. Les points qui ressortent de l'étape 2 seront indiqués en couleur (bleu). Nous organiserons ces points selon les grandes dimensions de la qualité retenues :

- 1) Environnements
- 2) Temps des enfants et activités
- 3) Relations et interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents,
- 4) Facteurs associés

Dans un premier temps, nous analysons séparément les résultats observés pour les plus jeunes enfants de ceux observés pour les plus âgés (2 ans et demi à 6 ans). Dans un deuxième temps, pour la formulation des résultats sous forme d'un référentiel de qualité, nous mettons l'accent sur les convergences (points d'attention communs).

7.1 Environnements

- **Les milieux d'accueil doivent permettre un accès égalitaire pour tous les enfants.**
 - Ce point n'a pas été abordé par les enfants.
- **Prise en charge de l'enfant en répondant à ses besoins et en respectant ses rythmes** et
- **Organisation, variété et continuité des espaces de vie (sieste, repos, repas...)**

Enfants de 0 à 2 ans ½ :

- La mise en place de plusieurs lieux pour la **transition** (maison-crèche, crèche-maison) permet à l'enfant de l'effectuer par étape et en douceur :
 - Contrairement aux moments d'arrivée, les enfants aiment que les moments de retrouvailles se passent d'abord dans la pièce de vie de la crèche où l'enfant a la possibilité de partager son vécu à la crèche et permet l'échange entre les professionnels et les parents.
 - Disposer ensuite d'un lieu de transition plus neutre (l'entrée avec les manteaux, chaussures par ex.) accroît progressivement l'intimité entre l'enfant et son parent.
- La mise à disposition d'un **matériel doux et contenant** (par ex. le tapis en mousse) aide l'enfant à effectuer la transition maison-crèche en douceur.
- La mise à disposition d'un **lieu fixe et accessible pour les doudous et les tétines** contribue à un sentiment de sécurité et à une meilleure maîtrise de l'environnement et des sentiments par l'enfant
- **L'organisation de l'espace en « coins »** favorise que l'enfant puisse expérimenter son imaginaire dans un contexte de jeu ou lui permet de s'isoler en cas de besoin (par ex. dans les moments de transition ou à d'autres moments de la journée).
- Les lieux où se déroule le jeu structuré ont un impact sur le jeu de l'enfant, son bien-être et son engagement. Les espaces peuvent être organisés de telle sorte que les enfants ne soient **pas attirés par d'autres stimuli**.
- La **forme hexagonale** de la table divisée en deux parties permet la modulation de l'espace et la **flexibilité** afin de répondre aux besoins des enfants (permet aux plus jeunes d'être plus près de la puéricultrice par ex.) mais une visibilité moindre pour la puéricultrice, tandis qu'une disposition en rangée rend difficile les interactions entre tables. Aussi, La **disposition des tables** influence les interactions entre enfants et entre enfants et puéricultrices. Elle peut favoriser ou limiter les échanges. Nos observations montrent que les enfants aiment bien se voir au moment du repas et pouvoir échanger entre eux.

- Lors de la *mise au lit*, la mise à disposition des jeux dans un **espace limité** (par ex. tapis en mousse) permet à l'enfant une transition plus douce vers le sommeil. Inversement, laisser les enfants jouer de manière totalement libre avant la sieste contribue à l'excitation et ralentit le processus de la mise au lit.
- Lors de la mise au lit, la **diminution du volume sonore et de la lumière** suscitent le ralentissement des rythmes de l'enfant (par ex. arrêtent de courir dans la pièce et s'assoient), ce qui contribue à une ambiance propice à l'endormissement.
- Un **lit personnalisé** permet à l'enfant de retrouver ses doudous, son odeur et occasionne un sentiment de sécurité favorable à l'endormissement.
- Lors de la mise au lit, la **stabilité de la disposition des lits dans la pièce** accroît le sentiment de maîtrise de l'environnement et d'autonomie de l'enfant (il a plus facile à gérer ce moment seul). L'enfant aime disposer de repères dans l'espace car c'est plus sécurisant.
- **La visibilité ou non** de l'arrivée des parents influence le vécu de l'enfant de l'attente et retrouvailles avec les parents. La non-visibilité de l'entrée permet aux enfants de rester concentré sur ses activités et de ne pas être dans l'attente, ennui.

Enfants de 2 ans ½ à 6 ans :

- Un **environnement physique** (interne et externe) **stimulant et varié** peut favoriser l'engagement des enfants lors des activités ludiques et d'apprentissage. Au sein de ces environnements, les espaces doivent être **bien réfléchis et organisés**, en assurant une continuité dans les transitions (sieste, repos, repas...).
- Les enfants, même les plus grands, manifestent leur envie et besoin d'une **organisation spatiale** qui mette en avant le jeu, des espaces ludiques, colorés, organisés en coin...
- Les espaces doit permettre le développement d'un **sentiment de sécurité**
- **Une alternance équilibrée** entre **moments dynamiques** (par ex. le temps de récréation) **et statiques** (par ex. le temps des activités structurées étant assis) répond à la variation des besoins physiques et cognitifs chez les enfants et favorise un épanouissement optimal. L'alternance donc d'investissement par l'enfant de lieux favorisant des positions statiques ou dynamiques est optimale.
- Les enfants souhaitent disposer d'**endroits de repos calmes ou silencieux** qu'ils pourraient fréquenter lors des moments de récréation mais également en classe. Les enfants manifestent le besoin de disposer d'endroits ou de moment calmes et éloigner du bruit. Les endroits contenant ou les rituels pour demander le silence sont appréciés.
- Les enfants manifestent leur besoin d'avoir des lieux conçus principalement pour se défouler. Ces **lieux de défoulement**, pour répondre de manière correcte à leur fonction, ne doivent pas comporter de multiples interdits comme ne pas courir ou crier dans une cour de récré, ne pas sauter, etc.... car cela se révèle contradictoire avec leur fonction de décompression.

- Les enfants montrent leur souhait d'avoir des **lieux où ils peuvent s'exprimer, tant au niveau de leurs paroles qu'au niveau de leurs émotions** (par ex. lieu pour rire, lieu pour pleurer,...). Ils montrent donc leur besoin d'être écoutés sur leurs multiples langages.
- **Tant l'environnement interne qu'externe doit être sûr, sécurisant, stimulant et esthétique. Et le matériel en bon état, diversifié et suffisant en nombre doit donner vie à des activités et des apprentissages stimulants, variés (cognitifs et autres) et adaptés au niveau de développement de l'enfant.**

Enfants de 0 à 2 ans ½ :

- La mise à disposition d'un **matériel suffisant** (pour que le jeu ne soit pas focalisé ou limité à la question de qui peut ou doit jouer avec le jouet en question), **varié, accessible et esthétique** permet à l'enfant de **développer et de déployer son jeu**. Dans le cas inverse, nous observons un investissement discontinu du jeu et de nombreuses interruptions.
- Dans le *jeu libre et le jeu structuré*, la **disposition initiale des jeux** a une influence et importance pour les enfants : un espace structuré en « coins » permet à l'enfant de choisir de manière consciente et volontaire le jeu, de l'investir et de s'y montrer engagé. Par contre, lorsque l'espace n'est pas structuré et les jeux sont mis à disposition de manière improvisée (aléatoire), l'enfant circule au milieu d'un grand nombre de jouets et parfois s'en saisit. Il manifeste un investissement moindre d'un jeu en particulier et un intérêt pour le jeu plus éparpillé et discontinu.
- **L'utilisation flexible et variée** de l'espace lors des jeux, l'alternance entre le jeu debout (mouvement), assis par terre ou assis à table permet à l'enfant d'être libre de ses mouvements ce qui lui permet d'explorer ses possibilités corporelles et imaginaires. On note aussi l'importance, aux yeux de l'enfant, de retrouver les mêmes jeux aux mêmes endroits.
- Lors de la mise au lit, la mise à disposition des jeux dans un **espace limité** (tapis en mousse par ex.), calme ou associé à la tranquillité, permet à l'enfant une transition plus douce vers le sommeil. Inversement, laisser les enfants jouer totalement librement avant la sieste contribue à l'excitation et ralentit le processus de la mise au lit.

Enfants de 2 ans ½ à 6 ans :

- Importance d'un **environnement physique** (interne et externe) **stimulant et varié et** importance de la quantité et de la qualité (esthétique, sécurité) du matériel mis à

disposition des enfants pour favoriser l'engagement des enfants lors des activités ludiques et d'apprentissage.

- Les enfants soulignent l'importance d'avoir la **possibilité de s'isoler** à certains moments de la journée. Les enfants évoquent par ex. le besoin d'avoir une cachette secrète pour se protéger de l'agitation et du bruit pendant la récréation ou pour pouvoir se retirer en cas de tristesse (notion de *privacy*).
- Les **lieux de mise à l'écart** doivent être conçus de manière telle à ne pas être source d'insécurité ou de violence entre enfants. L'enfant doit donc se sentir rassuré du fait que malgré son besoin d'isolement, l'adulte est néanmoins présent et veille à son bien-être.
- Le **respect des besoins d'hygiène et d'intimité** s'avère important pour l'enfant. Ils prêtent attention à l'esthétique, à la propreté et à la structuration physique des toilettes (par ex. non visibles au regard des autres enfants). Lorsque leurs besoins d'hygiène et d'intimité ne sont pas respectés, les enfants ressentent un fort malaise.

7.2 Temps des enfants et activités

Les temps des enfants : assurer une continuité au niveau des activités et des professionnels, limiter et préparer les changements, limiter le nombre de personnes appelées à prendre soin de l'enfant, gérer les transitions quotidiennes. Mise en place d'espaces différents pour activités différentes (accueil, sanitaire, sommeil-repos, repas, activités).

Enfants de 0 à 2 ans ½ :

- Lors de *l'accueil*, il semble important de reconnaître et de respecter les rythmes de l'enfant pour réaliser une transition maison-école en douceur. Les enfants manifestent ce **besoin de temps de transition** avant de pouvoir investir un jeu même si son contenu et sa durée peuvent fluctuer en fonction des enfants et en fonction d'une journée à l'autre. En effet, pour certains enfants, cela semble plus confortable de s'insérer dès leur arrivée dans une activité de groupe qui facilite alors la transition. Les enfants manifestent également un besoin **d'observer**, de **comprendre** leur environnement.
- **La reconnaissance et le respect des rythmes de l'enfant** permet à l'enfant d'investir le jeu (et d'anticiper le changement d'activité) et confère un meilleur ajustement entre l'enfant et son milieu d'accueil. S'il y a flottement, absence d'investissement de l'enfant dans le jeu libre, le temps est vécu comme assez statique et long par l'enfant.
- Les besoins **d'isolement** et **d'interaction dans le cadre du jeu libre** peuvent s'alterner très rapidement chez les jeunes enfants. Ainsi, un **cadre et un temps souples** aide l'enfant à exprimer ses besoins et permet de les respecter.
- L'enfant manifeste son désir de pouvoir faire une **même activité** deux jours de suite (par ex. dessin). La notion de **répétition** est vécue positivement par l'enfant.

- Le **déroulement stable des activités** et la **gestion des temps d'attente** de manière structurée, fait de rituels et de règles claires, semblerait contribuer à un vécu de qualité chez l'enfant et a une fonction contenante et pare-excitante.
- **La présence des limites** remplit la fonction pare-excitante et sécurisante du lieu d'accueil au moment du repas.
- **La flexibilité** de la puéricultrice dans la mise en place de l'organisation plus générale du repas et sa capacité à répondre au rythme spécifique de chaque enfant semblent essentielles. L'organisation du repas doit satisfaire les besoins individuels d'un enfant en particulier mais dans un même temps les besoins de l'ensemble du groupe.
- **Ralentir le rythme** engendre une gestion de l'attente sans excitation.
- Lors de la *mise au lit*, **la séparation physique en petits groupes** a une fonction contenante pour les enfants.
- **L'utilisation de berceuses** favorise le processus de détente et le sommeil.
- **L'absence prolongée des parents** peut entraver la qualité car l'enfant montre un mal-être lors des journées trop longues dans une structure d'accueil.

Enfants de 2 ans ½ à 6 ans :

- Les enfants expriment l'importance **d'adapter le découpage du temps à leurs besoins et à leurs rythmes** sur plusieurs plans :
 - Les enfants ont un **rapport aux temps d'activité différent** et ressentent un mal être si ce rapport au temps est bafoué : Certains préfèrent plus d'activités différentes de courte durée et d'autres enfants moins d'activités de plus longue durée.
 - Les enfants **vivent mal le manque de temps** pour terminer ce qui est en cours avec un sentiment d'échec ou d'inachevé, il souhaiterait pouvoir reprendre l'activité pour la continuer.
 - Les enfants aiment **répéter les activités qu'ils aiment** même s'ils ont déjà fait cela juste avant. Cela cultive leur sentiment de compétence, leur estime et fournit des sentiments positifs.
 - Les enfants **vivent négativement les temps d'attente entre les activités**, dans les moments de transition, parce qu'ils ne peuvent l'investir, prendre des initiatives pour ne pas s'ennuyer durant ces temps vides.
 - Les enfants expriment des **difficultés à anticiper les transitions et comprendre le déroulement de la journée quand il manque de rituel** et que les consignes sont données par l'institutrice.
 - La **permanence de l'organisation des activités** aide les enfants à comprendre la structuration de la journée.
 - La **ritualisation, l'anticipation, la différenciation et la diversité** des activités permet à l'enfant de se situer dans le temps et dans l'espace et d'identifier les enchaînements et moment de la journée.

Les activités : activités et apprentissages stimulants, variés (cognitifs et autres), continus et adaptés au niveau de développement des enfants, qui permettent à chaque enfant d'investir le lieu de vie en fonction de ses intérêts propres, qui favorisent les échanges. Matériel en bon état, diversifié et suffisant en nombre (cf. environnements).

Enfants de 0 à 2 ans ½ :

- La **modalité de la présentation du jeu** (avec intérêt, suspense,...) a un impact sur le vécu de l'enfant (intérêt, plaisir, engagement).
- La mise à disposition limitée des **livres de lecture** semble être une frustration et l'occasion de franchir l'interdit.
- Lors des activités structurées, les enfants nous montrent leur plaisir lorsqu'ils sont mis en situation de **découvrir**, de **connaître**, **d'explorer** leurs capacités.
- La **possibilité de jouer de manière autonome** ou le **jeu réalisé en solitaire** peut s'avérer plus difficile à certains moments, où l'enfant semble s'ennuyer. Cela peut témoigner d'une difficulté momentanée de l'enfant à créer, à s'intéresser, à choisir et à une absence de stimulus de la part de la puéricultrice ou des autres enfants.
- L'enfant manifeste son désir de pouvoir faire une **même activité** deux jours de suite (par ex. dessin). La notion de **répétition** est vécue positivement par l'enfant.
- La **mise en place d'une activité stimulante et intéressante aussi** en fin de journée est très importante pour les enfants car souvent ils sont plus fatigués et les puéricultrices plus en retrait. Une activité structurée permet de **minimiser l'ennui** de l'enfant pour qu'il ne devienne pas tendu et figé dans l'attente du parent.

Enfants de 2 ans ½ à 6 ans :

- **Atteindre un équilibre et une alternance** entre les jeux dynamiques et les jeux statiques semble être essentiel car ils permettent la mise en valeur des potentialités corporelles et cognitives des enfants (par ex. alterner les moments de psychomotricité avec ceux du bricolage, les premiers requérant le mouvement et les deuxièmes la concentration et le calme).
- Les enfants rapportent un **mal-être face aux erreurs d'apprentissage** et évoquent des sentiments négatifs lorsque ces erreurs sont associées avec des punitions.
- **Lier les activités d'apprentissage** à la réussite, à la **récompense positive** (tu peux aller aux toilettes, tu as droit à un bonbon) ou **négative** (tu es puni) est vécu difficilement par les enfants.
- Les enfants sont partagés sur leur rapport aux **jeux en groupe** ou aux **jeux individuels** avec une préférence marquée pour les jeux en groupe chez les petits.

- Les enfants rencontrés montrent une tendance à associer le jeu au plaisir et l'apprentissage au travail. A ce niveau, il semble important de stimuler l'**association des activités d'apprentissage au plaisir**.
- Les **enfants plus en retrait** montrent parfois le besoin d'une relation duelle avec l'adulte référent (sécurisant, étayant) pour entrer de manière sécurisée dans l'apprentissage.

Soutenir l'activité autonome de l'enfant, répondre aux besoins de jouer, d'apprendre et de se réaliser de manière active (prise d'initiative, spontanéité, temps libre...)

Enfants de 0 à 2 ans ½ :

- Le respect de la **prise d'initiative** de la part de l'enfant et la **possibilité de choix** semblent importants pour laisser l'enfant développer un sentiment de **compétence** et de **contrôle** sur le monde extérieur/sur sa vie à la crèche. Ce qui lui donne la possibilité de s'exprimer, d'être pris en compte et de négocier.
- La **valorisation de la parole de l'enfant** (en montrant de l'intérêt dans ce qu'il fait, en lui posant des questions...) permet à l'enfant de sentir que son point de vue est respecté et qu'il peut exprimer ses besoins ou désirs. Inversement, un manque d'intérêt ou de soutien par le regard de la part de la puéricultrice, engendre de la frustration et des sentiments négatifs chez l'enfant.
- **L'autonomisation** des enfants dans la résolution des conflits est une source importante d'apprentissage de la socialisation des enfants.
- La **recherche d'autonomie et d'interaction** permet à l'enfant d'exercer ses compétences (par ex. manger seul) et en même temps d'être reconnu par l'adulte.
- Le jeu structuré renvoie aux enfants une image de **compétence** qui accompagne le **sentiment d'emprise** sur le monde extérieur. Ces activités sont notamment celles où l'on donne la parole à l'enfant, où il peut exprimer ce qu'il voit, ce qu'il pense par rapport à une image ou une situation
- Le jeu structuré rencontre le besoin **d'affirmation de soi** déjà très affirmé chez les jeunes enfants.
- L'enfant montre son besoin **de participer au choix** des jeux, ce qui donne à l'enfant la possibilité de s'exprimer, d'être pris en compte et de négocier.
- Le fait de **donner des tâches à l'enfant** (par ex. ranger les bols de soupe, se servir) permet à l'enfant d'être actif et de se sentir impliqué. Nos observations montrent que cela stimule son sentiment de **compétence** et renforce son **engagement** envers la vie en crèche.

Enfants de 2 ans ½ à 6 ans :

- Certains enfants souhaitent des activités dans lequel ils peuvent **se raconter, se construire, se valoriser**
- Pour les enfants, il est important d'avoir la **possibilité de choisir les activités et de décider**. Cela leur permet d'avoir un sentiment de maîtrise et augmente leur engagement. Ils aiment également avoir la liberté de choisir leurs copains pour réaliser les activités.
- Le **développement de l'autonomie** semble important pour l'enfant car elle contribue à la maîtrise de l'environnement et au sentiment de compétence.

- La possibilité d'avoir un **rôle actif et des responsabilités** (par ex. distribuer la collation) permet à l'enfant de s'impliquer dans la vie de l'école sans qu'il le ressente de manière contraignante.
- La mise en place d'un **cadre structurant et protecteur** permet à l'enfant de développer l'autonomie. Dans le cas inverse, l'enfant ressent un conflit entre recherche de soutien et désir d'être autonome.

7.3 Relations et interactions entre l'enfant, le personnel éducatif et les parents

- **La relation de confiance et de partenariat et la communication avec les familles : favoriser la rencontre entre les professionnels et les familles, informer les parents, établir un dialogue...**

Enfants de 0 à 2 ans ½ :

- Le fait de développer **l'échange** et la **communication** entre parents et professionnels permet à l'enfant de s'assurer du dialogue entre les deux milieux de vie et de vivre une certaine continuité (par ex. à la maison on met du sérum physiologique après la sieste, et à la crèche aussi). Le lieu de transition au moment de l'accueil peut jouer un rôle dans la relation parents-professionnels en laissant le temps au parent d'arriver et de préparer la séparation avec son enfant et en constituant un lieu de rencontre pour pouvoir échanger et tisser des relations chaleureuses entre parents et professionnels.
- L'opportunité d'un **moment d'échange entre l'enfant, son parent et le professionnel** produit un sentiment de **partage du vécu** qui contribue à la construction psychique de l'enfant et à la continuité entre les différents environnements de vie de l'enfant (crèche, famille). Ce temps doit être suffisamment long, la parent autorisé à entrer dans le lieu de vie de l'enfant pour partager avec lui son environnement, son matériel, ses pensées...
- Tisser des **relations chaleureuses** et la présence d'une **ambiance détendue** entre parents et professionnels permet à l'enfant d'investir le milieu d'accueil en toute sérénité et une transition plus douce.
- Créer une **ambiance détendue** rend la transition maison-crèche ou crèche-maison moins tendue, plus agréable, plus facile. Des interactions positives entre parents et professionnels contribuent à créer une bonne ambiance qui réjouit l'enfant et permettent à l'enfant de sentir un lien entre ses deux milieux de vie, de sentir qu'il n'est pas « coupé » entre les deux.

Enfants de 2 ans ½ à 6 ans :

- Tisser des **relations chaleureuses** et respectueuses entre parents et professionnels permet à l'enfant d'investir le milieu d'accueil en toute sérénité sans être soumis à des conflits de loyauté.
- **La relation entre l'enfant et son éducateur(trice) : donner à l'enfant une place active, assurer une écoute et une attention envers l'enfant, accompagner les émotions et les vécus de séparation, importance du développement de l'enfant et de ses besoins singuliers. Différencier les pratiques pour individualiser les activités et les liens, Intégration des règles et des valeurs...**

Enfants de 0 à 2 ans ½ :

- Indépendamment du ratio adulte/enfant, nous avons observé que la présence d'un **nombre important** de puéricultrices/professionnels rencontrés par l'enfant en début de journée (par exemple 3 puéricultrices à la crèche 1) peut rendre le moment de l'accueil chaotique et/ou trop dynamique pour certains enfants.
- L'existence de **relations privilégiées** entre enfants et puéricultrices constitue un **soutien** considérable que l'enfant recherche et dont il profite pleinement, surtout dans les moments de l'accueil. La recherche de cette proximité du contact est présente, et selon nos observations plus conséquente au moment de l'arrivée. Pour certains enfants, **la puéricultrice semble pouvoir constituer une (res)source de transition entre le parent (la maison) et le jeu (le milieu d'accueil)**. Elle joue un rôle de **facilitateur de transition**, elle est une personne incontournable pour le bien-être de l'enfant.
- **L'attention et la disponibilité** des puéricultrices - en cas de besoin -sont essentielles pour contenir le jeu libre de l'enfant et pour le sécuriser. Si la puéricultrice est plus à l'écart que dans le jeu structuré, ces regards et réponses aux sollicitations de l'enfant influent sur le bien-être et investissement de l'enfant dans le jeu libre. "L'accompagnement du jeu par le regard de l'adulte" joue un rôle important au niveau du vécu de la qualité de l'accueil par l'enfant.
- Les enfants montrent un plus grand plaisir lorsque les **puéricultrices s'intéressent et s'impliquent dans le jeu libre et structuré**. On observe plus d'engagement dans l'activité et une meilleure qualité de relation. L'engagement de l'enfant semble en lien avec le degré d'engagement de la puéricultrice. La dimension de **plaisir et d'intérêt partagés** a un impact sur le vécu de l'enfant.
- La capacité de la puéricultrice à faire rentrer les enfants dans une **dimension de jeu** où l'imaginaire prévaut sur le réel crée une dimension de plaisir partagé.
- La **présence**, le **regard** et la **disponibilité** de l'adulte envers les enfants sont importants pour soutenir et encourager le jeu de l'enfant.
- La recherche d'autonomie d'une part et le **besoin d'interaction avec la puéricultrice** d'autre part permet à l'enfant d'exercer ses compétences (par ex. manger seul) et en

même temps d'être reconnu par l'adulte. C'est important pour l'enfant d'avoir ces deux possibilités et de pouvoir naviguer entre les deux tendances.

- La manière dont la puéricultrice interagit avec l'enfant influence son vécu de la mise au lit. **Une attitude bienveillante** (maternelle) et **attentive au bien-être des enfants** semble appréciée par les enfants.
- **La présence prolongée** et la **disponibilité** des puéricultrices permettent un cadre souple et un endormissement progressif au rythme de chaque enfant. La puéricultrice joue un rôle pare-excitant et rassurant.

Enfants de 2 ans ½ à 6 ans :

- Les enfants ont des **vécus et attentes extrêmement importants vis-à-vis de l'adulte référent**. On lui attribue, ou souhaite si ce n'est le cas, une fonction d'apprentissage mais également de soins (care), une fonction de protection mais aussi d'émancipation, une fonction de soutiens dans l'acquisition de l'autonomie et de filet de sécurité.
- Nos résultats pointent l'importance chez les plus jeunes enfants d'éviter qu'un nombre excessif de personnes s'occupent de l'enfant. Cela crée des **confusions dans l'identification et la compréhension du rôle** attribué aux différentes personnes.
- Cependant, tant chez les petits que chez les plus grands, la présence d'une pluralité d'adultes s'occupant des enfants est associée à la possibilité de profiter d'une pluralité d'apprentissages différents. En effet, les enfants désignent également les **stagiaires, instructeurs de gymnastique,...** comme personnes contribuant à la transmission du savoir.
- **L'expression, la reconnaissance et la gestion des émotions :**
 - Pour les enfants de l'école maternelle, **l'adulte référent** (l'instituteur) devrait jouer un rôle important dans la **reconnaissance, l'accueil et la gestion des émotions**. Ceci implique de la part de l'instituteur la mise en place d'un espace de parole où l'expression des émotions (positives et négatives) sont mises en valeur et pas minimisées (par ex. face aux pleurs de l'enfant, éviter de dire : « ce n'est rien »).
 - Offrir aux enfants la possibilité **d'exprimer les émotions négatives semble essentiel à leur bien-être et à la reconnaissance de leur affectivité** (cf. axe relations et interactions). A l'inverse, la non légitimation de leurs émotions provoque un repli sur soi et une recherche d'isolement. Dans l'expression de ces émotions, la figure de l'adulte prend une place prépondérante, car c'est lui la personne qui doit écouter et recevoir ces sentiments, pour ensuite **apprendre à l'enfant à les gérer dans le cadre de la classe** (ceci est un facteur associé).
- **Le rapport aux règles, aux interdits et aux punitions :**

- La présence de **règles en nombre limité, claires et stables dans le temps** et fondé sur des valeurs et pas sur l'autorité influence positivement le sentiment de compréhension et de sécurité de l'enfant. Inversement, un manque d'explicitation et de stabilité des règles entraînent une illisibilité et un manque de compréhension par l'enfant (par ex. règles variables, non cohérentes).
 - Importance de la **signification apportée à la punition** (liée chez les enfants rencontrés au non-respect des règles et à l'erreur en situation d'apprentissage).
- **La relation entre enfants : interactions positives, la socialisation, la solidarité, la coopération entre enfants, vivre ensemble...**

Enfants de 0 à 2 ans ½ :

- Dès le moment de l'accueil, des **interactions avec les autres enfants** sont recherchées par les enfants et constituent un moment important d'apprentissage de la vie en groupe.
- **Le partage de moments de plaisir** entre enfants permet aux enfants d'expérimenter la recherche d'une juste place au sein du groupe (entre appartenance et individualité). Le jeu structuré peut favoriser les **interactions** et les **échanges** entre enfants à partir d'interactions à propos du jeu.
- L'existence d'un **sens d'appartenance, d'inclusion au groupe** chez l'enfant est exprimé par les efforts de l'enfant à trouver sa place au sein du groupe. L'existence d'une **place individualisée et unique** au sein du groupe permet à l'enfant d'exprimer sa spécificité et d'attirer le regard de l'adulte. Il manifeste comme important cette recherche d'équilibre et d'une bonne alternance entre le sens d'appartenance de l'enfant et celui d'une place individualisée et unique.
- Les enfants cherchent, même si petits, les interactions avec les autres enfants ou au contraire les fuient selon les moments et leurs besoins. C'est important pour eux que leur **choix d'interaction ou d'isolement soit respecté**. Par ailleurs, il faut préciser que ce choix ne dure pas très longtemps. Au contraire, il peut varier très vite, en passant de l'un à l'autre état (interaction et isolement).
- **L'autonomisation dans la résolution des conflits** permet aux enfants d'expérimenter la véritable rencontre avec un autre enfant ayant un point de vue différent, et de chercher par eux-mêmes des moyens de résolution créatifs comme le compromis.
- **Choisir librement sa place** autour de la table donne une place active à l'enfant et permet la liberté du choix de voisin de table au quotidien.
- Le **temps d'attente du repas** autorise les interactions et le jeu entre enfants ce qui contribue aux sentiments d'appartenance à un groupe. Le repas est vécu comme un rassemblement.

- **L'intégration par les enfants des règles et le sens de celles-ci** permet, dans le jeu libre, de pouvoir les appliquer ou les rappeler, ce qui leur procure un sentiment de compétence et de fierté (ceci est un facteur associé).

Enfants de 2 ans ½ à 6 ans :

- La possibilité d'avoir des **interactions variées et ludiques** entre enfants contribue à l'apprentissage de la socialisation (recherche de compromis, négociation, plaisir...).
- La possibilité de **collaboration lors des apprentissages** peut soutenir la solidarité et aider la compréhension de la tâche par certains enfants. La collaboration au moment des apprentissages est clairement revendiquée par les enfants et vécue comme non admise par l'école.

Enfin, dans les écrits et les textes des organismes internationaux et nationaux, le respect et la valorisation de la diversité (langue, ethnie, religion, etc.) reviennent souvent.

- Nos observations en crèche et à l'école maternelle ont pu mettre en évidence que les enfants de notre échantillon qui présentaient une diversité ethnique ou religieuse semblaient respectés dans leur « diversité ». Ainsi, lors des repas, certains enfants ne pouvaient pas manger de la viande de porc et ce souhait (ou le souhait des parents) était reconnu et accepté. Les enfants observés semblaient bien vivre cette situation.

8 Conclusion : vers un cadre de référence de la qualité selon le point de vue de l'enfant de 0 à 6 ans

La présente recherche, commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, a consisté en une **exploration qualitative et participative** de la **qualité de l'accueil et de l'éducation** du **point de vue des enfants de 0 à 6 ans** en Fédération wallonie-Bruxelles. Elle s'est déroulée en trois étapes.

1. La première étape a consisté à **synthétiser**, sous forme de grille et d'outil intelligible les principales caractéristiques et dimensions de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants évoqués dans la littérature scientifique de ces vingt dernières années, du point de vue des praticiens, des experts académiques, des organismes internationaux et de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
2. La deuxième étape a consisté en la création d'une **méthodologie** innovante afin de recueillir le « point de vue » des enfants de 0 à 6 ans sur la qualité de l'accueil et de l'éducation.
3. Les informations obtenues des méthodes et outils d'investigation adaptés aux jeunes enfants ont permis l'élaboration de la troisième étape, à savoir la mise en avant des divers éléments constitutifs d'un **cadre de référence** de la qualité de l'accueil et de l'éducation du **point de vue des enfants** accueillis au-delà des prescrits légaux qui proposent des critères « minimaux » et « mesurables » de la qualité.

La mise en tension entre les dimensions et caractéristiques retenues par les divers organismes internationaux et de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les praticiens et les chercheurs académiques, avec ceux mis en avant par les enfants de 0 à 6 rencontrés dans cette recherche exploratoire nous a permis d'établir les **convergences** dans les grandes dimensions de la qualité retenues entre les sources consultées et les enfants rencontrés. Mais elle nous permet aussi, et c'est sans doute cela son intérêt, d'apporter des nuances à ces éléments de convergence et de faire émerger des caractéristiques ou dimensions propres aux enfants.

Certaines dimensions apparaissent particulièrement cruciales pour les enfants rencontrés dans cette recherche. Il s'agit notamment des dimensions suivantes, très investies dans leur discours :

- **Les caractéristiques de l'environnement** dans lequel ils évoluent (bruit, lumière, type variété et agencement du matériel ...) sont importantes pour eux et mises en exergue dans leurs discours
- **Le respect de leur intimité et de leur « *privacy* »** : Les enfants accordent de l'importance au respect de leur intimité (en lien avec l'intimité du corps) et de leur vie privée (« *privacy* »). Les enfants sont attentifs à l'esthétique, à la propreté et à la structuration physique des lieux qu'ils fréquentent (par ex. pour les toilettes, ils trouvent important que celles-ci soient propres et non visibles au regard des autres enfants). Lorsque leurs besoins d'hygiène et d'intimité ne sont pas respectés, les enfants ressentent un fort malaise.
- **La prise en compte de leur rapport au temps** en tenant compte de la diversité de leurs rythmes et besoins : Les enfants expriment l'importance d'adapter le découpage du temps à leurs besoins et à leurs rythmes (par ex. certains enfants préfèrent plus d'activités différentes de courte durée et d'autres enfants moins d'activités de plus longue durée). Ils vivent mal le manque de temps pour terminer ce qui est en cours, cela leur donne un sentiment d'échec ou d'inachevé. Les besoins d'isolement et d'interaction dans le cadre du jeu libre peuvent s'alterner très rapidement chez les jeunes enfants. Ainsi, un cadre et un temps souples aide l'enfant à exprimer ses besoins et permet de les respecter. Un besoin d'équilibre entre les jeux dynamiques et les jeux statiques (par ex. alterner les moments de psychomotricité avec ceux du bricolage, les premiers requérant le mouvement et les deuxièmes la concentration et le calme) est également exprimé par les enfants.
- **Le rôle central joué par le support de l'adulte référent** tant dans les activités que dans la favorisation de l'expression, de la reconnaissance et de la gestion des émotions
- **L'engagement des adultes dans les activités qu'il propose** : on constate par exemple qu'en crèche, les jeunes enfants apprécient beaucoup la capacité de la puéricultrice à s'impliquer dans le jeu et à les faire rentrer dans une dimension de jeu où l'imaginaire prévaut sur le réel et que les modalités de la présentation du jeu (avec intérêt, suspense,...) ont un impact sur le vécu de l'enfant (intérêt, plaisir, engagement).
- **La possibilité de développer des interactions avec les pairs** et notamment aux situations de collaboration dans les apprentissages : la collaboration au moment des apprentissages est clairement revendiquée par les enfants et vécue comme non admise par l'école.
- **L'encouragement du sentiment d'autonomie et du sentiment d'avoir une maîtrise sur le monde** : Les enfants apprécient d'avoir des tâches et responsabilités adaptées à leurs compétences. Le fait de donner des tâches à l'enfant (par ex. ranger les bols de

soupe, se servir) permet à l'enfant d'être actif et de se sentir impliqué. Nos observations montrent que cela stimule son sentiment de compétence et renforce son engagement envers la vie en crèche et à l'école.

Deux points d'attention mis en avant par les enfants de maternel rencontrés sont également à interroger :

- **Le mal-être vécu par des sanctions qui sont perçues comme des punitions** et qui ne semblent pas se référer à des règles explicites ou sont liées à des activités d'apprentissage est réel : Les enfants lient ce qu'ils nomment la « punition » à l'erreur en situation d'apprentissage (par ex. « si je me trompe, ma feuille sera déchirée »).
- **La dissociation des apprentissages et du plaisir** : les apprentissages tels que dispensés à l'école maternelle sont peu associés à du plaisir : les enfants classent le jeu et le plaisir d'un côté, les apprentissages de l'autre. Il semble que les associations « on joue tout en apprenant » ou « on apprend tout en jouant » ne font pas partie du schéma de représentation des enfants rencontrés.

Cette recherche exploratoire n'avait évidemment pas la prétention de mettre au jour les points de vue de l'ensemble des enfants de 18 mois à 6 ans de la FWB sur la qualité de l'accueil et de l'éducation qui leur est dispensé. Elle souhaitait par contre éclairer la qualité de l'accueil et de l'éducation en crèche et en école maternelle du point de vue singulier, pluriel, diversifié, original des jeunes enfants. Ces caractéristiques de la qualité de l'accueil et de l'éducation propres aux enfants sont autant de **points d'attention** que les adultes gagnent à connaître, à penser, à réfléchir dans l'avenir s'ils souhaitent améliorer la qualité de l'accueil et de l'éducation offerts aux enfants.

Cette recherche a fait le pari que les enfants, même très jeunes, disposaient d'un point de vue original, pertinent, compétent sur l'accueil et l'éducation qui leur sont dispensés. Le premier et sans doute plus grand enseignement de cette recherche exploratoire est que ce pari est réussi. Les enfants, même ceux qui ne sont pas encore doués du langage oral, expriment un point de vue propre qui rejoint pour partie le point de vue de l'adulte mais s'en diffère également.

9. Apports et limites de la méthodologie pour étudier « la qualité de l'accueil et de l'éducation du point de vue des enfants de 0 à 6 ans »

Dans le cadre de cette recherche, nous avons envisagé le jeune enfant comme étant un enfant « riche, actif et compétent », c'est-à-dire « un sujet qui cherche à donner une **signification** au monde qui l'entoure et à s'engager dans des relations » (Brougère et Vandebroek, 2007). L'enfant, dès le plus jeune âge, veut explorer, comprendre, **trouver du sens**. En ce sens, l'enfant est doté d'un « **point de vue** » propre et singulier qui reflète sa vision du monde. Dans le cadre de cette étude, nous avons considéré que le « point de vue » correspond à la fois aux **perceptions**, aux **représentations** et au **vécu** de l'enfant (par exemple bien-être, estime de soi, épanouissement...) dans son milieu d'accueil et d'éducation. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous nous sommes concrètement intéressées aux « **expériences** » des enfants en matière d'accueil et d'éducation : expériences de la vie quotidienne, la rencontre entre ces expériences et les besoins de l'enfant, les relations et interactions sociales avec les pairs et les adultes, les conditions matérielles d'accueil et d'éducation, etc.

Dans la partie empirique de cette recherche, nous avons retenu l'idée que le jeune enfant dispose de « **plusieurs langages ou modes d'expression** » pour exprimer son expérience vécue et partager son « point de vue ». Dans la partie empirique de cette recherche, nous avons tenté de répondre à de nombreuses questions en lien avec la qualité du milieu d'accueil (crèche, école maternelle) de l'enfant : *Comment l'enfant perçoit-il l'accueil, les soins et l'éducation qu'il reçoit ? Comment se sent-il à la crèche, à l'école maternelle ? Comment vit-il les activités et les transitions que l'on y propose ? Quels rapports entretient-il avec sa puéricultrice, son instituteur/institutrice, ses pairs ? Quelles sont ses préoccupations et quels sont, pour lui, les éléments dont il a besoin et/ou qu'il trouve importants (lieux, moments, personnes, activités) ? Qu'est-ce qui le rend heureux ou moins heureux et qu'est-ce qui fait qu'il se sent sécurisé, prêt à explorer son environnement et disponible à apprendre ? Quelles sont les significations qu'il donne aux espaces physiques (internes et externes) et aux personnes et aux activités dans sa vie ?...*

Pour investiguer l'expérience vécue et le point de vue des enfants, nous avons réalisé des **études de cas** et adopté une **méthode mosaïque**. Cette approche d'étude de cas ne permet pas de généraliser les résultats mais nous a permis d'explorer et de mieux comprendre plusieurs aspects du vécu de l'enfant à la crèche (grande section) et à l'école maternelle. Pour la récolte de données, nous avons privilégié des **méthodes diverses**, faisant appel au langage du corps, au langage de l'affect et au langage oral chez les enfants plus âgés, mais qui avaient comme dénominateur commun d'**impliquer l'enfant de manière active et créative** (par ex. promenade sensorielle, dessin de soi, entretien, focus groupe...). Au départ, nous souhaitions, dans la mesure du possible, garder les mêmes outils d'investigation (par ex. promenade sensorielle) et

les mêmes grandes questions thématiques pour la crèche et pour l'école maternelle afin de rendre possible la comparaison. Avec les enfants de la crèche, il n'a malheureusement pas été possible de retenir l'aspect multi-méthodes, l'observation filmée a été l'outil d'investigation principal retenu. Avec les enfants de la crèche, il n'a en effet pas été possible de réaliser une promenade sensorielle de leur lieu d'accueil, ni de s'entretenir avec eux. Cette difficulté est liée à **l'expression verbale limitée** mais aussi au **manque de temps au niveau de la phase de récolte de données**. Il faudrait en effet un temps de présence et d'observation plus long sur le terrain afin de pouvoir rencontrer le jeune enfant à un moment favorable (une fois qu'il connaît mieux la chercheuse, qu'il est en forme, disponible...).

Enfin, concernant l'entretien semi-directif avec les enfants de l'école maternelle, l'investigation du point de vue des enfants de première et deuxième maternelles (école 1) nous a confrontées à plusieurs difficultés qui nous ont amenées à décomposer l'entretien en deux temps. Plus particulièrement, dans la classe des petits il s'est avéré très difficile pour les enfants de rester assis le temps de l'entretien et de se concentrer sur les questions qui avaient trait à l'école. De plus, l'agitation de l'un avait tendance à distraire et à entraîner l'agitation des autres. Par conséquent nous avons choisi de compléter la deuxième partie de l'entretien avec les enfants pris isolément. Malgré cela, nous ne sommes pas arrivées à obtenir le point de vue de l'enfant plus en retrait de cette classe, qui a affiché un refus évident. Dans la classe des « moyens » si les enfants arrivaient à garder un majeur contrôle de leur corps, c'était très difficile de limiter leurs interventions à leur vécu de l'école et pas sur celui de la maison. Les interruptions et l'agitation était ici verbale et, tout comme pour la classe des « petits », les rires et les phrases « farfelues » de l'un influençaient ceux de l'autre.

Il convient également de souligner que l'approche mosaïque, même si elle se veut multi-méthodes, n'est pas une compilation de méthodes, c'est plutôt une attitude, une philosophie donnant une place active à l'enfant et respectueuse de ses rythmes. Le **temps** semble être un facteur important pour pouvoir réaliser une approche multi-méthodes, respectueuse de l'enfant. Il faut en effet prévoir un temps suffisant sur le terrain pour récolter les données en respectant les **rythmes** des enfants, des crèches et des écoles et pour **donner un retour** sur ce qui a été observé et cela à la fois aux enfants, aux puéricultrices, aux instituteurs et institutrices et à la direction ainsi qu'aux parents des enfants. Cette étape est indispensable, par respect pour les enfants et leur entourage mais aussi pour pouvoir consolider l'attribution de sens par le chercheur. Ce qui a manqué dans l'utilisation de cette méthode dans le cadre de cette recherche exploratoire, c'est le temps, primordial afin de pouvoir décoder les « différents langages de l'enfant ». Aussi, pour pouvoir davantage saisir les **fluctuations possibles du vécu et des expériences de l'enfant**, il aurait été souhaitable de pouvoir davantage étaler les observations dans le temps (sur plusieurs jours, semaines...).

La partie pratique de cette recherche et les analyses ont encore soulevé d'autres réflexions.

Premièrement, le **degré d'expression de l'enfant** de ce que nous avons appelé son « point de vue » peut varier selon les enfants. Un enfant peut être plus porté à externaliser son vécu et ses sentiments tandis qu'un autre peut avoir plus tendance à garder son vécu pour soi. Il pourrait s'agir d'une question de « personnalité » ou « caractère » mais aussi du contexte (un enfant peut être plus ouvert à la maison mais plus en retrait à l'extérieur). De plus, le degré auquel un même enfant exprime ses idées peut varier selon les jours (par ex. début ou fin de semaine), selon les moments de la journée (par ex. matin ou après-midi), son état mental et physique (par ex. excitation, fatigue) ou les personnes qui l'entourent (par ex. en fonction des relations plus ou moins privilégiées avec l'adulte qui s'occupe de lui).

Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que lorsqu'on se trouve dans l'évaluation de la qualité offerte aux jeunes enfants, le fait que l'enfant ne montre pas de déplaisir évident lié à une activité ou situation ne signifie pas qu'il en profite pour autant, ou inversement, l'envie ou le désir ne correspond pas toujours au bien-être de l'enfant (par ex. si au repas on lui offre de la glace tous les jours, il ne se montrera pas mécontent de cela). Dans notre étude, nous n'avons tenu compte que des comportements et **signes observables et manifestes**, d'autres aspects du vécu (et du « point de vue ») des jeunes enfants ont pu échapper à notre attention.

Une variable importante à prendre en compte dans l'analyse du vécu de la qualité de l'accueil nous semble être le **degré d'ajustement** entre l'enfant et notamment ses besoins (parfois manifestes, mais parfois aussi invisibles) et son environnement, ici le milieu d'accueil. Dans cette optique, l'apport des études de cas est précieux.

Une autre limite à l'étude du « point de vue de l'enfant » est le fait que le très jeune enfant vit ses journées – principalement - **dans l'ici et le maintenant**. Si le passé peut faire son apparition de temps en temps, la question des conséquences futures de ce qu'il vit dans le présent ne fait pas encore partie de son horizon temporel (De Coster, Wolfs et Courtois, 2007). Pourtant, les situations auxquelles l'enfant est confronté dans un jeune âge peuvent ne pas avoir d'impact immédiat dans la manière dont il interagit avec le monde (par ex. protestation, retrait...), ou construit ses relations et ses apprentissages, mais plutôt un impact à moyen terme (voire à long terme). Ainsi, ce n'est parfois que **dans l'après-coup**, après des heures ou des jours, où même des mois et des années qu'on peut observer l'impact, positif, neutre ou négatif, que ses expériences ont pu avoir dans sa construction. Ces réflexions nous semblent importantes à garder en tête.

Malgré les limites et difficultés méthodologiques évoquées ci-dessus, les études de cas menées dans les crèches et dans les écoles maternelles de notre échantillon nous ont permis de comparer les dimensions de qualité « établies » par les adultes (acteurs, organismes, experts académiques, chercheurs et praticiens) (étape 1) à celles évoquées ou exprimées par les jeunes enfants à la crèche et à l'école maternelle (étape 2), et ainsi d'examiner l'adéquation

des premières par rapport aux deuxièmes et l'émergence de dimensions et caractéristiques « non établies » (étape 3).

10. Bibliographie

- Adamson, P. (2008). The Child Care Transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. *Innocenti Report Card 8*. Consulté sur internet : <http://www.unicef-irc.org/publications/507>
- Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (1999/2007). *Grandir à l'école maternelle*. Disponible sur : http://www.enseignement.be/index.php?do_check=&do_id=1351&page=23827
- Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, Eurydice (2009). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Commission européenne. (<http://www.eurydice.org>).
- Ahnert, L., Gunnar, M., Lamb, M.E., Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, negative emotion and cortisol elevations. *Child Development*, 75(2), 639-650.
- Ahnert, L., Piquart, M. et Lamb, M.E. (2003). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(2), 664-679.
- Ahnert, L. et Lamb, M. E. (2011). Services à la petite enfance et impacts sur les jeunes enfants. Ed. rev. J. Bennett, ed. thème. In R.E. Tremblay, M. Boivin, RDeV Peters, Eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, 1-6. Disponible sur le site : <http://enfant-encyclopedie.com/documents/Ahnert-LambFRxp2.pdf>
- Amigues R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Arbisio, Ch. (2001). Ethique, validité, avenir. *Le journal des psychologues*, N°186, 21.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil. Version du 17 décembre 2003, publication au *Moniteur Belge* le 19 avril 2004.
- Balaguer, I. Mestres, J. & Penn H. (1991). *Quality in services for young children: A discussion paper*, B1. Disponible sur : <http://www.childcarecanada.org/publications/other-publications/04/10/quality-early-earning-and-child-care-services-papers-european>
- Bauthier, B. (2002). In *Accueillir les tout-petits : oser la qualité. Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. ONE : Fond Houtman.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Équipe Escol, sous la direction d'É. Bautier, Éditions Chronique sociale.
- Beach & Friendly Working Documents Qualité Canada... Quality by design. Services éducatifs et de garde à l'enfance de bonne qualité : un système de bonne qualité. (référence à compléter).
- Bee et Boyd (2003, *Psychologie du Développement. Les âges de la vie*. De BoeckBates Ames, L. (1983). *L'enfant de 5 ans*. P.U.F. / Bates Ames, L. (1983). *L'enfant de 6 ans*. P.U.F.
- Bellemare, G., Gravel, A.R. & Briand, L. (2002). La qualité des services de garde à l'enfance Un bilan de la littérature. *Cahier de l'ARUC-ÉS*. Disponible sur : <http://repad.org/cerest/pdf/R-11-2002.pdf>
- Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K., Owen, M.T., & the NICHD early child care research network (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701.

- Bennett, J. (2012). Services à la petite enfance. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Disponible sur le site : http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/services_petite_enfance.pdf
- Blomart, J. (1995). *Investigation de la personnalité-enfants*. Notes de cours, ULB.
- Boelkholt, M. (2006). *Epreuves thématiques en clinique infantile. Approche psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Bouysse, V. Claus, P. & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_l_ecole_maternelle_octobre_2011.pdf
- Brigaudiot, M., & Danon-Boileau, L. (2009). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecological of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA , Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a Context for Human Development. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Brougère, G., Vandebroek, M. (2007) (sous la direction de). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, 4(160), 46-53.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir Faire, Savoir Dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Burchinal, M.R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burts, D., Hart, C., Charlesorth, R., Fleege, P., Mosley, J., & Thomasson, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297-318.
- Cadart, M.-L. (2006). De l'utopie des parents à leur accueil à la crèche... Les bébés s'y retrouvent. In J. Vamos, M. Rasse (eds), « Bébé, où crèches-tu ? ». *Spirale*, N°38, 29-38.
- Caffieaux, C., (2011). *Faire la classe à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Campbell, F.A., Pungello, E.P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., Ramey, C.T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242.
- Chicoine, J-F., Collard, N. (2006). *Le Bébé et l'eau du bain. Comment la garderie change la vie de vos enfants*. Dossiers et Documents. Editions Québec Amérique.
- Childcare Resource and Research Unit (2004). *Quality targets in services for young children*. Disponible sur: http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_QualityTargets.pdf
- Children in Europe (2008). *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance : Une politique proposée par Enfants d'Europe*. Disponible sur : <http://www.lefuret.org/EDE/charte/REPRINT%20Declaration%20FR%20FINAL.pdf>
- Clark, A. (2001). *Les jeunes enfants en tant qu'experts : écouter à travers l'approche mosaïque*. *Enfants d'Europe*, N°1, 6-9.
- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Thomas Coram Research Unit. Department for Education and Skills creating

- opportunity, releasing potential, achieving excellence. Research Report RR445. Queen's Printer 2003. ISBN 1 84478 026 0
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In Clark, Kjørholt, & Moss, P. (eds.). *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29-49.
 - Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children. Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, Vol. 29, N°1, 45-56.
 - Clark, Kjørholt, & Moss, P. (eds.) (2005). *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29-49.
 - Clark, A. and Moss, P. (2006). *Listening to young children. The Mosaic approach*. National Children's Bureau.
 - Clark, A. and Moss, P. (2006). *Listening to young children. The Mosaic approach*. National Children's Bureau. Appendix D. Listening to Young Children: Netherlands Review. WESP Onderzoek, Vermin, M., Hameetman, M. & Meerdink, J. (2002)
 - Clark, A. (2007). Early childhood spaces. Involving young children and practitioners in the design process. Working papers in Early Childhood Development, Working paper 45. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
 - Clarke-Stewart, K.A., Lee, Y., Allhusen, V.D., Kim, M.S., & McDowell, D.J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the U.S. and Korea: Reflections of "developmentally appropriate practices" in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 427-443.
 - Clot, Y. (sous la direction de) (1999/2002 : 2^e édition augmentée). *Avec Vygotski*. Paris : La dispute.
 - Cloutier, R et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville : Gaëtan Morin.
 - Cagnet, G. (2011). *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*. Paris : Dunod.
 - Commission Européenne (2011). *Education et accueil de la petite enfance : permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain*. Communication de la commission. Disponible sur : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:FR:PDF>
 - Conférence de consensus sous la présidence du Professeur J. Grégoire (2010). *L'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant. Recommandations pour la pratique de l'examen psychologique et l'utilisation des mesures en psychologie de l'enfant* (www.consensus-examenpsy.org), 1-11.
 - Cost, Quality, & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers*. Denver, Colorado: Economics Department, University of Colorado at Denver.
 - Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse : Editions Erès (première édition, 1999, London, Falmer Press : Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (1999), *Beyond Quality in early Childhood education and Care : postmodern perspectives*. London : Falmer Press.
 - Darmon M., (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 1(11), 515-538.
 - De Coster, L. (2006-2007). *Psychologie du développement*. Notes de cours (190 pages). Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles.
 - De Coster, L. (2012-2013). Examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent. Notes de cours (6e édition revue). Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles. (Version électronique disponible sur l'Université Virtuelle).

- De Coster, L. & Blanchard, C. (2013). Fréquentation d'un milieu d'accueil de la petite enfance : impact sur le développement des enfants. *Eduquer*, avril 2013, N°97, 12-14.
- De Coster, L. & Labelle, M. (2006). La durée des jours : quelle compréhension de l'homogénéité chez les enfants de 5 à 9 ans ? Etude développementale exploratoire. *Psychologie & Education*, N°3, 27-41.
- De Coster, L., Wolfs, J. et Courtois, A. (2007). Le monde temporel du bébé : une mosaïque de compétences temporelles précoces. (The temporal world of the infant: a mosaic of early framing abilities). *Devenir*, Volume 19, N°1, 47-65.
- Depondt, L., Kog M., Moons, J. (2008). *Une valise pleine d'émotions*. Louvain: Cego publishers.
- Deleau (M.), coordinateur, Coulet, Deleau, Labrell, Mellier (ouvrage collectif), *Psychologie du Développement*, Collection Grand Amphi (premier cycle universitaire), Paris.
- Dencik, L., Langsted, O., Sommer, D. (1989). Modern childhood in the nordic countries: material, social and cultural aspects. In B. Elgaard, O. Langsted, D. Sommer (Eds sc.), *Research on socialization of young children in the Nordic countries*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Depondt, L., Kog M., Moons, J. (2008). *Une valise pleine d'émotions*. Louvain: Cego publishers.
- Dieu, A-M. (2014). L'accueil de la petite enfance : une perspective internationale. *En'jeux*, N°3, janvier 2014, OEJAJ, Bruxelles (disponible sur <http://www.oejaj.cfwb.be/>).
- Doherty, G. (1998). Evaluer la qualité des services de garde à l'enfance. *Enfant et famille Canada*, [s.l.]. Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, pp. 1-9. Adresse URL : <http://www.cfc-efc.ca/docs/00001226.htm>
- Doherty, G., Lerro, D. S., Goelman, H., Tougas, J., & LaGrange, A. (2000). *Oui Ça me touché! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les services de garde en milieu familial réglementés au Canada*. Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être. Université de Guelph, Ontario.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow, Scotland: William Collins & Sons, Inc.
- Early Childhood environment rating scale- revised (ECERS-R). *Statements of Developmentally Appropriate Practice*. Adapted from Early Childhood Environment Rating Scale—Revised Edition by Thelma Harms, Richard M. Clifford & Debby Cryer. (New York: Teachers College Press, ©2005 by Thelma Harms, Richard M. Clifford & Debby Cryer). Used with permission of the publisher and the authors. All rights reserved. Disponible sur le site: http://www.tnstarquality.org/refs/ecers_dap.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Foreman, G. (Eds) (1998, second edition). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education*. New Yearsy: Ablex Publication Corporation.
- Emmanuelli, M. (sous la direction de) (2004). *L'examen psychologique en clinique. Situations, méthodes et études de cas*. Paris : Dunod.
- European commission childcare network (1990). *Quality in childcare services: Report on an EC Childcare Network Technical Seminar*. Barcelona: May 4–5, A1. Disponible sur: <http://www.childcarecanada.org/publications/other-publications/04/10/quality-early-earning-and-child-care-services-papers-european>
- European commission network on childcare and other measures to reconcile the employment and family responsibilities of men and women. (1996). *Quality targets in services for young children: Proposals for a ten year action program*, C1. Disponible sur: <http://www.childcarecanada.org/publications/other-publications/04/10/quality-early-learning-and-child-care-services-papers-european>

- Florin, A. (2006). *Les différents modes de garde des jeunes enfants et leurs impacts respectifs*. Observatoire de l'enfance en France. Document disponible sur le site : http://www.observatoirede-lenfance.org/IMG/pdf/Agnes_Florin-4.pdf
- Fontaine, A-M. (2005). Ecologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeu. *Enfance*, 57, 137-154.
- Gilliam, W.S., & Zigler, E.F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery, and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 441-473.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (1994). The voices of children begin at birth and children can « speak » through their play, their actions and reactions, in Hamer, C. (2009) *Listening to babies*.
- Golse, B. (1985). *Le développement affectif et cognitif chez l'enfant*. Masson.
- Golse, B. et Burztejn, C. (1992, 3^e édition). *Penser, parler, représenter – émergences chez l'enfant*. Paris : Masson.
- Guedeney, A., Grasso, F., Starakis, N. (2004). Le séjour en crèche des jeunes enfants : sécurité de l'attachement, temperament et fréquence des maladies. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 47, 259-312. DOI : 10.3917/psy.471.0259
- Hamers, C. (2009). *The national and international context of listening to babies and young children*. PDF, The early childhood Unit of the National children's Bureau.
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environmental Rating Scale, Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hartup, W.W., Moore, S.G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1-17.
- Haut Conseil de la Famille (2012). *Point sur l'évolution de l'accueil des enfants de moins de trois ans*.
- High/Scope Educational Research Foundation (1998). *High/Scope Program Quality Assessment. PQA-Preschool Version. Administration manual*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Houndoumadi, A., Gill, D., Moussy, F., Lee, P., Vervae, V., & Schallenberg-Diekmann, R. (2007). *Diversity & Equity, Making Sense of Good Practice*. Funded by The Bernard van Leer Foundation (The Hague), Edited by The European Network DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training).
- Japel, C., Tremblay, R.E., Côté, S. (2005). La qualité, ça compte ! Résultats de l'Etude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP* (Investir dans nos enfants), Vol. 11, N° 4, octobre 2005. www.irpp.org
- Jaquet-Travaglini, P. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche: une démarche d'équipe*. Genève : Editions des deux continents.
- Kahn S. (2001). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires, in Lapointe C. et Sirois P, Education et Francophonie, *Regard critique sur le discours politique et scientifique à l'égard de la réussite scolaire* (dirs), 39(1), 54-66.
- Laevers, F. (2001 b). Research Centre for Early Childhood and Primary Education Centre, *Leuven involvement scale for young children*, Belgium.
- Laevers, F. (2011). L'éducation expérientielle : améliorer l'efficacité des services de garde et d'éducation des enfants grâce au bien-être et à l'implication. Ed. rev. J. Bennett, ed. thème. In R.E. Tremblay, M. Boivin, RDeV Peters, Eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, 1-5. Disponible sur le site : <http://enfant-encyclopedie.com/documents/LaeversFRxp1.pdf>

- Laevers, F. & Declercq, B. (2011). Implication et bien-être des enfants : les clés pour augmenter les compétences. *Enfants d'Europe*, Décembre 2011, Numéro 21,15-17.
- Lamb, M.E. (2000). The effects of quality of child care on child development. *Applied Developmental Science*, 4(3), 112-115.
- Lancaster, Y.P. and Broadbent, V. (2003). *Listening to young children*. Maidenhead: Open University Press.
- Lans, H. (2011). *Le processus du maintien en troisième maternelle : rôles des centres psycho-médico-sociaux*. Mémoire réalisé sous la direction du Professeur Sabine Kahn, Université Libre de Bruxelles.
- Lehalle, H. & Mellier, D. (2013, 3^e édition entièrement revue et actualisée). *Psychologie du Développement. Enfance et adolescence. Cours et exercices*. Paris : Dunod.
- Lemelin, J.-P., Provost, M., Tarabulsy, G.M., Plamondon, A., Dufresne, C. (sous la direction de) (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Les bases du développement*. Tome 1. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Lewis, V., Kellet, M., Robinson, C., Fraser, S. & Ding, S. (2004). *The reality of research with children and young people*. London.
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris : Alcan.
- Mahon, R. (2011). Child care policy: A comparative perspective. Ed. rev. J. Bennett, ed. thème. In R.E. Tremblay, M. Boivin, R De V Peters, Eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, 1-6. Disponible sur le site : <http://child-encyclopedia.com/documents/MahonANGxp2.pdf>
- Manni, G. (2002) (sous la direction de). *Accueillir les tout-petits : oser la qualité. Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. ONE : Fond Houtman
- Manni, G. (2004). *Le temps des enfants*. Etude documentaire commanditée par l'Observatoire de l'Enfance et de la Jeunesse de la Fédération wallonie-Bruxelles de Belgique (texte disponible sur le site de l'OEJAJ).
- Margolinas C. & Wozniak F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- McCartney, K. (2007). Recherches actuelles sur les effets des services à la petite enfance. In J. Bennett, Services à la petite enfance - Éducation et accueil des jeunes enfants, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2012, p. 1-6.
- Mercillott Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 29, N°2, Winter 2001, 95-100.
- Ministère de la Communauté française (2007). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant approbation des modalités fixées par l'Office de la Naissance et de l'Enfance en vertu de l'article 18 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27 février 2003 portant réglementation générale des milieux d'accueil*. Disponible sur : http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_brochures/brochures_pros_et_benevoles/Accueil_de_l_enfant/Reglementation/Textes_legaux/Arrete_infrastructure.pdf
- Moisan, M. & Beaudoin, G. (2002). *Grandir en qualité. Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête*. Ministère de la Famille et de l'Enfance. Gouvernement du Québec (www.mfe.gouv.qc.ca, Sections publications). http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_grandir_en_qualite_cadre_ref.pdf
- Mouraux, D. (2006). *Entre rondes familles et Ecole carrée : Quelles relations ? rajouter maison d'édition*.

- Mozère, L. (2007). « Du côté » des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie ? In Brougère, G., Vandebroek, M. (2007) (sous la direction de). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, 165-188.
- Murcier, M. (2006). Les savoirs dans le champ de l'accueil des enfants. *Idéologies, mots d'ordre, modes*, 5(133), 30-37.
- Musatti, T. (2007). La signification des lieux d'accueil de la petite enfance aujourd'hui. In Brougère, G., Vandebroek, M. (2007) (sous la direction de). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, 207-224.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognition: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: University Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68(5), 860-879.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Psychology*, 4(3), 116-135.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis. Education et structures d'accueil*. Disponible sur : <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9101012e.pdf?expires=1365501795&id=id&accname=ocid177558&checksum=32A6B2287A020D93984B7CC62C9AE1ED>
- OCDE (2006). *Petite enfance, grands défis II. Education et structures d'accueil*. Disponible sur : <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9106032e.pdf?expires=1365501849&id=id&accname=ocid177558&checksum=22AE76C2F3CFF619CE8D688091E66D12>
- <http://bibvir1.uqac.ca/archivage/17656511.pdf>
- Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. (2007). *Des enfants qui ont beaucoup à dire. Le regard des enfants sur leur éducation scolaire et familiale*.
- ONE/Fonds Houtman (ouvrage collectif – coordination scientifique par Manni, G.) (2002). *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. N° Dépôt : D/2003/74.80/42.
- Office de la Naissance et de l'Enfance (2003). *Arrêté du Gouvernement de la communauté française fixant le code de qualité de l'accueil*. Disponible sur : http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_des/one_Jur/D_une_loi_a_l_autre/II_Accueil/F_Qualites/Arrete_17_decembre_2003_-_Code_de_qualite_de_l_accueil.pdf
- Office de la Naissance et de l'Enfance (2004/2005). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans). A la rencontre des enfants*. Disponible sur : http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_brochures/brochures_pros_et_benevoles/Accueil_de_l_enfant/Qualite/brochure_enfant.pdf
- Office de la Naissance et de l'Enfance (2004/2005). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans). Soutien à l'activité des professionnel(le)s*. Disponible sur : http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_brochures/brochures_pros_et_benevoles/Accueil_de_l_enfant/Qualite/brochure_professionnel.pdf
- Office de la Naissance et de l'Enfance (2009). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans). A la rencontre des familles*. Disponible sur : http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_brochures/brochures_pros_et_benevoles/Accueil_de_l_enfant/Qualite/brochure_famille.pdf

- Office de la Naissance et de l'Enfance (2012). *Milieu d'accueil : Une infrastructure au service du projet d'accueil*. Disponible sur : http://www.one.be/uploads/tx_tproducts/datasheet/Brochure_infrastructure_2012_one.pdf
- Peeters, J., Humblet, P., & Schreuder, L. (2001). Evolutions en Belgique et aux Pays-Bas : l'écoute des enfants dans les milieux d'accueil et dans les milieux extrascolaires. *Enfants d'Europe*. Ecouter l'enfant, N°1, pp. 17-19.
- Peignot, S. (2012). *Le développement de l'imaginaire de l'enfant sous l'influence des images télévisuelles : entre créativité et captivité*. Mémoire réalisé sous la direction du Professeur Lotta De Coster, Université libre de Bruxelles.
- Piaget, J. (1926/1976, 5^e édition). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : P.U.F.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'accueil du jeune enfant : politiques et recherches dans les différents pays*. Paris : ESF.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmanolia, A., & Halfon, O. (1996). Child care in the preschool years: Attachment, behavior problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education*, 11(2), 201-214.
- Pierrehumbert, B. et al. (2006). L'évaluation du lieu de vie du jeune enfant : développement d'un instrument de mesure. *Bulletin de psychologie*, tome XLIX, n°426, 565-584.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité des services. In Brougère, G., Vandembroeck, M. (2007) (sous la direction de). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, 225-243.
- Pugh, G. and Selleck, D. (1996). Listening to and communicating with young children. In Davie, R. at al. (1996). *The Voice of the Child: A handbook for professionals*. Falmer Press.
- Rey B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Roman, P. (2005). La Mallette Projective. Première Enfance (M.P.P.E.) : un outil clinique pour l'évaluation de la personnalité du jeune enfant. *Devenir*, 2005/3, Volume 17, 233-259.
- Roman, P. (2006). *Les épreuves projectives dans l'examen psychologique*. Paris : Dunod.
- Roque, P., Strayer, F. F., Jeunier, B. & Talbot, L. (2009). Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 29-42.
- Royer, J. (1978). *Le test des contes. Exploration de l'affectivité de l'enfant à l'aide d'une méthode d'histoires à compléter*. Editions Scientifiques et Psychologiques.
- Royer, J. (1989). *Le dessin d'une maison*. Issy-Les-Moulineaux : Editions EAP.
- Royer, J. (1993, 2^{ème} édition revue et complétée). *L'examen psychologique de l'enfant*. Paris : Hommes et Perspectives.
- Royer, J. (2005). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Revigny-sur-Ornain : Editions Hommes et Perspectives.
- Siegler, R.S. (1996/2000). *Intelligences et développement de l'enfant. Variations, évolution, modalités*. Traduction de la première édition anglaise par Bonnotte (I.) et Lemaire (P.), De Boeck Université.
- Smith, N. (2003). *Transition from Nursery to School Playground: An Intervention Program to Promote Emotional and Social Development*. Paper presented at the 13th. European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Conference.
- Spaggiari, S. (1995). *L'ascolto che non c'è*. Reggio Children Editoria.
- Stayer, F.F. (1989). Co-adaptation within the peer group: a psycho-biological study of early competence. In B. Schneider, G. Atilia, J. Nadel & R. Weisman (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, p. 145-174.

- Stork, H. (1988). L'accueil des enfants de moins de trois ans dans différents pays. *Enfance*, 41, 3-16.
- Tremblay, S. (2002). Enquête Grandir en qualité. Recension des écrits sur la qualité des services de garde. Ministère de la Famille et de l'Enfance. Gouvernement du Québec (www.mfe.gouv.qc.ca, Sections publications).
- Tremblay & Côté, S., Japel, C. & Richard, E. (2005). La qualité, ça compte ! Résultats de l'étude longitudinale au Québec (à compléter).
- Vandenbroeck M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité: sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Editions Érès.
- Vandenplas-Holper, C. (1979). *Education et développement social de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Horn, M.L. et al. (2005). Effects of developmentally appropriate practices on children's development: A review of research and discussion of methodological and analytical issues. *Elementary School Journal*, 5(4), 325-351.
- Vygotski, L.S. (1934/1997) (traduction de Françoise Sève, 3^e édition – traduction revue). *Pensée et langage*. Paris : La dispute / Snédit.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press.
- Wallon, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Wallon, H. (1945/1975: 4^e édition). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : P.U.F.