

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE ESE VOIE 2

ANNEE 2013/2014

Ecole interne ESPE Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Karine LALANNE

TITRE DU MEMOIRE :

**REUSSIR SON ENTREE A L'ECOLE
MATERNELLE :**

**LE CAS DE LA MAISON D'ASSISTANTES
MATERNELLES**

Sous l'encadrement de :

Bruno FONDEVILLE, Directeur de mémoire,

Maître de Conférences, ESPE TOULOUSE,

TRAJET RECHERCHE

RESUME

Certains élèves d'une classe de petite section montrent dès la rentrée des aptitudes sociales intéressantes pour leur future scolarité. Un point commun les réunit : ils ont été gardés par des assistantes maternelles au sein d'une MAM (maison d'assistantes maternelles). Qu'est-il fait de particulier dans cette structure pour avoir de telles incidences sur ces enfants. Afin d'apporter des réponses, des observations et des entretiens sont faits au sein même de cet accueil, mais aussi dans la classe de petite section. En s'appuyant sur la recherche sur les impacts possibles du mode de garde sur le développement de l'enfant, sur les études actuelles en psychologie de développement de la petite enfance, l'analyse des observations va permettre d'avancer l'idée qu'un enfant accueilli au sein d'une MAM peut retirer certains avantages pour sa scolarité future. Des compétences langagières, des conduites de symbolisation et de coopération sont relevées chez ces enfants, aptitudes pertinentes pour leur développement d'élève.

MOTS-CLES

Maison d'assistantes maternelles, école maternelle, symbolisation, langage, coopération, enfance, développement

REMERCIEMENTS

Dans le cadre de ma formation de master 2 EFE/ESE voie 2, je tiens à remercier tout d'abord tous les professeurs de l'ESPE du site d'Auch qui m'ont permis d'ouvrir ma réflexion sur le métier d'enseignant et ainsi de donner de nouvelles perspectives à ma carrière.

Ensuite, je tiens à adresser mes remerciements à trois assistantes maternelles de la MAM « Les petits petons », Nathalie Lucas, Valérie Meunier et Sylvie Péna, pour leur accueil et leur disponibilité.

Puis, je remercie également mes collègues à l'école de Cologne qui m'ont écoutée, soutenue et aidée dans cette recherche.

Enfin, c'est à Bruno Fondeville, directeur de mémoire, que j'adresse mes derniers remerciements tout particulièrement pour toute l'attention qu'il a consacrée à mes réflexions, pour toutes ses réponses à mes nombreuses questions et surtout pour son aide quant à la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

Résumé / Mots-clés	2
Remerciements	3
Introduction	6
1 Présentation de la maison d'assistantes maternelles.....	11
1.1 Une MAM, qu'est-ce que c'est ?	11
1.2 Cadre législatif des MAMs	11
1.3 Les avantages et inconvénients des regroupements d'assistantes maternelles.....	13
1.4 La MAM « Les petits petons » à Cologne	19
2 Présentation de l'école.....	21
2.1 L'école maternelle : un peu d'histoire	21
2.2 L'école maternelle : un lieu d'apprentissage	22
2.3 L'école maternelle : un lieu de dialogue.....	24
2.4 L'école primaire de Cologne et sa classe de petite section.....	24
3 Le débat sur les structures d'accueil.....	25
3.1 Les différentes structures d'accueil pour un enfant de 2 ans	25
3.2 La scolarisation à 2 ans	26
3.2.1 La circulaire du 12 décembre 2012 du Ministère de l'Education Nationale.....	26
3.2.2 Les avis divergent.....	29
3.2.3 L'impact des modes d'accueil sur le développement de l'enfant et sur sa scolarité.....	34
4 Pour comprendre l'enfant de 2 ans	36
4.1 Exploration et imitation	36
4.2 Rôle des pairs et des adultes dans le développement.....	38
4.3 L'acquisition du langage.....	39
4.4 Les différences interindividuelles	41
4.5 Le développement social et affectif	43

5	L'enfant et le jeu.....	47
5.1	Le jeu	47
5.1.1	Quelques définitions.....	47
5.1.2	Des classifications du jeu	49
5.2	Le jeu symbolique.....	50
5.3	Les espaces de jeu en milieu éducatif	51
6	Retour sur la problématique	54
6.1	Le constat de rentrée	54
6.2	Les hypothèses	55
6.3	La méthodologie de recherche	57
6.4	La question.....	58
7	Observations et analyses.....	60
7.1	La classe de PS au coin-jeu « cuisine »	60
7.1.1	Que font les enfants au coin-jeu « cuisine » ?.....	61
7.1.2	Analyse des conduites observées	64
7.2	A la MAM « Les petits petons ».....	68
7.2.1	Comment se déroule une journée ?	68
7.2.2	Quelques moments caractéristiques de la MAM :	69
7.3	Des différences et des similitudes entre la MAM et la classe de PS	72
	Conclusion.....	74
	Annexe 1 : Article de la Dépêche.....	79
	Annexe 2 : Règlement de fonctionnement de la MAM.....	80
	Annexe 3 : Circulaire n°2012-202 du 18 décembre 2012	84
	Annexe 4 : Le descriptif de la vidéo 1	90
	Annexe 5 : Le descriptif de la vidéo 2.....	93
	Annexe 6 : La lettre explicative donnée aux parents de la MAM	96
	Bibliographie	98

INTRODUCTION

Août 2011¹ ouvrait dans le village où se situe l'école dans laquelle j'exerce, une maison d'assistantes maternelles (M.A.M.). Trois « nounous » ont créé une association « Les petits petons » avec laquelle elles louent une maison individuelle. Dès leur ouverture, elles avaient parmi les enfants accueillis un groupe de 9 enfants susceptibles d'être des élèves de petite section (P.S.) dans mon école à la rentrée prochaine.

Septembre 2012, la maîtresse de P.S. remarque que ces enfants forment déjà un groupe. Dans les moments collectifs, ils sont plus à l'aise à l'oral, à l'écoute des adultes référents et du groupe classe. De plus, lors des instants passés aux coins jeux, ces enfants reforment ce petit groupe et déjà des moments d'échanges verbaux et non verbaux semblent se mettre en place. Parfois même, un enfant non issu de la M.A.M. peut intégrer ce groupe de jeux.

A l'heure actuelle, où des dispositifs nouveaux sont mis en place pour permettre l'accueil des enfants de 2 ans en école maternelle, on peut s'interroger sur les bienfaits de cette structure innovante sur la future scolarisation des enfants accueillis.

Les parents ayant effectivement le choix entre plusieurs structures hors cadre familial : la crèche, les assistantas maternelles (à leur domicile ou dans une MAM), l'école maternelle, il convient de s'interroger sur l'efficacité de ces structures d'accueil et d'éducation pour les enfants de 2/3 ans. Agnès Florin se propose, dans son rapport de synthèse commandé par le PIREF et publié en juin 2004, de répondre à la question que doivent se poser les parents, les professionnels et les chercheurs sur l'importance des expériences des premières années de vie pour le développement ultérieur des enfants, et notamment de la qualité de l'éducation préscolaire. Quels sont les effets des interventions précoces sur le développement de l'enfant ? Quel est l'impact des différents modes de garde préscolaire ?

¹ Voir annexe 1 : article de la Dépêche

Hubert Montagner propose une structure crèche-école enfantine qui semble être, selon lui, une solution idéale de compromis entre les structures d'accueil, mais aussi une aide non négligeable à la scolarisation à l'école maternelle.

Cependant, selon les lieux et les politiques engagées sur ces territoires, les parents n'auront pas tous la même offre au niveau des structures d'accueil. Et c'est souvent par défaut mais aussi pour sa gratuité que les parents choisissent l'école maternelle comme mode de garde. Mais là aussi cette possibilité offerte aux enfants de 2/3 ans d'accéder à une scolarisation soulève des débats entre les spécialistes de la petite enfance, les pédagogues, les chercheurs, les psychologues, les enseignants. On peut relever deux positions opposées : celle de certains pédagogues, psychologues, comme Agnès Florin, Alain Bentolila qui pensent que l'école à 2 ans, oui, mais sous certaines conditions d'accueil et celle de psychologues comme Bernard Golse qui estime que cela peut avoir des conséquences négatives sur le développement de l'enfant. Ils s'opposent certes mais se posent les mêmes questions, à savoir dans quelles conditions pourrait-on accueillir les enfants de 2 ans, conditions qui respecteraient leur rythme, quelles structures, quel personnel, avec quelle formation, sur quel temps, à quel rythme.

Ils sont en désaccord sur l'impact sur la socialisation, sur le développement du langage de ces petits enfants que pourrait avoir leur présence dans un groupe d'enfants plus âgés. Les interactions entre pairs et leurs conséquences ne sont pas perçues de la même manière par ces chercheurs. Tout comme les relations avec les adultes qui n'auraient pas les mêmes effets.

Selon les chercheurs qui privilégieraient les structures scolaires, comme Agnès Florin, l'enfant en tirerait des bénéfices sur sa scolarité future. Elle s'appuie sur des données de DEPP de 2003, pour constater que les résultats concernant les acquis des élèves entrant en classe de CP et concernant l'accès au CE2 sans redoublement sont meilleurs pour les enfants ayant été scolarisés avant 3 ans. Mais, comme elle le souligne, tous les enfants de 2 ans ne sont pas prêts à être scolarisés et toutes les écoles maternelles ne sont pas en capacité d'accueillir convenablement des enfants de 2 ans.

Le linguiste Alain Bentolila conteste cette scolarisation précoce dans l'état actuel. Il pense que des enfants aussi jeunes ne peuvent pas s'intégrer dans le grand groupe que constitue une classe. Il préconise la constitution de groupes plus petits, avec davantage d'adultes.

Dans l'ouvrage collectif *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?*, Bernard Golse prétend que « *la scolarisation précoce néglige les besoins fondamentaux du développement précoce des enfants* ». « *Les enfants auraient bien d'autres choses à faire qu'à apprendre.* »

Tous ces avis différents méritent que l'on s'y intéresse un instant. De même, pour mieux comprendre ces réflexions sur l'impact d'une scolarisation précoce, il nous faut faire le point sur l'état de la recherche actuelle en psychologie du développement de l'enfant, sur les composantes du jeu libre observable dans les structures d'accueil et dans les coins jeux.

Le débat actuel autour des modes d'accueil et de l'impact d'une scolarisation à 2 ans nous amène à penser qu'une structure d'accueil et d'éducation pour les enfants de 2/3 ans serait envisageable mais sous certaines conditions d'accueil. Ce partenariat permettrait de résoudre le problème « trop grand à la crèche, trop petit à l'école ». Il devrait être mis en place entre toutes ces personnes qui gravitent autour de cet enfant : les parents, les assistantes maternelles, les enseignants, les ATSEM, les éducatrices, les personnels de la PMI,... Tous ces professionnels de la petite enfance devraient œuvrer ensemble au sein d'une structure adaptée pour l'accueil et l'éducation de ces jeunes enfants de 2/3 ans. D'ailleurs une note de service du ministère de l'Education Nationale, qui date quand même de 1991, préconise « *d'assurer concrètement la continuité* » éducative concernant les enfants de 0 à 6 ans et pour ce faire d'établir « de réelles articulations » entre les différents modes d'accueil en s'appuyant sur la complémentarité des divers types de personnels qui interviennent dans les différentes structures d'accueil.

Par le biais de ce mémoire, il nous est offert de développer une analyse qui permettrait d'aboutir à un partenariat, en essayant de régler des questions qui restent en l'état diffuses.

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue les enjeux de ce partenariat, à savoir améliorer la qualité des modes d'accueil et l'éducation des enfants, créer des espaces de compréhension mutuelle, évoluer vers une continuité et une cohérence éducative entre ces deux établissements. Pour les familles, cela pourrait permettre la mise en place des

relations de confiance pour assurer la continuité avec le milieu familial mais aussi avec la MAM. Quant à l'enfant, il aurait la possibilité de connaître les futurs locaux avant son entrée en PS. Il ne vivrait pas son entrée à l'école comme une rupture mais comme une continuité pour apprendre à grandir. Enfin, les professionnels de la MAM et de l'école pourront mettre en commun leurs compétences et leurs savoir-faire afin de placer l'enfant au cœur des préoccupations.

Selon C. Mérini, « *le partenariat se présente comme une action de co-élaboration, visant à résoudre un problème reconnu par tous comme commun, et ceci à partir des différences de chacun dans la recherche de complémentarités* ». En partant de cette définition, quelques difficultés pouvant être rencontrées lors de la mise en place de celui-ci peuvent voir le jour.

A ce sujet, G. Pelletier signale encore que « *les explicitations nécessaires entre les partenaires avant la mise en place du partenariat sont aussi une source d'appropriation, de libération des modèles inculqués et de ce fait, une invitation au changement et à l'innovation. Ainsi, l'ouverture créée par un partenariat peut permettre de modifier le regard sur soi, d'enrichir sa pratique et de contribuer à reconstruire son identité. Néanmoins, une telle action n'est pas forcément perçue comme facile à réaliser parce qu'elle questionne les représentations, les routines et les manières de faire de chacun* ». Une des difficultés éventuelles se situera à ce niveau-là : les professionnels de l'école maternelle et ceux de la structure d'assistantes maternelles arriveront-ils à se mettre d'accord, malgré les différences dans leurs cultures professionnelles, sur les attentes qu'ils auront quant aux comportements, attitudes et apprentissages de ces enfants ?

Afin de permettre la mise en place d'un partenariat entre les parents, les assistantes maternelles, l'enseignante de la classe de PS et l'ATSEM, j'ai débuté mes observations en filmant des instants de jeu libre au coin jeux dans la classe de PS entre des enfants issus de la MAM et d'autres enfants ayant été gardés à la maison ou chez une nounou. De là, sont apparus des indicateurs intéressants de conduites qui ne vont pas de soi chez des enfants entrant en classe de PS, mais qui sont remarquables de ce point de vue-là. Un entretien avec la maîtresse a mis en évidence l'impact de ces conduites sur les compétences, capacités et attitudes de ces enfants.

Par la suite, je me suis attachée à l'observation de la MAM dans son organisation au quotidien, des activités proposées aux enfants afin de mettre à jour les similitudes et les différences avec l'école maternelle.

Mais avant de songer à élaborer ensemble un partenariat efficace, il nous faut d'abord comprendre ce qui fait que cette structure est intéressante pour ce qu'elle permet aux enfants de construire pour aller en classe de PS. Ces aptitudes sociales constatées à la rentrée chez ces enfants issus de la MAM et potentiellement intéressantes du point de vue scolaire seraient-elles liées à leur fréquentation de cette structure, qu'y est-il fait de particulier ? Que peuvent-ils apporter aux autres enfants de la classe en matière de relation sociale, d'interactions dans un groupe ?

1 PRESENTATION DE LA MAISON D'ASSISTANTES MATERNELLES

1.1 Une MAM, qu'est-ce que c'est ?

Une maison d'assistantes maternelles est un lieu où se regroupent 3 ou 4 assistantes maternelles pour exercer leur métier. Ce lieu se situe dans un local extérieur de leur lieu d'habitation, il se loue ou est prêté par les collectivités territoriales (ou des personnes privées).

Les assistantes maternelles gardent leur statut et gèrent leur contrat avec les parents-employeurs. Elles peuvent se regrouper sous forme d'association loi 1901.

Elles peuvent accueillir 12 à 16 enfants sur des amplitudes horaires plus importantes que celles qu'elles pouvaient proposer en restant à leur domicile.

1.2 Cadre législatif des MAMs

Michèle Tabarot² a préconisé le regroupement des assistants maternels, dans une maison d'assistants maternels, dans son rapport du 23 juillet 2008. Les objectifs sont divers :

- rompre l'isolement de certains assistants maternels,
- aider les personnes qui n'arrivent pas à obtenir d'agrément du fait de la non-conformité de leur logement,
- augmenter la capacité d'accueil des jeunes enfants, dans un pays où la demande de garde est en constante augmentation,
- proposer une diversité des offres de garde et d'accueil des jeunes enfants et répondre ainsi aux besoins changeants de la société (horaires atypiques, plus de femmes qui travaillent).

²Députée des Alpes Maritimes, Michèle Tabarot, s'est vue confier une mission de réflexion portant sur le développement de l'offre d'accueil de la petite enfance. Il lui a été demandé d'identifier les besoins d'évolution des structures, en s'inspirant des meilleures pratiques ayant cours à l'étranger, tout en garantissant le bien-être des enfants et en favorisant la maîtrise de la dépense publique.

Cette proposition a été finalement introduite dans la loi de finances de la sécurité sociale 2009, ce qui légalisa ce nouveau mode d'accueil, sans qu'il y ait toutefois un décret d'application ou une loi qui régisse ces structures et pose des garanties d'encadrement.

Par la suite, les MAM ont été officiellement créées en France par la loi n° 2010 – 625 du 9 juin 2010, relative à la création des maisons d'assistants maternels et portant diverses dispositions relatives aux assistants maternels. De même, le décret n° 2012-364 du 15 mars 2012 relatif au référentiel fixe les critères d'agrément des assistants maternels travaillant à domicile et dans les MAM.

Ce regroupement n'est pris en compte que si 3 ou 4 assistantes maternelles sont agréées et qu'elles louent ou disposent d'un local en dehors de leur lieu d'habitation, adapté aux enfants, correspondant aux normes décrites par la protection maternelle et infantile (PMI). Celle-ci aura la gestion du respect sanitaire et hygiénique des locaux et doit être prévenu des enfants et du nombre d'enfants accueillis dans la maison, et de tout incident survenu.

De même, elles ne peuvent accueillir que le nombre d'enfants fixé par leur agrément (le nombre d'enfants étant limité à 16 au maximum, avec une place d'urgence qui doit être prévue.).

La rémunération se fait du parent-employeur à l'assistante maternelle et il y a signature d'un contrat. Un avenant indique l'autorisation donnée par les parents à ce que leur enfant soit accueilli ou pris en charge pendant un temps donné par une autre assistante maternelle que leur référente. Il y aura alors signature d'un contrat avec la remplaçante pour les heures où elle a effectivement gardé l'enfant. Les parents qui ont recours à ce mode de garde bénéficient également de la prestation d'accueil du jeune enfant (PAJE) et du complément « de libre choix de mode de garde », versés par la caisse d'allocation familiale (CAF).

A ce jour, rien n'oblige que les professionnelles aient une expérience professionnelle avant d'exercer dans la MAM, néanmoins, il est conseillé qu'au moins une des assistantes maternelles ait une expérience d'au moins 3 ans. Cependant, tout comme une assistante maternelle exerçant chez elle, ces professionnelles ont l'obligation d'être détentrice d'un diplôme d'auxiliaire de puériculture, du CAP Petite Enfance ou de tout autre diplôme dans le domaine de la petite enfance homologué ou inscrit au répertoire national des certifications professionnelles au moins de niveau II. Si elles ne possèdent pas un de ces

diplômes, elles doivent suivre une formation d'une durée de 120 heures, financée par le Conseil Général. Celle-ci comprend 4 volets :

- Le développement, les rythmes et les besoins de l'enfant,
- La relation parent/enfant autour de l'élaboration du projet éducatif,
- Les aspects éducatifs, dont l'accès à l'autonomie, la découverte et la socialisation de l'enfant,
- Le cadre institutionnel de leur travail.

Pour valider cette formation, le statut des assistantes maternelles impose depuis le 1^{er} janvier 2007 :

- 60 heures de formation et une journée « Premiers Secours » avant le premier accueil,
- 60 heures de formation dans les deux ans qui suivent le premier accueil.
- Obligation de se présenter à l'oral du module 1 du CAP Petite Enfance.

L'arrêté du 30 août 2007³ a permis la redéfinition et le renforcement de la formation initiale des assistantes maternelles. Cela leur ouvre de véritables perspectives professionnelles leur permettant d'évoluer vers d'autres métiers tout reconnaissant leur expérience professionnelle.

1.3 Les avantages et inconvénients des regroupements d'assistantes maternelles

Le tableau ci-après est extrait du site internet des Familles Rurales⁴. Ce mouvement familial, fondé en 1943, remplit différentes missions : répondre aux besoins des familles, défendre leurs intérêts, accompagner les parents dans leur mission d'éducation, participer à l'animation des territoires ruraux. Une de leurs propositions concerne la petite enfance : développer l'accueil de la petite enfance en milieu rural.

³ Adresse du site : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000819972&dateTexte=

⁴ Adresse URL du site : [www.famillesrurales.org/.../les MAMS site internet ALaUne5.doc](http://www.famillesrurales.org/.../les_MAMS_site_internet_ALaUne5.doc)

AVANTAGES	INCONVENIENTS
<p>- Plus de sécurité : une assistante maternelle seule ne pourrait laisser les enfants seuls le temps de préparer le repas, étendre le linge : ici ce n'est plus le cas.</p> <p>De plus, s'il arrive un accident (pendant la prise en charge des enfants) à l'assistante maternelle, les deux autres peuvent prendre en charge les enfants de celle-ci. Il en est de même pour les absences (maladies), la professionnelle malade n'est plus obligée de refuser les enfants puisque ses collègues peuvent prendre la relève.</p> <p>- Plus d'amplitude horaire : le regroupement permet d'ouvrir les portes de la structure plus tôt et de fermer plus tard (pour les parents dont les horaires de travail sont atypiques). De même, si l'assistante maternelle veut prendre des vacances, les parents ne sont plus obligés de chercher un autre mode de garde ou de poser des vacances en même temps que la « nounou ».</p> <p>- Vie de groupe, socialisation : tout en gardant un cadre familial et convivial, l'enfant se familiarise à la diversité, à la vie de groupe, à la collectivité. Il se socialise.</p> <p>- Rompres la solitude des assistantes maternelles : seules, elles emmenaient les enfants partout, ne pouvaient pas proposer des activités trop variées et étaient limitées dans leurs actions. Dans la MAM, l'une peut</p>	<p>- Enfants et parents peuvent être un peu bouleversés dans leurs habitudes (changement de lieu, augmentation du nombre d'enfants présents, d'autres interlocuteurs lors des transmissions).</p> <p>De plus, le parent se voit parfois obligé de « subir » les collègues de son assistante maternelle référente.</p> <p>- Pas encore vraiment cadré avec une loi, ainsi les statuts et rôles et fonctionnements de ce nouveau type de structure sont obscurs.</p> <p>L'incapacité entre le Conseil Général et la CAF à se mettre d'accord peut renforcer l'inquiétude de la légitimité des lieux d'accueil de la petite enfance.</p> <p>- L'assistante maternelle référente n'est pas toujours présente. Il faut alors signer une décharge pour autoriser les accompagnantes à s'occuper de son enfant, ou créer un nouveau contrat avec chaque assistante maternelle s'occupant de son enfant.</p> <p>- Les assistantes maternelles ne sont pas assez formées pour s'occuper de grands groupes, ni pour gérer les conflits au sein de leur équipe ou avec des parents.</p> <p>- Les charges de la maison et les frais occasionnés par le lieu où se situe le</p>

<p>chercher les enfants à l'école et une autre s'occuper des enfants ; l'une peut rester dans la chambre pendant la sieste pendant qu'une autre fait des activités avec les enfants, la troisième préparant le repas → moins de stress pour les professionnelles et les enfants, qui peuvent se répartir les tâches et diviser le groupe d'enfants pour leur apporter une prise en charge adaptée à leur rythme (= plus besoin de réveiller bébé pour l'emmener avec elle chercher le grand à l'école).</p> <p>Elles se soutiennent psychologiquement et s'apportent des expériences complémentaires. Elles peuvent ainsi proposer un plus large choix d'activités, adaptées aux âges.</p> <p>- Les assistantes maternelles se sentent plus professionnelles. Leur lieu de travail est différent de leur lieu de vie, elles sont donc plus concentrées, plus consciencieuses et laissent un peu plus de liberté aux enfants (sans avoir peur qu'ils abiment un meuble chez elle).</p> <p>De même, leur mari n'ont plus à subir les cris et jouets des enfants toute la journée.</p> <p>- Cela permet aux personnes qui ne peuvent pas avoir d'agrément à cause de la non-conformité de leur logement, de pouvoir enfin faire le métier qu'elles ont choisi.</p> <p>- Lieu aménagé pour le bien-être et la sécurité de l'enfant, dans un cadre familiale, tout en étant un petit accueil en collectivité.</p>	<p>regroupement (caution, EDF, GDF, eau, ...) peuvent entrainer une diminution des revenus des professionnelles ou une augmentation du prix pour les parents.</p> <p>- Les assistantes maternelles se posent la question de la garde de leur enfant. N'étant plus à leur domicile, elles doivent alors signer un contrat avec une collègue de la MAM pour pouvoir avoir leur enfant avec elle, ou trouver un autre mode de garde. Or, initialement, si elles font ce métier, c'est pour concilier vie familiale et vie professionnelle en même temps.</p>
---	---

Ce tableau permet de mettre en avant certains inconvénients liés à ce mode de fonctionnement par rapport à une garde effectuée par une assistante maternelle à son domicile. Celui qui est le plus polémique est le manque de cadre institutionnel. Ces structures sont nouvelles et peu encadrées à l'heure actuelle, même si les conseils généraux et la CAF tentent de gérer leur mise en place et leur gestion. Leur formation n'a pas encore pris en compte l'aspect collectivité de ce mode d'accueil : la gestion des conflits entre assistantes maternelles ou avec les parents plus nombreux. De plus, des charges financières peuvent se rajouter et doivent être répercutées soit sur les revenus des professionnelles, soit sur le prix demandé aux parents.

Toutefois, les avantages de ce mode de garde sont plus conséquents que les inconvénients. Tout d'abord, les assistantes maternelles vont pouvoir en se regroupant rompre avec l'isolement et vivre autrement leur profession. Les activités peuvent être réparties en fonction des aptitudes et des références de chacune. Tout comme les responsabilités lors des différents moments de la journée, mais aussi lors d'absences, de congés. Les parents vont bénéficier d'un accueil avec des amplitudes horaires plus souples. Et quant aux enfants, cette structure favorise l'éveil et l'épanouissement de chacun dans un environnement adapté et aménagé en toute sécurité, elle va prendre en compte chaque enfant dans son individualité tout en lui offrant l'avantage d'être en collectivité.

Le point de vue du collectif « Pas de bébé à la consigne » :

Le collectif « Pas de bébé à la consigne » a été créé en mars 2009 suite à une pétition lancée par des organisations professionnelles et syndicales liées à la petite enfance pour protester contre les modifications envisagées du décret du 20 février 2007, relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de 6 ans. La pétition intitulée « pas de bébé à la consigne, pour des modes d'accueil de qualité » dénonçait d'une part « *une révision à la baisse de la proportion des personnels les plus qualifiés* » et « *une augmentation des capacités en surnombre portée à 20% au lieu de 10%* ». D'autre part, elle dénonçait la création des jardins d'éveil, « *projet extrêmement vague pour le taux d'encadrement des enfants (entre huit et douze enfants pour un adulte), la qualification des personnels et l'adéquation avec l'école maternelle* ». Enfin, le collectif s'opposait à la

possibilité offerte aux assistantes maternelles d'accueillir chez elles 4 enfants au lieu de 3 auparavant.

Devant l'opposition des professionnels, la baisse du taux d'encadrement des enfants fut écartée le 2 avril par le directeur de cabinet de Nadine Morano, secrétaire d'État à la famille. Ce taux resta donc d'un adulte pour cinq enfants qui ne marchent pas et d'un adulte pour huit enfants qui marchent. Par contre, le 5 mai 2009, le conseil d'administration de la CNAF a décidé le lancement de l'expérimentation des jardins d'éveil sur la France entière.

Aujourd'hui, le collectif réunit de nombreuses associations et syndicats concernés par les problématiques de la petite enfance sur la base d'une déAnnation commune « pour améliorer et développer les modes d'accueil et la scolarisation des jeunes enfants ». Des propositions sont faites pour une réforme du décret relatif aux établissements accueillant des jeunes enfants et à l'abrogation du décret Morano.

Le collectif demande, dans le cadre d'une contribution à la consultation nationale de janvier 2013 sur les modes d'accueil, *« au gouvernement, non seulement de revenir à la situation antérieure, mais d'envisager toute mesure permettant de renforcer la qualité d'accueil : élévation du degré de formation initiale et de qualification de tous les professionnels, taux d'encadrement favorisant une disponibilité physique et psychique auprès de chaque enfant accueilli et l'accompagnement parental, formation continue et temps de réflexion sur les pratiques proposées régulièrement à chacun, ainsi que des conditions structurelles d'une meilleure participation et représentation des familles aux modes d'accueil ».*

« Dans le cadre d'une réflexion sur l'accueil collectif la question des maisons d'assistantes maternelles (MAM) mérite également d'être revisitée, en considérant qu'il s'agit de petites structures collectives, et qu'il faut apporter aux enfants, aux parents et aux assistantes maternelles plus de garanties en termes de normes de fonctionnement, d'encadrement technique et de régulation des pratiques et des relations parents - enfants - assistantes maternelles, en rapprochant les conditions de fonctionnement et d'encadrement de celles en vigueur pour les établissements d'accueil de jeunes enfants (EAJE) de même capacité d'accueil. »

Le point de vue des parents ayant leur enfant accueilli au sein de la MAM :

Dès le début de mes observations à la MAM « Les petits petons », j'ai proposé un courrier explicatif aux parents utilisant cette structure comme d'accueil pour leur enfant afin de leur présenter mon projet de recherche. Je leur ai demandé quelques renseignements personnels sur leurs enfants et leurs métiers. Par une question ouverte « raisons du choix de la M.A.M. plutôt qu'un autre mode de garde », j'ai pu recueillir ces différentes réponses auprès de 11 familles interrogées :

- Socialisation de l'enfant
- Adaptation à un environnement différent de l'environnement familial
- Evolution de l'enfant avec des enfants de son âge et d'âges différents, plus d'ouverture, d'épanouissement
- Compromis entre l'accueil chaleureux d'une nounou et la dimension sécurisée et rassurante d'une crèche, structure encadrée alliant les avantages de la collectivité avec un fonctionnement familial
- Complémentarité des personnalités
- Proximité des locaux
- Amplitude horaire

Depuis 2010, les MAMs sont des structures d'accueil de jeunes enfants reconnues par l'Etat, par décret. Toutefois, ce cadre législatif n'empêche pas l'opposition de certaines associations, comme « Pas de bébé à la consigne », qui revendique une réforme favorisant le développement d'une offre d'accueil collectif de qualité.

D'autres associations de parents comme Familles Rurales plaident pour l'émergence de nouvelles structures qui sont considérées comme innovantes en matière de mode de garde de jeunes enfants. Les MAM offrent une solution supplémentaire pour les parents dans le choix du mode d'accueil. Elles permettent à la fois aux professionnelles de se sentir reconnues professionnellement, de séparer vie professionnelle et vie familiale, de partager les responsabilités et de répartir les activités en fonction des aptitudes et des préférences de chacune mais également de mutualiser leurs compétences et les moyens. Ce type d'accueil favorise le passage plus souple du milieu familial vers la collectivité, en mettant en pratique une approche respectueuse et dynamique de l'enfant et sa famille.

1.4 La MAM « Les petits petons » à Cologne

Trois assistantes maternelles avaient auparavant exercé leur métier de « nounou » à leur domicile respectif. Depuis quelques temps, elles en étaient arrivées à la même conclusion, à savoir que leur activité professionnelle empiétait trop sur leur vie personnelle. Elles se sont alors regroupées pour étudier la possibilité de créer une association d'assistantes maternelles.

Renseignements pris, dossiers validés, elles louent une maison et accueillent les enfants qu'elles avaient déjà en contrat chez elles. Elles ont rédigé un règlement intérieur, les contrats d'embauche, les plannings...

Plus d'un an de réflexion et de travail partenarial auront été nécessaires pour faire aboutir ce premier projet de création de Maison d'Assistants Maternels gersois.

Suite à la visite d'agrément des locaux, conformément au texte législatif, effectuée par le médecin responsable de la P.M.I, la première Maison d'Assistants Maternels dénommée « Les Petits Petons » a ouvert ses portes à Cologne, sur le territoire de la Communauté de Communes Terride-Arcadèche, le 29 août 2011.

Située aux abords de la campagne environnante, la maison de plain pied, disposant d'un jardin, louée et aménagée par les assistantes maternelles, accueille des enfants qui peuvent s'épanouir dans 106 m² avec des espaces de jeux, repas et repos dédiés.

Les 3 assistantes maternelles déjà agréées à leur domicile accueillent 12 enfants simultanément sur la journée. Leur agrément a été modifié pour exercer leur activité professionnelle en M.A.M. et leur permettre de proposer aux parents une amplitude horaire de 6h30 à 20h du lundi au vendredi.

Actuellement, ce sont 21 contrats qui ont été signés avec 17 familles. Elles accueillent :

- 3 bébés de 4/5 mois
- 3 bébés de 18/20 mois
- 7 enfants de 2 ans à 2 ½ ans
- 4 enfants de 3 ans
- 4 enfants de 3 ans, 4 ½ ans et 7 ans, en accueil d'urgence

En signant le contrat de travail qui lie l'assistante maternelle à l'enfant, les parents approuvent également le règlement intérieur qu'elles ont, elles mêmes, rédigé⁵.

Quant à leur formation, elles ont connu des parcours très différents les unes des autres :

- Une assistante maternelle est agréée depuis 2003, elle possède un CAP petite enfance et un BEP cuisine.
- Une autre assistante maternelle est agréée depuis 2004, elle a un BAC pro « étude de prix, gestion et organisation de chantier ».
- Et la troisième est agréée depuis 1998, elle possède le CAP petite enfance et un BTH de réceptionniste.

Cette diversité de parcours peut-elle alors être présentée comme un des avantages de ce nouveau mode d'accueil ? Comment ces professionnelles de la petite enfance vont-elles pouvoir construire ensemble une culture commune autour de l'organisation des journées et des activités à proposer ? Sans oublier qu'à l'heure actuelle, aucune formation quant à la gestion d'un groupe d'enfants plus importants que celui d'une assistante maternelle exerçant à domicile mais aussi d'âges différents, n'est proposée à ces assistantes maternelles.

Toutefois si on considère le cas particulier des enfants scolarisés en classe de PS à la rentrée de septembre 2012 à l'école de Cologne et qui avaient été gardés à la MAM « Les petits petons », leur maîtresse avait alors constaté qu'ils avaient des aptitudes sociales intéressantes d'un point de vue scolaire. On peut alors se demander quels rôles les assistantes maternelles ont eu dans ces acquisitions.

⁵ Voir en annexe 2 : règlement intérieur de la MAM

2 PRESENTATION DE L'ECOLE

L'école maternelle peut accueillir les enfants avant l'instruction obligatoire qui débute à 6 ans. Il s'agit d'une originalité du système français. Elle est le plus souvent organisée en petite, moyenne et grande section, en fonction de l'âge des enfants. Les locaux des écoles appartiennent aux communes qui ont la charge de leur entretien. A la rentrée de septembre 2012, la France comptait 15 558 écoles maternelles.

En France, en 2012, 11% des enfants de 2 ans et la quasi-totalité des enfants de 3 à 5 ans étaient scolarisés en maternelle. Elle est le lieu de la première éducation hors de la famille pour la très grande majorité des enfants.

2.1 L'école maternelle : un peu d'histoire

C'est en 1881, avec les lois Ferry, que les salles d'asile, créées à l'origine pour garder les enfants pauvres, livrés à eux-mêmes, dont les mères ne peuvent les garder, se transforment en écoles maternelles. Cette substitution doit beaucoup à Pauline Kergomard qui affirme que l'école maternelle « n'est pas une école au sens ordinaire du mot », que le modèle éducatif est celui « d'une mère intelligente et dévouée », qu'il faut reconnaître l'enfant individuellement, lui apporter un contexte épanouissant, aussi « naturel » que possible, lui laisser le temps de se construire sans accélérer les apprentissages, se défier du modèle « primaire » (Jean-Noël, *L'invention du jeune enfant au XIXème siècle*, 1997).

L'absence de textes officiels durant de longues années n'a heureusement pas empêché l'école maternelle d'évoluer régulièrement sur le plan pédagogique. Pour disposer d'orientations explicites, il faut attendre un arrêté de 1977 qui indique que « *L'école maternelle française joue, ainsi, de nos jours, un triple rôle : éducatif, propédeutique et de gardiennage* ». Elle se trouve, de fait, insérée dans la nouvelle organisation scolaire. L'aspect « garderie » de l'école est toujours présent.

En 1986, un nouveau texte, « Orientations pour l'école maternelle » sous le ministère Chevènement, précise : « *L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner*

les meilleures chances de réussir à l'école et dans la vie. » L'école maternelle s'accorde là un rôle nouveau : permettre à chacun de trouver sa place dans une société alors en mouvement et en transformation.

C'est la loi d'orientation de 1989 qui modifie fortement l'école maternelle avec l'apparition des cycles. La grande section fait alors partie du cycle des apprentissages fondamentaux et l'instauration des livrets d'évaluation influence les enseignements.

Les programmes de 1995 précisent que l'école maternelle est bien une *école* qui demande des *apprentissages structurés* et des *contenus repérés*. Elle doit également apprendre aux jeunes enfants à vivre ensemble et avec les adultes.

En 2008, les programmes insistent sur l'acquisition de connaissances et de compétences, placent le langage au cœur des apprentissages, mettent en avant le devenir élève et préconisent la réussite de tous dans le respect des individualités.

2.2 L'école maternelle : un lieu d'apprentissage

L'école maternelle est un lieu pour instruire, éduquer et apprendre. Certes, ces trois actions ne se situent pas au même niveau : instruire revient à l'enseignant, apprendre relève de l'élève et éduquer est une action conjointe entre l'enfant, sa famille et la communauté éducative. Il est indispensable que chacun assure ses fonctions.

L'enfant devient un élève apprenant. Il doit assumer l'absence de sa famille proche, faire preuve de curiosité tout en intégrant des règles collectives et des codes qui ne lui sont pas obligatoirement familiers. Ceci est essentiel pour l'acquisition d'une culture commune. Cet apprentissage passe nécessairement par des échanges oraux, dans le respect de chacun.

L'enseignant programme, organise et évalue les enseignements tout en prenant en compte le rythme d'acquisition des élèves ; il donne du sens aux apprentissages. La place de la langue est essentielle ; le dialogue didactique et les interactions entre les élèves facilitent la réussite des apprentissages.

La famille doit être éclairée sur les missions de l'école, son fonctionnement et les règles qui la régissent. Elle doit également être informée des contenus d'enseignement pour, entre autres, valoriser les réussites de l'enfant et s'approprier les livrets d'évaluation.

L'école maternelle est aujourd'hui considérée comme une part normale du cursus des élèves. Les enfants y développent leurs facultés fondamentales, perfectionnent leur langage

et commencent à découvrir l'univers de l'écrit, celui des nombres et d'autres domaines d'apprentissage. Permettre de vivre une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle.

Dans les derniers programmes de 2008, les apprentissages sont structurés en cinq domaines d'activité :

- s'approprier le langage et découvrir l'écrit :

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. Les enfants apprennent à échanger, à s'exprimer. Une attention particulière est portée à la compréhension de récits de plus en plus complexes. La manipulation de la langue permet aux enfants : de s'approprier les règles qui régissent la structure de la phrase, d'acquérir du vocabulaire dans des séquences spécifiques avec l'aide de l'enseignant.

Le travail sur les sons de la parole, l'acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture préparent l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.

- devenir élève :

L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître :

- ce qui le distingue des autres
- à se faire reconnaître comme personne
- à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles
- à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école.

Devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur.

- agir et s'exprimer avec son corps :

L'enfant découvre les possibilités de son corps par la pratique d'activités physiques libres ou guidées, par la pratique d'activités qui comportent des règles, des activités d'expression à visée artistique. Il acquiert ainsi une image orientée de leur propre corps. Il construit des actions motrices essentielles : se déplacer, assurer son équilibre et manipuler des objets, les projeter ou les recevoir.

- découvrir le monde :

À l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et utiliser des repères spatiaux et temporels. Il observe, il pose des questions et apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au

langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas). Il commence à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant (matière, objets).

- percevoir, sentir, imaginer, créer :

L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. Le dessin et les compositions plastiques (fabrication d'objets) d'une part, la voix et l'écoute d'autre part, accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant.

2.3 L'école maternelle : un lieu de dialogue

Des échanges réguliers entre l'école et la famille sont devenus indispensables. Il est essentiel d'établir autour de l'élève une cohérence éducative qui passe obligatoirement par une compréhension et un respect mutuels du rôle de chacun. L'enseignant doit se positionner en professionnel, garant des apprentissages, avec un regard positif sur l'élève, sans jugement de valeur.

Pour une communication réussie l'équipe pédagogique doit veiller au langage utilisé et à la formulation du message à transmettre.

2.4 L'école primaire de Cologne et sa classe de petite section

L'école de Cologne fait partie du RPI (regroupement pédagogique rural) Cologne / Saint-Georges. Cette structure comporte six classes, de la PS au CM1. Sur l'école de Saint-Georges se trouve la classe de CM1-CM2. Les effectifs oscillent entre 150 et 160 enfants ces cinq dernières années.

L'équipe enseignante est la même depuis 3 ans, ce qui permet la mise en place de projet sur du long terme, un suivi des élèves plus performant et une continuité dans les apprentissages relativement efficace.

La classe de petite section est composée en moyenne d'une vingtaine d'enfants de 3 ans encadrés par une enseignante en poste dans cette classe depuis 6 ans, accompagnée d'une ATSEM (agent territorial spécialisé de l'école maternelle) sur ce poste depuis une quinzaine d'années.

3 LE DEBAT SUR LES STRUCTURES D'ACCUEIL

3.1 Les différentes structures d'accueil pour un enfant de 2 ans

Les parents ont à leur disposition, hormis la possibilité de garde à domicile par un parent, un membre de la famille ou une autre personne et celle de la scolarisation en classe de maternelle, différentes structures d'accueil pour faire garder leur enfant.

- Assistantes maternelles : professionnelles qui peuvent accueillir à leur domicile et de façon non permanente un maximum de quatre enfants simultanément, sous réserve d'un agrément délivré par le président du conseil général, pour une durée de cinq ans.
- Regroupements d'assistantes maternelles : plusieurs assistantes peuvent se regrouper, sous réserve de conclure une convention avec la Caisse d'allocations familiales (Caf), la MSA et le département, pour accueillir des enfants de 0 à 6 ans dans un local tiers, en dehors de leur domicile, garantissant la sécurité et la santé des enfants.
- Crèches collectives : elles proposent un accueil collectif de type régulier et s'adressent à des enfants de moins de 3 ans. Les enfants sont pris en charge par une équipe pluridisciplinaire qualifiée.
- Microcrèches : instituées en 2007 à titre expérimental, elles peuvent accueillir au maximum simultanément neuf enfants, dans des locaux adaptés. En raison de leur caractère expérimental, elles bénéficient cependant de conditions dérogatoires s'agissant notamment de la fonction de direction et des modalités d'encadrement des enfants.
- Services d'accueil familial ou « crèches familiales » : ils emploient des assistantes maternelles agréées qui accueillent les enfants à leur domicile. Une à deux fois par semaine, les assistantes maternelles se retrouvent dans les locaux de la crèche familiale pour permettre aux enfants de profiter d'équipements communs et commencer leur socialisation. La crèche est placée sous la responsabilité d'un professionnel de la petite enfance.
- Haltes-garderies : elles proposent, sous la direction d'une puéricultrice ou d'une éducatrice de jeunes enfants diplômée d'État, un accueil collectif occasionnel ou ponctuel, généralement de courte durée, et s'adresse à des enfants de moins de 6 ans.

- Multi-accueil : il combine l'accueil régulier et occasionnel (crèche et halte-garderie). Sa souplesse de fonctionnement permet de répondre à des besoins d'accueil diversifiés : temps complet, temps partiel, accueil à la journée, à la demi-journée...
- Jardins d'enfants : ils proposent, sous la responsabilité d'éducateurs de jeunes enfants, des activités d'éveil. Ouverts aux enfants de 2 à 6 ans, ils offrent un accueil régulier avec une amplitude d'ouverture correspondant aux horaires pratiqués par l'école ou à ceux d'une crèche collective.
- Jardins d'éveil : lancés à titre expérimental, ces structures intermédiaires entre la famille, la crèche ou l'assistante maternelle et l'école maternelle sont dédiées aux enfants de 2 à 3 ans. Elles doivent, pour fonctionner, accueillir a minima vingt-quatre enfants dont l'encadrement est assuré par un personnel diplômé en petite enfance.

3.2 La scolarisation à 2 ans

3.2.1 La circulaire du 12 décembre 2012 du Ministère de l'Education Nationale

Dès la rentrée de septembre 2013, l'accueil en école maternelle des enfants de moins de trois ans est devenu un aspect essentiel de la priorité donnée au primaire dans le cadre de la refondation de l'école, de nouveaux effectifs y ont été consacrés.

Voici quelques extraits de la circulaire du 12 décembre 2012⁶ :

« La scolarisation d'un enfant avant ses trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle correspond à ses besoins et se déroule dans des conditions adaptées. Elle est la première étape de la scolarité et, pour beaucoup d'enfants, la première expérience éducative en collectivité.

Il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser sa réussite scolaire, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, sa famille est éloignée de la culture scolaire. Cette scolarisation précoce doit donc être développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales et de montagne ainsi que dans les départements et régions d'outre-mer.

⁶ Voir annexe 3 : circulaire du 12 décembre 2012 : la scolarisation des enfants de moins de trois ans

Parce qu'elle concerne des « tout-petits » ayant des besoins spécifiques, cette scolarisation requiert une organisation des activités et du lieu de vie qui se distinguent nettement de ce qui existe dans les autres classes de l'école maternelle. Elle nécessite donc un projet particulier, inscrit dans le projet d'école. Elle constitue cependant bel et bien la première étape d'un parcours scolaire et ne se substitue donc pas aux autres structures pouvant accueillir ces enfants : elle doit être pensée dans une logique d'articulation avec celles-ci, et fait à ce titre l'objet d'une concertation au niveau local.

Aussi, pour garantir une répartition efficace des moyens en réponse aux besoins identifiés en concertation avec les partenaires, les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) engageront des discussions avec les collectivités territoriales pour s'assurer des conditions d'accueil à la mesure des besoins spécifiques des tout-petits et mettre en œuvre la priorité que constitue la scolarisation des moins de trois ans dans les secteurs concernés. »

Dans cette circulaire, il est présenté des modalités différentes d'accueil des enfants de moins de trois ans, à savoir :

- un accueil dans une classe de l'école maternelle, avec une classe spécifique et adaptée aux besoins de ces jeunes enfants ;
- un accueil dans une des classes de l'école maternelle avec plusieurs niveaux ;
- un accueil mixte en partenariat avec l'éducation nationale et les collectivités territoriales, mêlant les services de petite enfance et l'école.

De même, il est recommandé d'adopter une attention particulière quant à l'accueil et à la place des parents. Ceux-ci doivent pouvoir échanger avec les personnels de l'école. Il faut les inciter à prendre part, à participer, à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant.

« Le projet d'accueil et de scolarisation au sein de la classe est par ailleurs présenté et expliqué à l'ensemble des parents d'élèves afin de les sensibiliser aux enjeux de cette première scolarisation. »

En annexe de la circulaire, il est proposé 10 principes de référence pour la mise en place de cette scolarisation. Ils vont de la mise en place d'horaires d'entrée et de sortie spécifiques à des locaux et du matériel adaptés, en passant par une formation des personnels encadrant.

Cette circulaire souligne le caractère particulier de cette première scolarisation : *« La première entrée à l'école maternelle est le début d'un parcours qui est souvent très dépendant de la réussite de cette première approche du milieu scolaire. Ce moment délicat doit être une occasion pour l'école de s'ouvrir à ses partenaires. »*

Un partenariat doit être mis en place entre les services de petite enfance (CAF, PMI), les collectivités territoriales et l'éducation nationale afin de mettre en place tout ce qui sera nécessaire aux familles pour leur proposer des solutions adaptées à leur situation.

A la lecture de cette circulaire sur la scolarisation des moins de 3 ans, Sylvie Chevillard, conseillère pédagogique et formatrice au GFEN (groupe français d'éducation nouvelle), propose dans un article du café pédagogique quelques pistes s'appuyant sur les travaux universitaires et sa pratique de formateur :

- pour la formation des enseignants. Les enseignants doivent avoir des connaissances sur le développement du jeune enfant et sur les métiers de la petite enfance afin de pouvoir exercer leur métier et adapter les apprentissages aux exigences et besoins d'un jeune enfant.

- pour l'accueil des moins de trois ans. Elle propose la *« présence conjointe et complémentaire d'une enseignante et d'une éducatrice de jeunes enfants, qui ont un regard croisé sur l'enfant et ses parents, du fait de leur formation respective »*. Dans des classes multi-âges, il faudrait penser l'organisation de la classe de manière à mettre en place du "tutorat" entre les plus grands et les plus petits.

- concernant les apprentissages scolaires des moins de 3 ans. *« Il est impératif de travailler la séparation d'avec le milieu d'origine en même temps que d'installer un milieu sécurisant pour les enfants, dans lequel les adultes sont bienveillants, proposant, encourageants... et utiliseront le langage pour accompagner toutes les situations proposées »*.

- Il lui semble incontournable de travailler avec les autres professionnels de la petite enfance dans le cadre du service public. La mise en place d'un partenariat entre tous ces professionnels pourrait permettre une continuité de l'accueil de l'enfant et des parents, mais aussi un travail commun sur des problématiques liées à ces jeunes enfants.

La formation des enseignants, la présence de personnels encadrant qualifiés, des locaux adaptés et la mise en place d'un partenariat, ce sont les points essentiels que le ministère de l'éducation nationale par le biais de sa circulaire estime nécessaire à la scolarisation des enfants de moins de 3 ans. Nombre de formateurs, de pédagogues, comme Sylvie Chevillard, sont en accord avec ces propositions alors que certains chercheurs, psychologues, pédiatres ou psychiatres, s'opposent généralement à cette scolarisation des enfants de moins de 3 ans.

3.2.2 Les avis divergent...

Le choix des familles de scolariser un enfant à deux ans s'explique à la fois parce qu'il constitue un mode de garde accessible, financièrement et géographiquement, et parce qu'il est rassurant.

Les principales raisons évoquées dans l'ouvrage *La scolarisation des enfants de 2-3 ans et ses inconvénients* (Arrighi-Galou, 1988) sont les suivantes : l'indisponibilité de la mère et le manque de structures de garde financièrement abordables, l'attrance des enfants pour les autres enfants, et la renommée de l'école maternelle pour l'épanouissement de l'enfant. Les familles peuvent aussi penser que la scolarisation à deux ans va garantir une plus grande réussite scolaire de leur enfant, tout comme le pensent plusieurs chercheurs.

Anne-Marie Gioux, inspectrice générale, y voyait un outil en 2004 pour lutter contre les inégalités. *« Elle peut être le facteur de réduction des sources d'échecs pour une partie des enfants, s'ils sont accueillis dans de bonnes conditions avec un vrai projet éducatif et pédagogique où toutes les sections se combinent et s'articulent pour ne pas tronçonner schématiquement l'enfant et les apprentissages en autant d'étapes que de classes d'âges. Réduire les inégalités, c'est ne pas placer trop tôt l'enfant dans un système de compétition, construire sa personne et les éléments de base sur lesquels il sera en sécurité, prendra confiance en lui et élaborera l'image positive du monde et des adultes ».*

Dans son rapport récent pour la Concertation sur l'école (juillet-septembre 2012), Agnès Florin précise que si tous les enfants ne sont pas prêts à être scolarisés à deux ans et toutes les écoles ne sont pas prêtes à les accueillir, la scolarisation précoce peut convenir à

une partie des enfants de moins de trois ans dès lors que les écoles réunissent les conditions d'accueil nécessaires au bien-être des enfants :

- personnel suffisant, stable et formé à la petite enfance,
- pédagogie et temps d'accueil adaptés,
- locaux répondant aux besoins de mouvements, de calme et de sécurité des petits.

Elle s'appuie sur les résultats concernant les effets incontestables de cette scolarisation précoce, résultats obtenus quelles que soient les méthodologies utilisées. Si l'on prend comme référence la scolarisation à 3 ans, la scolarisation à 2 ans accroît, mais faiblement, l'accès au CE2 sans redoublement. Ces écarts relatifs se retrouvent aussi pour les évaluations des acquis des élèves à l'entrée du CP (Florin, La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil, 2002).

D'après Jean-Paul Caille, dans un article pour la revue Education et formations (n°60, juillet-septembre 2001), l'avantage de la scolarisation précoce se retrouve dans plusieurs domaines en CP, et sont encore sensibles plusieurs années après : la compréhension orale, la familiarité avec l'écrit (vocabulaire, prélecture, concepts de temps et d'espace) et les compétences numériques.

Selon plusieurs études (Florin, 2002, DEP, 2003, Jeantheau et Murat, 1998), « *les plus grands bénéficiaires se situent aux deux extrémités de l'échelle sociale ; tout d'abord, les enfants de milieu social défavorisé, et les effets sont plus sensibles en ZEP qu'hors ZEP. On trouve aussi des effets positifs chez les enfants de milieux très favorisés (cadres supérieurs, professions libérales) ou très au fait des questions scolaires (enseignants), chez lesquels le choix de la scolarisation à deux ans est probablement un aspect de leurs stratégies éducatives de réussite* ». A. Florin ajoute donc « *la scolarisation précoce ne pénalise pas les enfants dans leur développement langagier, bien au contraire, puisque toutes les études convergent pour souligner, avec des méthodologies diverses, l'impact positif sur cet aspect du développement* ». C'est peut-être pour cela que cet argument du déficit linguistique est supplanté par celui du manque de sécurité affective.

Or, selon toujours les mêmes études d'A. Florin, la vie dans les structures collectives (crèches ou écoles maternelles) n'entraîne pas plus d'agressivité chez les enfants que dans un mode d'accueil individualisé. Il apparaît que les enfants sont aussi sécurisés dans les deux institutions. Quelle que soit la qualité d'attachement maternel, il

n'y a pas de différence significative entre le degré de sécurité avec l'enseignante et le degré de sécurité avec l'éducatrice de crèche.

De ce rapide tour d'horizon, on retiendra que la fréquentation précoce de l'école peut contribuer à la réussite scolaire ultérieure, en même temps que par les stimulations qu'elle crée, elle peut permettre la prévention et le dépistage des difficultés scolaires. Enfin elle peut remplir une fonction d'égalisation des chances.

Toutefois ces arguments en faveur d'une scolarisation précoce sont relativisés ou contestés par tous ceux qui considèrent la recherche de précocité comme une fuite en avant dont on ne pourrait maîtriser les effets contre-nature, en adoptant la célèbre mise en garde de J.J. Rousseau : « *La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons fruits précoces qui n'auront ni maturité, ni saveur.* »

Plusieurs chercheurs se sont regroupés autour de Claire Brisset dans un livre intitulé *L'école à deux ans : est-ce bon pour l'enfant ?*, pour donner leurs arguments et convaincre que dans la grande majorité des cas, la scolarisation précoce néglige les besoins fondamentaux des enfants.

Selon Bernard Golse, « *les enfants ont bien d'autres choses à faire qu'à apprendre* ». A deux ans, les enfants sont encore des bébés, ils ont besoin de sommeil, d'attention, de protection et d'affection. La deuxième année permet la mise en jeu du processus d'individuation, la « crise des 2 ans et demi » est marquée par l'agitation, une certaine instabilité avec une irritabilité et une agressivité avec les autres enfants. Il précise que « *c'est seulement après cette crise développementale que l'enfant serait prêt pour l'école, une scolarité prématurée lui faisant sinon courir des risques d'inhibition et de passivation* ».

Se rajoute à ces arguments d'ordre développemental un argument linguistique avancé par Alain Bentolila qui reproche aux responsables de l'Education Nationale de ne pas avoir endossé cette responsabilité que l'école a dû endosser, « *contrainte et forcée par une demande sociale, urgente et forte qu'aucun organisme ne prenait en charge* ». « *Ils n'ont pas pris conscience ou n'ont pas voulu prendre conscience que la mission nouvelle que l'on assignait à l'école maternelle exigeait que l'on transformât en profondeur les*

lieux et les modalités d'accueil des tout-petits. Or, c'est là le danger de l'école à 2 ans, ces jeunes enfants, groupés par 30 avec un adulte qui pare au plus pressé de leurs besoins élémentaire, sont condamnés à apprendre à parler avec leurs pairs ». C'est ce qu'il nomme l'insécurité linguistique.

Et A. Bentolila rajoute : *« Il faut sans tarder créer des crèches en nombre suffisant ; proposer de vraies et justes mesures sociales pour permettre aux pères et aux mères de mieux accompagner les premières années de la vie de leurs enfants sans en payer le prix fort en matière de carrière professionnelle. »*

Dans son article *Les crèches-écoles enfantines*, Hubert Montagner, psychophysiologiste, rejoint les propos d'A. Bentolila en proposant la création de ces structures d'accueil pour les enfants de deux ans. Il suggère qu'il faudrait diversifier ces modes d'accueil afin de les rendre plus compatibles avec l'âge des enfants concernés.

De nombreuses recherches ont été réalisées et il propose d'y prendre appui pour pouvoir organiser de nouvelles structures innovantes dans l'accueil et l'éducation des enfants âgés de 2 à 4 ans. Cela permettrait de répondre aux besoins de base des enfants. Plus encore, en se basant sur les résultats de ces recherches, ces structures pourraient prendre en compte les besoins quant à *la « sécurité affective, les phénomènes d'attachement, les rythmes biopsychologiques, la sensorialité, les comportements, les activités ludiques, les interactions sociales, les émotions, l'appropriation des espaces, les processus cognitifs et les ressources personnelles »*. Elles devront aussi permettre l'accueil de tous les enfants, quelles que soient les particularités « empêchantes » que certains pourraient avoir développés.

Pour rendre ces structures efficaces, il est nécessaire que l'ensemble des professionnels œuvrant dans ces locaux soient en complète cohésion avec les parents, mais aussi les intervenants extérieurs. Un étroit partenariat doit être mis en place afin de permettre à chaque structure de fonctionner comme « un écosystème singulier ».

Pour H. Montagner, la création de « crèches-écoles enfantines » permettrait de regrouper tous les professionnels de la petite enfance et par leurs aménagements et leurs organisations, pourraient prendre en compte les particularités de chaque enfant. Le fait que des enfants entre 2 et 3 ans et entre 3 et 4 ans soient regroupés dans un même lieu éducatif, semble faciliter certaines acquisitions et attitudes exigibles pour une scolarisation en

classes de moyenne et grande sections de maternelle. Les interactions entre ces enfants leur permettent de « *se nourrir mutuellement et sans rupture par imitation, incitation, coopération, contagion, émulation, entraide...* »

Mais, évidemment, pour que tout cela soit possible, des conditions de fonctionnement, d'organisation et de conception sont essentielles. H. Montagner propose un descriptif complet de ce que pourrait être une crèche-école enfantine. L'équipe de professionnels œuvrant au sein de cette structure doit être multiple dans ces personnalités :

- du personnel de direction, administratif,
- du personnel pour le fonctionnement pratique au quotidien,
- d'un médiateur, qu'il qualifie de « sage »,
- de personnels éducatifs : éducateurs, professeurs des écoles, aides maternelles.

En conclusion, H. Montagner indique clairement que les crèches-écoles enfantines pourraient être « *le maillon-clé* », la « *charnière forte du système d'accueil et d'éducation* » pour notre société actuelle qui souffre d'insécurité. En fréquentant ces structures, chaque enfant pourra par la suite s'engager dans sa vie d'élève à l'école maternelle, puis à l'école élémentaire et enfin en tant que citoyen et acteur social.

A la question que pose l'ouvrage de Bianca Zazzo, 1984 *L'école maternelle à deux ans : oui ou non*, il ne peut y avoir une seule réponse pour tous et partout. Tous les enfants ne sont pas scolarisables à deux ans ; toutes les écoles maternelles ne sont pas prêtes à les accueillir. D'après Agnès Florin, dans son rapport au Haut Conseil de l'Education en janvier 2007, l'école maternelle n'a pas pour vocation d'accueillir tous les enfants de deux ans et les collectivités territoriales doivent développer les autres modes d'accueil collectifs ou individuels en fonction des besoins de la population. Des expérimentations sont mises en place un peu partout en fonction des locaux présents, du personnel, de la demande des parents et des possibilités de financement de la part des collectivités territoriales ou des entreprises : des classes-passerelles, des jardins d'éveil, des haltes-garderies annexées à des écoles maternelles...

3.2.3 L'impact des modes d'accueil sur le développement de l'enfant et sur sa scolarité

En France, 28% des enfants de moins de 3 ans sont gardés par un parent en congé parental, 26% sont gardés par une assistante maternelle ou une employée au domicile des parents, 17% sont en crèche, 8% vont à l'école maternelle, 3% alternent garde individuelle et halte d'enfants et 10% n'ont pas de solution satisfaisante. Pour la plupart des parents, le problème n'est pas de devoir choisir entre la crèche et l'école mais de savoir si un mode de garde collectif sera accessible ou non et ce qu'il pourra apporter à leur enfant.

Tous les nouveaux dispositifs évoqués ci-dessus se développent peu à peu, mais à l'heure actuelle, aucune étude n'a été faite afin d'évaluer ces structures. Toutefois, en se basant sur l'ouvrage d'Agnès Florin *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*, quelques éléments de comparaison peuvent être évoqués entre des structures plus classiques comme l'école maternelle, la crèche et les assistantes maternelles.

Plusieurs aspects ont été observés : l'organisation de la journée de l'enfant, les activités proposées aux enfants et réalisées par eux, les pratiques de guidage des adultes et les conceptions éducatives.

Il s'agit tout d'abord de rendre compte de la journée de l'enfant, de considérer l'offre d'éducation et ce que font effectivement les enfants. Concernant les activités proposées par les adultes, les activités dites pédagogiques sont plus représentées à l'école et chez les assistantes maternelles qu'à la crèche. L'école favorise la préparation à l'écriture ainsi que l'apprentissage de la langue, en accord avec ses objectifs. Les activités consacrées aux soins de l'enfant ainsi qu'à la sieste sont davantage proposées à la crèche. Les assistantes maternelles occupent une position intermédiaire entre l'école et la crèche dans la durée des activités proposées.

Quant aux activités réalisées par les enfants, environ 70% des activités des enfants sont communes aux deux institutions : crèche et école maternelle. La comparaison des activités réalisées à l'école et à la crèche montre que les enfants réalisent autant d'activités pédagogiques. Mais il apparaît qu'à l'école et à la crèche, les temps d'inactivité des enfants (enfants passifs, activité non structurée, attente, jeux informels) représentent presque 40% de leur temps.

Chez les assistantes maternelles, les enfants manifestent plus d'expressions, notamment dans les interactions langagières. Lors des jeux libres, ils se consacrent surtout à des activités de faire semblant.

Dans cette étude, une partie concerne les interactions sociales et les apprentissages. Il a été relevé que les assistantes maternelles prennent une place importante dans la réalisation de la tâche. Les éducatrices de crèche interviennent modérément quels que soient la tâche, l'enfant et les difficultés qui apparaissent. Les enseignantes s'ajustent à la tâche et à l'enfant.

Il y a au moins autant d'hétérogénéité entre les classes accueillant des tout-petits d'une part, entre les sections de grands d'autre part, qu'entre les maternelles et les crèches accueillant les 2-3 ans, que ce soit dans les activités, ou encore dans les interactions adultes-enfants. Les similitudes apparaissent à la fois dans la gestion du temps (les activités proposées par les adultes, d'une part, et réalisées par les enfants, d'autre part), les pratiques de guidage des activités par les adultes et dans les interactions adultes-enfants.

En parcourant les recherches internationales sur les modes d'accueil préscolaires, plusieurs éléments se dégagent comme étant nécessaires au bon développement cognitif, social et affectif des enfants : la qualité des interactions (entre adultes et enfants, entre enfants, entre adultes), l'attention qui leur est portée, l'adéquation aux besoins individuels, la stabilité du personnel et l'adéquation des locaux.

4 POUR COMPRENDRE L'ENFANT DE 2 ANS

Justement, pour comprendre l'enfant et savoir ce qu'il serait bon pour lui, il est nécessaire de faire le point sur certains éléments de la recherche en matière du développement psychologique de l'enfant.

Les travaux des chercheurs J. Piaget et L. Vygotski nous éclaireront sur les conduites d'exploration et d'imitation que l'enfant développe lors de sa petite enfance, puis sur le rôle des pairs et des adultes qu'ils jouent dans son développement.

Par la suite, nous nous appuierons sur les récents travaux d'Agnès Florin sur le développement du langage. Cela nous permettra de faire un point sur le rôle des partenaires dans les apprentissages langagiers et les différences interindividuelles.

Enfin, en se basant sur une page d'informations du site Eduscol et sur les travaux d'Henri Wallon, nous ferons émerger les différents stades de l'évolution du comportement de l'enfant vis-à-vis des adultes qui l'entourent, mais aussi des autres enfants qu'il va côtoyer.

4.1 Exploration et imitation

La théorie constructiviste de J. Piaget reste, à l'heure actuelle, un cadre de référence. Pour lui, le développement de l'enfant se fait par adaptations successives du sujet à son milieu. C'est un équilibre qui doit être trouvé entre l'organisme et le milieu et qui découle d'une interaction entre accommodation et assimilation.

L'assimilation consiste à rendre familier ce qui ne l'est pas, à incorporer des éléments du milieu.

L'accommodation, c'est la modification, l'ajustement de cette structure qu'est l'intelligence en fonction des modifications du milieu.

Simultanément, lorsqu'un enfant découvre, par exemple, un objet, il doit l'assimiler puis s'y accommoder. Ainsi la rencontre avec la nouveauté modifie les structures

assimilatrices qui deviennent alors plus aptes à s'accommoder à de nouveaux éléments. Toutefois, ces processus ne peuvent être mobilisés par l'enfant que s'il a abouti à un certain équilibre dans ses assimilations et accommodations antérieures.

Ces moments d'équilibration correspondent parfois à des paliers dans le développement de l'intelligence, des stades successifs que J. Piaget a appelés : stade sensori-moteur (de 0 à 2 ans), stade pré-opératoire (de 2 à 7 ans) et stade des opérations concrètes (de 7 à 12 ans). L'enfant passe d'un stade à l'autre, chacun à son rythme, en fonction des états d'équilibre plus ou moins stabilisés.

Entre 0 et 2 ans, l'intelligence de l'enfant est principalement sensorielle et motrice. L'enfant devient intelligent à partir du moment où il agit sur un monde de manière à s'y adapter. Les activités sensori-motrices permettent à l'enfant de construire son intelligence. Par le biais de ses réactions sensori-motrices, il résout des problèmes pratiques. C'est en observant le monde qui l'entoure, en l'explorant, en agissant sur lui, qu'il construit des structures cognitives nécessaires à son développement.

Entre 2 et 7 ans, période qui nous concerne, l'enfant n'a plus besoin de manipuler les objets pour comprendre. Le stade préopératoire est caractérisé par l'émergence de la fonction symbolique : l'enfant peut élaborer « en pensée » des images à partir d'objets ou de mouvements du monde réel mais qui ne sont pas immédiatement présents au sens. A partir de l'instant où l'enfant utilise des symboles pour représenter les objets, les lieux, les personnes, sa pensée dépasse le « ici et maintenant ». La faculté de représentation soutient aussi tout jeu symbolique. On observe beaucoup durant cette période beaucoup de comportements imitatifs : faire comme si.

L'imagination, longtemps considérée comme caractéristique de la pensée de l'enfant, déconnectée de la réalité, apparaît aujourd'hui comme une aide au développement cognitif et affectif de l'enfant : elle aide à connaître le réel et permet de penser logiquement sur d'autres possibles. Le jeu symbolique sollicite l'imagination de l'enfant et permet de comprendre les conséquences d'une action simulée et le déroulement de la chaîne des actions dans une situation fictive.

4.2 Rôle des pairs et des adultes dans le développement

Si les théories de J. Piaget sont concentrées sur l'individu et l'étude de processus intraindividuels, d'autres chercheurs comme L. Vygotski, ont orienté leurs travaux sur l'origine sociale de l'intelligence et les processus socio-cognitifs de son développement.

Le développement est à considérer, selon lui, comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté. Son étude passe nécessairement par l'analyse de situations sociales grâce auxquelles il construit son appareil psychique. Pour L. Vygotski, « *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* » (Deldime & Vermeulen, *Le développement psychologique de l'enfant*, 1988).

Sa thèse se prolonge avec le concept de « zone proximale de développement » (ZPD). L'apprentissage contribuant au développement, Vygotski distingue deux situations :

- celle où l'enfant peut apprendre et faire seul certaines activités ;
- celle où l'enfant ne peut apprendre et faire une activité qu'avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus âgé.

La distance entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il est capable d'effectuer avec une autre personne est appelée la ZPD. C'est dans cet espace que doit s'effectuer l'apprentissage.

C'est à l'occasion de situations sociales où vont se mêler apprentissage et éducation, que l'enfant apprend à utiliser les signes langagiers pour agir sur autrui, puis pour agir sur lui-même. Ces interactions sociales rendent compte de la construction des compétences selon trois mécanismes :

- la notion de tutelle introduite par L. Vygotski et développée par J.S. Bruner. Elle est liée à la notion de ZPD, elle met en évidence des interactions asymétriques entre un « novice » et un « expert ».
- la notion de co-construction qui suppose une symétrie des compétences et des relations.
- la notion d'imitation.

4.3 L'acquisition du langage

Le développement langagier ne débute pas avec l'apparition des premiers mots, ni même des premiers sons. Les chercheurs ont montré que le fœtus a certaines capacités à identifier des caractéristiques de la langue. Dès la naissance, le bébé se trouve au contact d'êtres humains, ces moments sont riches en communication, même s'il n'y a pas de production orale. De par son regard, il établit un contact avec la personne qui va par exemple entrer dans la pièce, et ce contact visuel facilitera l'interaction.

Jusqu'à 5 mois, la perception du langage s'affine : le bébé perçoit des sons et les catégorise, il détecte les changements d'intonation. C'est vers l'âge de 5 mois, que l'enfant va contrôler les sons qu'il émet.

Entre 7 et 10 mois, il commence à comprendre des mots (mouvement des mains en entendant « bravo ») en s'aidant d'indices non verbaux émanant de l'adulte. C'est le début du babillage.

Vers 9-10 mois, les enfants commencent à produire des séquences sonores suffisamment proches des mots. C'est souvent l'adulte qui donnera du sens à cette production, ce qui permettra la stabilisation de ces énoncés.

On considère qu'il faut cinq à six mois à partir de l'émission du premier mot pour atteindre un répertoire de cinquante mots. Toutefois, cela varie selon le milieu culturel et social de l'enfant, son rang dans la fratrie, son tempérament aussi,...

Le développement va porter à la fois sur la taille du vocabulaire actif (en production) et passif (en compréhension), mais aussi sur les représentations sémantiques. *« Ce sont les expériences sociales avec l'entourage qui fournissent à l'enfant la forme conventionnelle des mots, et l'aident à trouver le sens des nouveaux termes ».* (Florin, Le développement du langage, 2013)

De 18 à 36 mois, l'enfant apprend plusieurs mots par jour. Le stock de mots va passer quelques dizaines à plusieurs centaines.

En développant son langage, l'enfant va agir sur autrui et pour cela, il va utiliser différentes fonctions du langage selon les attentes qu'il aura, fonctions développées dans l'ouvrage d'A. Florin *Le développement du langage*.

- Fonction instrumentale : tout d'abord non verbale, cette communication lui permet d'obtenir par un geste ou à travers des cris ce qu'il désire. Au cours de la deuxième année, l'enfant utilisera cette fonction de manière verbale.
- Fonction personnelle : elle lui sert à exprimer ses sentiments, ses émotions, ses préférences ou dégoûts.
- Fonction régulatrice : elle lui permet de contrôler le comportement d'autrui.
- Fonction interpersonnelle : l'enfant va entrer en contact avec autrui.
- Fonction heuristique : pour développer les connaissances sur le monde.
- Fonction imaginative : l'enfant crée son propre environnement en inventant, en imaginant.
- Fonction informative : elle lui permet d'échanger des informations avec d'autres.

Toutes ces fonctions s'expriment en mêlant la communication verbale et non verbale. L'enfant va utiliser progressivement ces différentes fonctions dans des situations de langage avec l'adulte mais aussi avec des pairs.

Même si les parents restent les partenaires privilégiés dans les apprentissages langagiers, les enfants peuvent aussi apprendre grâce aux interactions avec d'autres enfants. Ses contacts sont de plus en plus favorisés par le biais des structures d'accueil : haltes-garderies, crèches, jardins d'enfants, relais maternelles et l'école maternelle.

Même si dès leur plus jeune âge, les bébés communiquent entre eux par des échanges de courtes durées grâce à l'imitation, c'est au cours de la deuxième année que les enfants mettent en place des enchaînements d'actions en fonction de ce que leur partenaire vient de faire. « *Ils comprennent que l'acte d'autrui appelle une réponse qui, elle-même, suscite un nouvel acte du partenaire.* » (Florin, 2013) Mais ces moments-là ne sont pas des conversations. Il faut attendre l'âge de 3 ans et le développement des verbalisations pour que de véritables conversations s'installent entre les enfants.

Plus tard, les enfants tiennent compte des caractéristiques de leur interlocuteur et modifient leur ton, leur débit de parole, même la complexité de leur discours. Ses échanges vont inciter les enfants à expérimenter des stratégies différentes au vu des différences de

compétences et de styles communicatifs de leurs pairs. « *L'intérêt de ces échanges pour la construction de nouvelles habiletés cognitives individuelles a été démontré depuis longtemps dans des activités de résolution de problèmes, dans l'acquisition de connaissances dans le cadre scolaire et aussi dans le développement des compétences de communication.* » (Florin, 2013)

Ainsi, les interactions avec des partenaires différents ayant des styles de communication et des compétences variées, dans des situations diversifiées, constituent des occasions renouvelées de développement des conduites langagières pour les jeunes enfants.

4.4 Les différences interindividuelles

En écoutant parler des enfants, force est de constater qu'ils ne font pas tous le même usage du langage. Ces différences débutent dès la fin du troisième mois avec la fréquence des vocalisations en présence de l'adulte. « *Des bébés en interactions fréquentes avec un partenaire adulte, qui répond à leurs vocalisations ou les répète, babillent davantage que les autres.* » (Florin, 2013). La présence de l'adulte et ses encouragements, tout comme l'âge auquel sont dits les premiers mots, la dimension et la composition du répertoire lexical vers la fin de la deuxième année, la longueur moyenne des énoncés, les fonctions du langage que l'enfant utilise, tout ceci crée des différences, différences qui ne seront guère compensées avec le temps.

Chez les enfants d'âge scolaire, aux différences dans la taille du lexique et sa composition se rajoutent les différences liées à l'usage de la syntaxe. Les débuts de la scolarité vont se révéler être révélateurs de l'hétérogénéité des compétences des enfants, tant en production qu'en compréhension du langage oral.

Les connaissances lexicales sont très variables selon le milieu social de l'enfant. L'étude menée par Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin en 1978 montre entre autres, des écarts relativement importants dans le répertoire des élèves de CE1. Ils concluent que « *sur tous les aspects du lexique examinés, les écarts entre milieux sociaux sont significatifs, stables, voire pour certains amplifiés au cours de la scolarité.* » (Florin, 2013)

De plus, plusieurs recherches ont révélé des différences dans l'efficacité de la communication. « *Dans des situations dites référentielles, lorsqu'il s'agit de décrire un référent parmi plusieurs à un partenaire, de telle sorte que ce dernier identifie rapidement et sans erreur le référent choisi, certains enfants utilisent plutôt des descriptions globales ou inférentielles, alors d'autres sont plus efficaces, prennent en compte des aspects spécifiques du référent, et produisent des descriptions plus analytiques.* » (Florin, 2013)

Mais pourquoi tant de différences entre les enfants ? Tout d'abord, il y a des explications purement physiologiques : la sensibilité auditive, le fonctionnement des organes phonatoires, différents niveaux du cerveau. Toute altération a des incidences sur tel ou tel aspect des conduites langagières.

Puis il y a des aspects socio-linguistiques. Il est clair actuellement que les modes de socialisation de l'enfant ont un rôle à jouer dans les différences interindividuelles de maîtrise de la langue. « *De nombreuses études sur les interactions adulte-enfant ont mis en évidence des variations dans les informations apportées par les adultes, les stimulations verbales, l'attention portée à l'expression verbale de l'enfant, les reprises des énoncés enfantins accompagnées de prolongements, ou la quantité de discours destinée à contrôler le comportement enfantin, les autorépétitions de l'adulte.* »(Florin, 2013) D'autres résultats confirment que ce sont les mères qui ont le plus bas niveau d'instruction qui produisent le moins de stimulations verbales telles que les vocalisations contingentes ou des commentaires positifs. Par leurs réponses, les mères de milieux favorisés encouragent leur enfant à poursuivre et à renouveler l'interaction, elles intercalent des composantes d'enseignement dans des actes de langage dont la fonction première n'est pas l'enseignement.

Toutes ces différences interindividuelles ont tendance à perdurer malgré les mises en place en classe de travail pédagogique spécifique. C'est pourquoi c'est en amont que des aides doivent être apportées aux enfants et en particulier aux familles. Certaines maternités ont entrepris des actions en ce sens, tout comme les partenaires éducatifs des jeunes enfants tels que les crèches, les haltes-garderies et les assistantes maternelles. Plusieurs études comparatives ont montré que le langage utilisé par les mères de différentes classes sociales n'est pas équivalent et qu'il est plus riche dans des activités comme la lecture que dans des activités de soin comme les repas ou l'habillage. Des conseils sur le bienfait des encouragements de la mère lors de ces activités quotidiennes, sur l'importance de

l'acquisition du langage sur le développement de l'enfant et donc sur leur rôle essentiel qui est le leur sont à donner aux parents dès la naissance de leur enfant.

4.5 Le développement social et affectif

Le site internet du ministère de l'éducation nationale propose une page⁷ d'informations sur le développement de l'enfant, inspirée des recherches d'Agnès Florin. Je m'en suis servie pour détailler le développement social et affectif de l'enfant de 0 à 6 ans.

Les enfants expriment leurs émotions et dès les débuts de la vie, ils sont capables d'entretenir des relations avec le milieu social dans lequel ils reçoivent de manière passive les stimulations, les modèles de comportement. Ils développent leur compréhension des émotions et des pensées d'autrui.

Aux émotions de base (joie, surprise, dégoût, tristesse, peur, colère) s'ajoutent à partir de la deuxième année des émotions secondaires de fierté, culpabilité, embarras, honte, avec le développement de la capacité de l'enfant à évaluer ses propres actions. Le développement cognitif et moteur permet des régulations plus complexes pour éviter les émotions désagréables et les réactions de l'entourage ont un impact important (apaisement, valorisation de l'expression des émotions).

Un enfant développe des rapports privilégiés avec les personnes qui s'en occupent et qui sont prêtes à partager ses émotions. Vers 3 mois, c'est le début de l'attachement, qui se manifeste pleinement vers 6 mois et s'accroît jusqu'à 18 mois - 2 ans environ, à travers la recherche de la présence physique d'une personne privilégiée. Cette figure représentative de l'attachement va fournir des certitudes affectives, mais aussi un point de repère pour le développement cognitif et social. Ce sentiment de sécurité permet à l'enfant d'explorer le monde et de nouvelles situations.

À 2 ans, la plupart des enfants ont tissé des liens d'attachement avec plusieurs personnes et vont élargir progressivement leurs relations à travers leurs expériences de socialisation et les amitiés qu'ils construisent avec d'autres enfants.

⁷ <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html>, page visitée le 23/02/2014

La plupart des enfants ont un attachement « sécurisé » à leur parent ; il arrive que des relations positives avec d'autres personnes compensent un attachement peu sécurisé avec les parents.

Les enfants ne construisent pas seulement des représentations du monde physique, mais ils développent aussi une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire la capacité à attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs, des représentations mentales, et du fait que ces états peuvent être différents de leurs propres états.

Ces représentations sont en pleine construction entre 3 et 7 ans, selon plusieurs étapes dans la compréhension du point de vue d'autrui : compréhension des différences de désirs et de goûts, puis des différences de croyances et de savoirs, et plus tardivement, des fausses croyances.

H. Wallon a décrit le développement psychologique de l'enfant sous forme d'alternance fonctionnelle :

- de phases centrées sur la construction du moi, de la vie affective, de la relation à autrui, stades dits *centripètes* ;
- de phases d'orientation vers le monde extérieur, vers la connaissance des choses, stades dit *centrifuges*.

Pour la période allant de 18 mois à 3 ans, H. Wallon parle de stade projectif. L'imitation et le simulacre que H. Wallon définit *comme « un acte sans objet réel bien qu'à l'image d'un acte vrai »* sont les éléments fondamentaux où l'enfant s'exerce dans la représentation. Il va ainsi se détacher de l'action. Les imitations traduisent une pensée naissante, le développement d'une intelligence « discursive » qui permet la connaissance et la maîtrise du monde extérieur.

« Le langage contribue avec la marche à l'activité « projective » selon Wallon. Les images mentales sont immédiatement projetées en actes et s'expriment par les gestes qui les réalisent ou essaient de le faire. Par les monologues dialogués, l'enfant s'exerce à parler en jouant, mais il développe en même temps que le langage s'accompagnant de mimiques et gestes, la conscience de personnalité par opposition à l'autre. Ainsi se prépare une distinction qui peut prendre des formes d'opposition à l'autorité des adultes. »

(Ricaud-Droisy, Safont-Mottay, & Oubrairie-Roussel, *Psychologie du développement, enfance et adolescence*, 2008).

Au cours du stade du personnalisme (allant de 3 à 6 ans), il y a une réorientation centripète de la vie psychique de l'enfant. C'est une période importante de la formation du caractère. L'enrichissement et l'indépendance du moi se fait en trois temps.

Vers 3 ans : la crise de personnalité (ou crise d'opposition). La différenciation moi-autrui est acquise et se manifeste à travers l'opposition à autrui. L'enfant a besoin d'accentuer sa distinction avec l'entourage. Il adopte des attitudes de refus (refuse d'obéir, qu'on l'aide) qui lui permettent de conquérir et de sauvegarder l'autonomie de sa personne. Cette revendication progressive de son indépendance du moi fait son apparition dans et par le langage : emploi du pronom personnel « je », de la négation « non ». C'est l'âge du non, du moi, du mien (possession affirmée de l'objet). Le couple moi-autrui est différencié sur la base de l'identification de soi et de l'autre.

Par la suite, des « réactions de prestance » apparaissent. Le regard d'autrui peut provoquer chez l'enfant des réactions d'accommodation qui peuvent aller d'une simple sensibilité émotive à l'inhibition totale de toutes activités accompagnées de spasmes et de maladresses. La présence d'autrui donne lieu à des réactions d'inhibition, de timidité, de honte d'où le passage vers une autre période.

Vers 4 ans : l'exercice des séductions ou l'âge de grâce. L'enfant rentre dans une phase de personnalisme plus positif : c'est « l'âge de grâce ». Il affirme l'existence d'une personne propre par le biais de la séduction.

Vers 5 ans-6 ans : les jeux de rôles. Cette troisième phase, synthèse des deux précédentes, correspond à l'essor de l'imitation de modèles. L'enfant cherche des modèles à imiter, il imite l'adulte prestigieux dans ses rôles sociaux.

Toutefois, cette évolution individualiste reste soumise à l'influence d'autrui. L'évolution de l'enfant est aussi inséparable des groupes sociaux (pairs, adultes, institutions...) dans lesquels il s'insère.

Par des interactions entre les processus d'assimilation et d'accommodation, l'enfant va devoir trouver un équilibre qui lui permette de se développer dans ce milieu où il grandit. Toutefois, le rôle des personnes qui gravitent autour de lui est à prendre en compte. D'abord, les adultes, c'est-à-dire ses parents, mais aussi les personnes auxquelles sa garde est confiée, vont prendre, entre autres, de l'importance dans le développement de ses capacités langagières. Leurs encouragements et leurs sollicitations feront d'eux des partenaires privilégiés de ses apprentissages.

Puis, sont à considérer d'autres partenaires dans ce développement : ceux sont ses pairs. Les interactions non verbales et verbales entre les enfants sont des sources constituantes des acquisitions dans le développement langagier mais aussi social et affectif. Les moments les plus riches en interaction sont les moments de partage, d'échange, les moments où les enfants jouent. Ils jouent dès leur plus jeune âge avec des partenaires très différents, leurs parents, les nourrices, la famille, mais aussi d'autres enfants, et dans des lieux très variés comme la maison, la crèche, chez la nounou mais également l'école et ses coins-jeux. C'est dans ces instants-là que les enfants se construisent, ils apprennent à communiquer avec l'autre, ils se confrontent à l'autre, ils s'adaptent à un autre environnement.

5 L'ENFANT ET LE JEU

Le jeu est universel. C'est une activité que chacun a pratiqué, pratique et pratiquera, il est présent depuis le début des temps, et continuera à exister tout au long de l'existence d'une vie sur terre. Même si certains prétendent qu'un enfant n'apprend pas en jouant ou a contrario que tout passe par le jeu, il reste indéniable que le jeu est un aspect incontournable dans le développement de l'enfant. Par sa dimension sociale, le jeu lui permet de se construire dans sa relation à autrui. Beaucoup d'enfants jouent à faire comme si, ces moments d'appropriation sont essentiels à leur développement affectif. Il est clair que le jeu concourt dans ses différents aspects au développement de l'enfant.

Toutefois, sa définition n'en est pas moins délicate dans la mesure où les pratiques de jeu sont nombreuses. Nous essayerons d'apporter quelques éléments de définition de ce terme, les classifications proposées par J. Piaget et K. Buhler. Puis nous nous arrêterons sur le jeu symbolique. Nous verrons enfin la place des jeux en milieu éducatif.

5.1 Le jeu

5.1.1 Quelques définitions

Le mot « jeu » est un terme polysémique, aux notions ouvertes et ambiguës. Chaque dictionnaire propose une multitude de définitions. Et si nous nous tournons vers les chercheurs, nous serons aussi confrontés à plusieurs définitions.

Chez R. Caillois (*Les jeux et les hommes*, 1958), le jeu est « *un principe permanent de la vie sociale* ». Jouer servirait à représenter le monde, à se socialiser en construisant son identité culturelle au travers d'une activité partagée. Il propose une définition du jeu en 6 points. C'est une activité qui doit être :

- *libre* : l'activité doit être choisie pour conserver son caractère ludique,
- *séparée* : circonscrite dans les limites d'espace et de temps,
- *incertaine* : l'issue n'est pas connue à l'avance,
- *improductive* : qui ne produit ni biens, ni richesses,

- *réglée* : elle est soumise à des règles qui suspendent les lois ordinaires,
- *fictive* : accompagnée d'une conscience fictive de la réalité seconde.

Dans son ouvrage *Jeu et éducation*, G. Brougère (1995) perçoit trois niveaux d'analyse lexicale. Le premier renvoie à la notion d'activité ludique : « *un jeu est une certaine situation caractérisée par le fait que des êtres jouent* ». Le deuxième parle de jeu en tant que jeu déterminé : « *une structure, un système de règles qui existe et subsiste de façon abstraite indépendamment des joueurs* ». Et enfin, le troisième niveau renvoie au matériel de jeu, il peut être associé au terme « jouet ».

Pour lui, le jeu « *constitue une activité sociale* », *ce n'est pas une activité naturelle mais l'objet d'un apprentissage* : « *si l'enfant joue, c'est qu'il a appris à jouer et on peut très bien repérer les lieux de cet apprentissage, à commencer par le couple qu'il forme avec sa mère* ». (Brougère, 2005)

Il classe les jeux selon 5 critères, critères qui permettent, selon lui, de déterminer si on a affaire véritablement à un jeu ou à quelque chose qui ressemble à un jeu sous certains aspects ou à quelque chose d'autre auquel il manquerait un aspect important pour être un jeu.

- Le second degré : ce critère renvoie à une formule du genre « on dirait qu'on était ... ». L'enfant joue à être quelqu'un. Ce faux-semblant, caractère fictif du jeu, fait partie des signaux.
- La décision : le jeu nécessite l'adhésion de ces participants.
- La règle : c'est le contrat ludique accepté par les joueurs, qui peut se transformer, se négocier au cours du jeu.
- La frivolité : ce critère sous-tend la gratuité du jeu, c'est une activité sans conséquence essentielle pour les joueurs.
- L'incertitude : la fin du jeu n'est jamais certaine, le dénouement est imprévu.

Autant pour R. Caillois que pour G. Brougère, le jeu a une dimension sociale forte. Ils le définissent comme obéissant aux mêmes principes : des participants libres, des règles, un but, une fin incertaine.

5.1.2 Des classifications du jeu

Néanmoins, si « *rien ne permet de dire avec certitude qu'un comportement est effectivement un jeu et un objet, un jouet* »⁸, plusieurs chercheurs comme K. Bühler ou J. Piaget ont théorisé le jeu et proposé une catégorisation ou une caractérisation des différents jeux observés chez l'enfant.

Selon K. Bühler, psychologue allemand, l'enfant joue pour explorer les diverses fonctions de ses facultés corporelles et mentales qui émergent consécutivement en lui. Il a classé le jeu de l'enfant en 4 catégories :

- Les jeux fonctionnels : jeux très présents chez les nourrissons. Ils consistent à la reproduction de mouvements et l'observation des effets produits, et ce, de manière répétée, tout en éprouvant du plaisir d'en être la cause.
- Les jeux de fiction : ils ont lieu entre 3 et 6 ans, ils sont des reproductions de conduites observées par l'enfant, d'incarnation de rôles, de faux semblants.
- Les jeux d'acquisition : des jeux d'exploration qui renvoient à la découverte de soi et de l'environnement. Ils se caractérisent par leur difficulté, le dépassement de soi, la conquête de nouvelles capacités.
- Les jeux de fabrication : c'est la combinaison entre les jeux de fictions et les jeux d'exploration : l'enfant devient capable de modifier les objets de son entourage pour les accaparer, mais aussi pour s'en servir ou au contraire pour les détruire ou les reconstruire.

Pour J. Piaget, le jeu conduit de l'action à la représentation " *dans la mesure où il évolue de sa forme initiale d'exercice sensori-moteur à sa forme seconde de jeu symbolique ou jeu d'imagination*". L'adaptation intelligente est constituée d'un équilibre permanent entre l'assimilation et l'accommodation :

- quand l'assimilation prime sur l'accommodation, il y a jeu,
- quand l'accommodation prime sur l'assimilation, il y a imitation.

⁸ UNESCO, L'enfant et le jeu. Approches théoriques et applications pédagogiques, Etudes et documents d'éducation, n. 34, publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1979.

Le jeu est aussi un moyen d'aborder le monde. Par le jeu, l'enfant appréhende et découvre l'autre, le groupe, le monde extérieur, les objets, la vie.

Piaget distingue trois périodes auxquelles correspondent trois catégories de jeu :

- La période sensori-motrice où l'enfant ne joue qu'en présence de l'objet. Ce type de jeux comporte un aspect répétitif. Il se caractérise par une activité essentiellement physique, non créative au sens où l'enfant ne fait pas preuve d'imagination. Piaget parle alors de "jeux de simple exercice".
- La période représentative où l'enfant peut faire semblant. Le principe fondamental est celui de "faire semblant". Ces jeux remplissent une fonction fondamentale au niveau psychique : ce sont les jeux symboliques ou de fiction. Cette catégorie sera développée dans le paragraphe suivant du fait de l'âge des enfants concernés par cette étude et des lieux d'observation utilisés pour l'analyse.
- La période des opérations concrètes introduit plus l'aspect social du jeu avec l'apparition des jeux à règles ou jeux organisationnels. Cette catégorie regroupe les jeux ritualisés de la petite enfance (rondes, comptines, etc.) et tous les jeux encadrés par des règles.

Piaget classe les jeux d'après l'analyse de leurs structures mentales. Cette classification génétique du jeu est pertinente, mais elle peut conduire à une vision erronée du jeu : on peut trouver des symboles dans les jeux à règles, dans les jeux sensorimoteurs, et des règles dans les jeux symboliques.

5.2 Le jeu symbolique

Les observations menées dans cette étude se sont en partie, déroulées sur des temps de jeux libres soit dans le coin-jeu « cuisine » de la classe de petite section de maternelle, soit au sein de la MAM. De plus, au vu de l'âge des enfants observés (2/3 ans), il semblait nécessaire de faire un point particulier sur le jeu symbolique.

D'après J. Piaget, les jeux symboliques apparaissent au cours du stade des opérations concrètes où l'enfant est capable par des représentations mentales d'évoquer des

personnes, des objets absents. Il définit trois stades différents expliquant l'évolution des jeux symboliques.

- Entre 2 et 4 ans, l'enfant va reproduire des comportements observés, il « fait comme ». Il est dans « l'imitation simultanée ».
- Vers 3 ans et jusqu'à 7 ans, on parle « d'imitation différée ». L'enfant reproduit, il « fait comme si ». Les jeux évoluent et tendent à se rapprocher du réel. L'enfant va prendre conscience de lui-même et des autres, il peut se représenter des situations en les rejouant pour mieux les comprendre, les assimiler pour se libérer de ses conflits.
- A partir de 7 ans, les jeux symboliques sont remplacés par des jeux de règles.

Les fonctions du jeu symbolique dans le développement de l'enfant sont multiples. Il permet des apprentissages sociaux, langagiers, affectifs et cognitifs. L'enfant pourra développer son langage, structurer ses activités, exprimer ses peurs et ses frustrations, se décentrer de lui-même vers autrui, mieux vivre les « manques », les absences, expérimenter différents rôles de la vie sociale...

La fonction symbolique est présente dans les jeux d'imitation qui sont utilisés dans les coins jeux des classes maternelles. Elle est essentielle pour l'enfant, elle lui permet de mettre en place des outils qui lui feront appréhender de manière plus sereine le réel.

5.3 Les espaces de jeu en milieu éducatif

Le coin-jeu est un espace indispensable qui est présent dans quasiment toutes les structures accueillant des enfants. Il constitue un lieu de transition avec la maison. Les objets qui s'y trouvent sont familiers, ils rappellent à l'enfant son « chez lui ». Ces espaces sont sécurisants, ils permettent à l'enfant de se sentir en confiance. Il manipule ces « objets transitionnels »⁹ qui sont les représentants virtuels de sa famille, de son entourage. Ils vont faciliter le passage de la maison à ce lieu d'accueil qui peut être la crèche, la maison de l'assistante maternelle ou la salle de classe. L'enfant s'adapte, il y trouve un compromis. Ce lieu d'assimilation va lui permettre de partir de ce qu'il connaît pour aller plus loin.

⁹ Winnicott, D.W., *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975

« La création d'une aire transitionnelle est une condition nécessaire pour permettre à un individu, à un groupe, de retrouver sa confiance dans sa propre continuité, dans sa capacité d'établir des liens entre lui-même et le monde, les autres ; dans sa faculté de jouer, de symboliser, de penser et de créer. » (Anzieu D., Le corps de l'œuvre, Gallimard, 1981)

Dans les programmes de l'école maternelle du 19 juin 2008, il est rappelé que :

« En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel.

Elle laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue. Elle stimule son désir d'apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir.»

Ces textes précisent l'intérêt de l'enfant de passer par le jeu pour se développer, construire des compétences nécessaires à son développement. Lors de ces temps de jeu, qui peuvent être qualifiés de « jeu libre », l'enfant manipule, agit, assimile des connaissances seul. En effet, la médiation de l'adulte intervient peu. L'enseignant observe, il est attentif au bon déroulement des activités. Il doit accepter de s'effacer devant l'activité de l'enfant.

Les coins-jeux permettent de développer de nouveaux comportements chez l'enfant. Dans la communication verbale, leurs échanges langagiers enrichissent tout au long de leurs jeux leur vocabulaire, leur mémoire, leur imagination. De même, dans l'apprentissage de la socialisation, le partage des rôles sollicite l'acceptation de chacun. Les enfants vont aussi construire de la coordination motrice, mais également des compétences logico-mathématiques de base, des relations spatiaux-temporelles.

Ces espaces transitionnels sont considérés comme indispensables par les enseignants du point de vue de la socialisation de l'enfant. Ils le sont aussi par le fait qu'ils demandent aux enfants une adaptation à la réalité. Ils les aident à construire leur identité grâce aux conduites de « faire semblant ».

Que ce soit en crèche, dans une MAM, à la maison ou en classe de maternelle, le jeu va permettre à l'enfant de grandir, d'apprendre à son rythme, tout en se sentant respecté, perçu et accueilli avec ses particularités et en même temps stimulé à évoluer.

6 RETOUR SUR LA PROBLEMATIQUE

Etant donné que l'Etat par l'entremise du Ministère de l'Education Nationale et des collectivités territoriales ne met pas les moyens suffisants pour permettre une scolarisation réussie des enfants de moins de 3 ans, les enfants de 2 ans n'étant considérés que comme des variables d'ajustement, il est clair que pour nombre de parents, la solution pour trouver un mode de garde pour leurs enfants passe par des structures privées. A l'exemple de la maison d'assistantes maternelles « Les petits petons », les enfants trouvent un encadrement sécurisant, des locaux adaptés et il leur est proposé des activités en correspondance avec leur développement.

C'est ce choix qu'ont opéré certains parents, le choix d'un mode de garde collectif, celui de la MAM. Mais ce choix a-t-il des incidences sur le développement de l'enfant, sur ses compétences de futur élève de classe de maternelle ?

Lors de cette rentrée de 2012, le comportement de ces neuf enfants gardés à la MAM « Les petits petons » a surpris la maîtresse de la classe de petite section. Il a suscité des questions, surtout à savoir comment cela était-il possible, y avait-il un lien entre ce qu'ils avaient pu vivre à la MAM et ces conduites qu'ils développaient au début de leur scolarité. Quelques hypothèses ont émergé de ce questionnement. Et pour y répondre, j'ai choisi de baser mon analyse sur l'observation des enfants dans une classe de petite section au coin jeu et sur l'observation de ce qui est fait dans la structure d'accueil qu'est la MAM.

6.1 Le constat de rentrée

En septembre 2012, dans l'école dans laquelle j'exerce, neuf élèves de petite section faisaient leur rentrée, tous les neufs avaient été gardés dans la même MAM depuis plus d'un an.

Dès les premières semaines, leur maîtresse a relevé des attitudes et des comportements de leur part différents de leurs camarades. Ils semblaient être déjà dans une posture de l'élève de petite section qui sait écouter les autres, jouer dans un groupe, patienter à sa table d'activités,...

Ses remarques ont alors soulevé des questions de ma part : comment cela est-il possible, qu'est-ce qui a été fait en amont qui nous fasse constater de telles différences, est-ce leur passage par la MAM qui serait responsable de ces plus ? Mais aussi, je me suis demandé dans quelle mesure ces conduites pourraient influencer le reste de la classe dans leur relation sociale ? Est-ce que ces attitudes pourraient avoir des conséquences sur les apprentissages de ces enfants ?

Si l'on s'en réfère aux études menées par A. Florin sur la comparaison des effets sur les enfants du mode d'accueil, il est clair que quel que soit le mode de garde, assistante maternelle, crèche ou école maternelle, l'enfant de moins de 3 ans tirera des bénéfices différents, mais tout aussi utiles à sa scolarité future.

La MAM étant un mélange entre l'assistante maternelle à son domicile et la crèche peut-elle alors cumuler ses apports pour l'enfant ou créer d'autres aptitudes ?

Les psychologues de la petite enfance le clament haut et fort : l'enfant de 2 ans a encore besoin de liens affectifs forts avec l'adulte, d'une relation individuelle où il est pris en compte pour lui-même. Mais ils soulignent aussi que c'est grâce aux interactions sociales avec des adultes et d'autres enfants qu'il pourra construire et développer sa personnalité.

La MAM peut-elle répondre à ces exigences par rapport au processus de développement de cet enfant de 2 ans ?

Les aptitudes constatées par ma collègue de PS chez ces enfants issus de la MAM amènent à penser que les assistantes maternelles ont mis en place au sein de leur structure des activités, des rituels, des procédés intéressants, mais lesquels ?

6.2 Les hypothèses

Avant tout, il va falloir comprendre ce qui fait que la MAM est pertinente pour ce qu'elle permet aux enfants de construire pour aller en classe de PS. Ces aptitudes sociales constatées à la rentrée chez ces enfants et potentiellement intéressantes du point de vue scolaire seraient-elles liées à leur fréquentation de cette structure, qu'y est-il fait de

particulier ? Que peuvent-ils apporter aux autres enfants de la classe en matière de relation sociale, d'interactions dans un groupe ?

Pour pouvoir éprouver ces hypothèses, il faut déterminer des temps d'activité communs aux deux structures observées que sont la MAM et la classe de PS. Ce sont les temps de jeu qui serviront d'appui à ces observations. Le jeu est omniprésent dans ces deux structures, et à divers moments de la journée de l'enfant : les jeux libres lors de l'accueil du matin, les jeux construits par la maîtresse pour acquérir certaines compétences, les jeux en extérieurs lors des récréations, les jeux présents dans les coins-jeux... Comme le souligne R. Caillois, le jeu est une activité sociale. Jouer permet à l'enfant de se représenter le monde, de se socialiser en construisant son identité culturelle au travers d'une activité partagée avec d'autres enfants.

De plus, il est clair que les jeux permettent de développer de nouveaux comportements chez l'enfant. Les échanges produits lors de ces moments enrichissent le vocabulaire, la mémoire et l'imagination. De même, dans l'apprentissage de la socialisation, le partage des rôles sollicite l'acceptation de chacun.

Le jeu est donc nécessaire au développement de l'enfant, et notamment le jeu symbolique, favorisé par la mise en place des « coins-jeux ». La socialisation est un processus essentiel à la construction de l'enfant puisqu'il conditionne en quelque sorte son intégration de futur adulte dans la société. Pour ce faire, l'enfant va développer un certain nombre de compétences sociales, civiques, langagières, communicationnelles.

Afin de faciliter ce processus de socialisation, la mise en place de différents aménagements va permettre aux enfants de se rassembler, de communiquer et de développer des compétences essentielles. Et le coin jeu représente un de ces aménagements possibles. En effet, à l'intérieur de celui-ci, les enfants peuvent échanger, imiter, coopérer, en toute liberté.

Mais, en réalité, que se passe-t-il à l'intérieur de ces petits espaces ? Existe-t-il de vrais échanges entre les enfants ? Peut-il faciliter l'acquisition des compétences intéressantes pour une scolarisation future ? Est-ce que des compétences sociales, langagières y sont développées ? Quels comportements spécifiques y est-il observable ?

Dans quelle mesure les assistantes maternelles de la MAM vont-elles par la mise en place de temps de jeu, contribuer à ce que ces enfants acquièrent des compétences sociales

intéressantes ? Quelles sont leurs attitudes lors de ces moments ? Quels jeux vont-elles privilégier, à quels moments et dans quelles conditions les enfants ont-ils accès au coin jeu ?

6.3 La méthodologie de recherche

Afin de trouver des éléments de réponses à toutes ces questions, une méthodologie de recherche doit être mise en place. J'ai fait le choix de baser ma recherche sur des observations dans la classe de PS et à la MAM et des entretiens avec les assistantes maternelles et l'enseignante de l'école.

Dans la classe de PS, j'ai effectué des enregistrements vidéo la première semaine de janvier. C'est une classe de petite section dans une école à 8 classes regroupées en RPI en milieu rural. La classe est constituée de 26 enfants, d'une enseignante et d'une ATSEM.

La caméra était placée sur un meuble en hauteur afin de filmer les enfants lorsqu'ils étaient au coin cuisine. Ce coin-jeu est composé d'une table avec deux bancs et d'une cuisine comportant un évier, une plaque de cuisson, un four et deux portes d'un placard. Les enfants ont à leur disposition du matériel de cuisine, des aliments, des couverts...

Les enregistrements ont eu lieu en janvier. Les enfants avaient pris leurs repères dans l'espace classe mais aussi avec leurs camarades, l'enseignante et l'ATSEM. Les habitudes de travail étaient bien installées. C'est aussi une période de l'année où les enfants sont le plus à l'écoute, et surtout moins distraits par les activités liées aux fêtes de fin d'année.

J'ai choisi ce mode d'observation car il me permettait d'observer les enfants sans la présence d'un adulte. De plus, ce coin-jeu étant libre d'accès pour les enfants, j'ai pu sélectionner deux groupes d'enfants. Une première séquence vidéo¹⁰ concerne un instant de jeu au coin cuisine avec trois enfants : Emma, Anna et Hermione. Les deux premières filles ont été gardées par les assistantes maternelles à la MAM « Les petits petons » et la troisième à la maison par sa mère. La seconde séquence vidéo¹¹ concerne également un

¹⁰ Voir annexe 4 : le descriptif de la vidéo 1

¹¹ Voir annexe 5 : le descriptif de la vidéo 2

instant au coin cuisine avec deux enfants : Alycia et Axel. Alycia a été gardée par sa mère à la maison et Axel chez une assistante maternelle.

L'observation et la comparaison des comportements des enfants de ces deux groupes vont me permettre d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses émises précédemment.

A la MAM, lors d'un stage de deux semaines, j'ai pu observer les enfants dans différents moments tout au long de leur journée. Les notes prises vont me permettre d'apporter des explications à certaines questions. J'ai également pu transmettre aux parents une lettre explicative¹² de ma présence où je leur demandais leurs raisons de ce choix de mode de garde pour leur enfant. Ce stage m'a également permis de questionner les assistantes maternelles sur ce que je voyais et de prendre en note leurs remarques.

6.4 La question

Cette méthodologie de recherche basée entre autres sur le recueil de données liées à l'observation doit me permettre de répondre à la question centrale de ce mémoire :

En quoi le fait d'être accueilli dans une MAM lors de sa petite enfance constituerait-elle pour un enfant de 3 ans une scolarisation réussie en classe de petite section de maternelle ?

Cette question principale est à compléter par une série de sous-questions plus précises, pouvant avoir un caractère social, cognitif ou langagier :

- Que se passe-t-il dans les coins jeux ? Les enfants ont-ils de réels échanges langagiers constructifs ? Est-ce que des compétences sociales, langagières y sont développées ? Quels comportements spécifiques y est-il observable ?
- Les conduites observées sont-elles liées au fait que ces enfants aient fréquenté la MAM ? Peuvent-elles avoir des incidences sur leur scolarité ?

¹² Voir annexe 6 : la lettre explicative donnée aux parents de la MAM

- Que peuvent apporter ces enfants aux autres enfants de la classe en matière de relation sociale, d'interactions dans un groupe ?
- Les assistantes maternelles ont mis en place au sein de leur structure des activités, des rituels, des procédés intéressants, mais lesquels ? A la MAM, qu'y est-il fait de particulier ?
- Les jeux mis en place à la MAM vont-ils contribuer à ce que ces enfants acquièrent des compétences sociales intéressantes ? Quelles sont leurs attitudes lors de ces moments ? Quels jeux vont-elles privilégier, à quels moments et dans quelles conditions les enfants ont-ils accès au coin jeu ?

7 OBSERVATIONS ET ANALYSES

Avant de tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questions, il sera nécessaire de décrire les différents moments observés dans la classe de PS lors des jeux libres au coin cuisine. Leur analyse permettra de mettre en évidence certaines conduites des enfants. Il faudra alors prêter une attention particulière au déroulement de la journée d'un enfant accueilli à la MAM. La description des activités, des temps collectifs, des rituels, des temps de jeu libre mais aussi la description des attitudes des assistantes maternelles apporteront peut-être des éclaircissements à certaines questions posées précédemment.

Toutes ces observations et analyses conduiront à comparer les deux structures : la classe de PS et la MAM. Des similitudes mais aussi des différences vont apparaître dans leur fonctionnement, ce qui pourra servir de base à une réflexion sur la mise en place d'un partenariat entre ces deux structures.

7.1 La classe de PS au coin-jeu « cuisine »

Le coin-jeu « cuisine » a été choisi pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le meuble en lui-même était nouveau, les enfants l'avaient eu en cadeau pour le Noël de l'école. Ensuite, c'est un coin jeu qui est habituellement très fréquenté par les enfants lors des moments libres.

De plus, ce coin-jeu permet aux enfants de développer le jeu d'imitation, d'identification, de développer la communication entre pairs et de réinvestir un vocabulaire spécifique. Ils peuvent reconstituer des scènes de vie familiale et intégrer les différents rôles sociaux. Le matériel mis à disposition dans le coin est souvent identique à celui que les enfants peuvent trouver dans leur environnement familial et les situations possibles à l'intérieur de ce coin sont directement liées à leur quotidien. Ce coin offre de nombreuses possibilités d'observation de comportements et il est un support adapté pour observer des échanges verbaux ou non verbaux entre les enfants.

Après avoir décrit rapidement les deux instants sélectionnés parmi les films réalisés en classe, une analyse en sera dressée afin d'extraire des conduites intéressantes des enfants pouvant contribuer à une scolarisation réussie.

7.1.1 Que font les enfants au coin-jeu « cuisine » ?

Le coin-jeu « cuisine » de cette classe est composé d'un meuble avec un évier, une plaque de cuisson, un four sur la partie supérieure et un placard avec deux portes pour le bas. Des objets relatifs à la cuisine sont à leur disposition : fourchettes, couteaux, assiettes, casseroles... De même, des éléments en plastique comme des fruits, légumes, viandes, représentant des aliments sont aussi disponibles. Une petite table sur la gauche permet aux enfants de ranger les objets en plastique dans des panières. Une autre table plus grande avec des bancs se trouve à côté du coin, ce qui leur permet, s'ils le souhaitent, de préparer le couvert pour plusieurs personnes.

Les deux groupes observés n'ont pas utilisé ce coin de la même manière : le premier groupe a utilisé le placard, puis les filles ont fait la vaisselle et elles ont continué leur jeu autour de leurs doudous qui étaient punis. Le deuxième groupe a utilisé la cuisine comme telle, ils ont lavé les couverts et préparé à manger en utilisant les éléments du meuble.

Description du groupe 1 (voir le détail en annexe 4) :

Ce premier groupe est composé de deux filles Emma et Anna (ayant été accueillies à la MAM) et de Hermione (gardée par sa mère).

Le coin cuisine va être un peu détourné de sa fonction. Emma et Anna vont se servir du meuble et de son placard pour y cacher leur doudou et leur poupon. Ils y seront mis soit pour y dormir, soit parce qu'ils seront punis. Pendant ce temps, Hermione va rester assise à la table à côté et jouer à transvaser des noix. Régulièrement, elle observera ce qu'elles font, sans toutefois intervenir.

Emma et Anna vont mettre leur doudou et leur poupon dans le placard, puis elles s'aperçoivent que la vaisselle n'est pas faite. Elles se mettent toutes les deux à la faire ensemble au-dessus de l'évier. Puis elles rangent tout dans le four. Elles retournent voir leur doudou et leur poupon. A cet instant, Hermione se lève et leur propose des verres, mais Emma n'en veut pas : « Non, j'ai pas besoin ». L'échange est poli et respectueux. Hermione repart à sa table et continue son jeu.

Elles sortent leurs jouets du placard, puis les y remettent : ils font la sieste. Elles les surveillent : elles se fâchent car ils font trop de bruit. Elles les punissent et les mettent au coin en les sermonnant.

Hermione cesse de jouer et les observe.

Emma et Anna parlent à leur doudou et à leur poupon, elles leur disent la même chose : elles leur demandent de se calmer, d'être sage, sinon ils seront punis et iront dormir.

Hermione reprend son jeu à sa table.

Emma et Anna remettent leur poupon et leur doudou dans le placard et ferment le placard : ils sont « au dodo ». Puis elles les ressortent.

Hermione range les ustensiles dont elle s'est servie dans la cuisine. Elle passe plusieurs fois devant les filles. Une fois tout rangé, elle s'arrête et les regarde faire. Hermione les suit, elle reste derrière elles.

Anna et Emma enferment à nouveau leurs jouets dans le placard. Un premier échange a lieu avec Hermione qui gêne l'ouverture du placard. Anna proteste légèrement puis demande à Hermione : « T'es ma copine ? Oui ? ». Hermione est d'accord. Le jeu avec le doudou et le poupon continue. Anna sort son poupon et le met au coin car il fait du bruit. Emma ne veut pas sortir le sien qui, d'après elle, ne fait pas de bruit, mais Anna insiste : « Si, si, il fait du bruit. ». Emma sort son doudou du placard et le met au coin.

Hermione est toujours là devant le placard, elle ne parle pas, les regarde.

De nouveau, les jouets sont mis dans le placard. Elles se retrouvent en face d'Hermione qui s'accroupit et leur tend les bras. Après quelques échanges de grimaces, elles partent en se poursuivant autour de la table, en s'amusant. Emma les suit.

Quelques secondes après, elles reviennent et sortent le poupon du placard. Hermione referme la porte. Mais Anna le remet dedans : « Tu dors ». Elles repartent toutes les trois. Emma dit : « On va jouer... ».

Description du groupe 2 (voir le détail en annexe 5) :

Ce second groupe est composé d'un garçon Axel (gardé par une assistante maternelle) et d'une fille Alycia (gardée par sa mère).

Ces deux enfants vont jouer pendant plus 5 minutes l'un à côté de l'autre, sans échanger de regards, ni de mots.

Ils vont alterner leur place devant l'évier ou la table de cuisson, en prenant bien garde de ne pas se toucher, ni même se regarder.

Ils vont prendre un objet (le bol pour Alycia et les couverts pour Axel) et ils vont les mettre dans le four, dans le placard ou dans l'évier. Ils vont devoir ouvrir et fermer les portes du four et du placard qui, comme le meuble est neuf, résistent un peu. Ils vont chacun leur tour tirer fort dessus, en utilisant parfois l'interjection « Ho hisse ! ».

Axel, comme Alycia, parlent mais ce n'est pas une conversation qu'ils entament mais un monologue où ils commentent ce qu'ils font. Ils y ajoutent des interjections telles que *voilà* pour ponctuer leurs actions.

Tout au long de ces 5 minutes, Alycia va mettre son bol dans le placard, dans le four ou dans l'évier. Elle va ouvrir et fermer la porte du four et celle du placard avec quelques *Ho hisse !*, puis elle préparera une tarte.

Pendant ce temps, Axel est occupé avec une assiette avec un verre et des couverts qu'il met et sort de l'évier, tout en évitant la porte du four ou celle du placard. Sauf une fois, où Alycia ouvre la porte et Axel se cogne et se plaint de s'être fait mal, Alycia referme la porte du four. Axel va déplacer son assiette en se baissant pour passer sous le bras d'Alycia qui tient la porte du four.

Axel va prendre tous les couverts et les mettre dans l'évier, Alycia va les enlever et Axel les met dans le panier. Il les pose dans l'évier avec le panier dessus.

Chacun de son côté continue son jeu, puis ils se retrouvent tous les deux les mains dans l'évier à retirer les couverts. Alycia met une casserole et des couverts sur la table, pendant qu'Axel sort les objets restant pour les ranger. Alycia part avec la casserole et Axel s'assoit à la table pour manger.

7.1.2 Analyse des conduites observées

A la description de ces moments de jeu libre au coin-jeu « cuisine », il apparaît que les comportements des enfants ne sont pas identiques tant dans la façon d'échanger, que de jouer ou de se comporter les uns envers les autres, dans leur groupe.

Dans le domaine de la communication, les conduites langagières diffèrent d'un groupe à l'autre. Dans le groupe 1, Emma et Anna ont mis en place une conversation autour du poupon et du doudou. Il y a eu un échange avec Hermione en fin de jeu de manière à l'intégrer à ce qu'elles étaient en train de faire. Les phrases ont construites, elles sont pertinentes par rapport à l'histoire qu'elles se sont créées.

Quant au groupe 2, il n'y a eu échange verbal que lorsqu'Axel se cogne à la porte du four et dit : « *Aïe, aïe, aïe !* ». Cette interjection était en partie destinée à Alycia. Toutefois, celle-ci ne lui répond pas, elle le regarde. Entre ces deux enfants, aucun mot n'est prononcé, de simples regards de temps à autre sont échangés dans le but d'évaluer la position de l'autre afin de pouvoir se déplacer sur les éléments de la cuisine.

Il est quand même possible de les entendre parler, mais ce sont de courts monologues pendant lesquels ils racontent ce qu'ils font. Cette verbalisation de leurs actions n'est jamais reprise par l'autre enfant. L'expression « *Ho hisse* » est reprise par les deux enfants lorsqu'ils doivent ouvrir les portes du four ou du placard, reprise en tant que verbalisation de ce qu'ils sont en train de faire et non en tant que demande d'aide pour ouvrir.

Dans le groupe 1, on peut observer des modes de communication non verbale, à savoir des regards, des sourires, des bras tendus, un jeu de grimaces. Tandis que dans le groupe 2, les enfants ne semblent pas se voir. Ils sont côte à côte mais donnent

l'impression de ne pas savoir qu'il y a un autre enfant à côté de lui, sauf quand il faut changer de place. Ils jouent à côté mais pas ensemble. Ils ne se regardent pas, ne se sourient pas. Ils semblent chacun dans son univers.

Le coin « cuisine » est l'un des coins-jeux de maternelle que les enfants affectionnent car il représente un élément de la maison, donc un élément rassurant, sécurisant. Ils imitent ce qui se passe à la maison en préparant des repas, en cuisinant, en mettant le couvert, en faisant la vaisselle.

Or le groupe 1 a détourné cet usage pendant une bonne partie du jeu : Emma et Anna se sont servies des placards comme des lits où le doudou et le poupon pouvaient dormir, voire être punis s'ils faisaient trop de bruit. Elles ont utilisé l'évier pour faire la vaisselle quand elles se sont aperçues qu'il était plein.

Il semblerait que pour elles, le coin cuisine représente plus que la cuisine de la maison. Elles s'en servent comme représentant la maison toute entière. Elles font abstraction des éléments figurant une cuisine pour les remplacer par une chambre.

Ces conduites de symbolisation sont également présentes lorsqu'elles punissent le doudou et le poupon. Leurs attitudes, le doigt pointé, l'intonation employée et la colère qu'elles expriment les font ressembler à des adultes qui grondent leurs enfants. Elles ont investi ce coin cuisine comme le coin maison où elles jouent pleinement le rôle des parents. Elles sont toutes les deux dans l'imitation l'une de l'autre, tout en étant dans l'imitation de l'adulte.

Dans le groupe 2, des conduites d'imitation sont perceptibles dans leurs jeux. Axel range les assiettes, couteaux, fourchettes et verres, et Alycia met à cuire dans le four, elle tourne les boutons et attend avant d'ouvrir à nouveau. Cependant, il n'y a pas d'interactions entre eux, ni avec d'autres enfants ou personnages imaginaires. Ils ont l'air seuls dans leur « cuisine ». Ils semblent imiter ce que font leurs parents chez eux. Ils ont même tendance à s'imiter l'un l'autre lorsqu'ils ouvrent ces portes de placards et poussent des *Ho hisse !* d'encouragement.

Si dans le groupe 1, le jeu avec le doudou et le poupon semble construit autour de cette histoire de sieste, de bruit et de punition, dans le groupe 2, l'histoire imaginée par les

deux enfants n'est pas liée, mais pour chacun elle a l'air de se répéter, puisqu'ils réalisent toujours les mêmes gestes. Il n'y a pas de progressions dans leurs jeux.

Dans un coin-jeu, et a fortiori dans le coin « cuisine », lorsqu'il y a plusieurs enfants, il peut y avoir à un moment donné des instants d'échange, de prêt d'objets qui peuvent se transformer en conflits. Dans le groupe 2, aucune dispute n'a éclaté, les deux enfants n'ayant même pas échangé de regards. Ils semblaient co-jouer l'un à côté de l'autre sans s'apercevoir de la présence d'un autre enfant. Ils n'ont pas échangé de jouets non plus. On ne peut pas parler de conduites de coopération car ils n'ont à aucun moment fait quelque chose ensemble.

Alors que dans le groupe 1, Emma et Anna ont joué ensemble, elles ont même accepté Hermione dans leur jeu.

Au début de leur jeu, lorsqu'elles se mettent à faire la vaisselle, Emma dit : « *J'ai pas lavé ces trucs* ». Anna répète la même chose et rajoute : « *Je vais les rincer* ». Elles ne font pas que s'imiter dans leur rôle de l'adulte qui gronde, mais elles se complètent aussi.

Au vu de ces analyses de conduites, les enfants du groupe 1 ont montré des attitudes intéressantes par rapport à leur scolarité en maternelle. Ces filles ont fait preuve de capacités à communiquer avec l'autre, à s'écouter, à accepter les propositions d'un autre enfant, mais aussi à coopérer dans un jeu. Elles ont investi le coin cuisine à tel point qu'elles l'ont transformé en coin maison.

Dans ce groupe, le jeu symbolique mis en place avec le doudou et le poupon a sollicité leur imagination. J. Piaget parle de fonction symbolique dans laquelle l'enfant élabore en pensée des objets, des mouvements du monde réel.

Par ce jeu construit autour du poupon et du doudou, Emma et Anna commencent à développer une « théorie de l'esprit », elles prêtent à leurs jouets des intentions, des souhaits.

Emma et Anna ont su coopérer pour faire évoluer leur jeu, et faire participer Hermione. Elles ont accepté les remarques et les propositions, elles ont accepté que leur doudou partage le placard avec le poupon et vice versa. Elles ont fait la vaisselle ensemble, et elles l'ont rangée. Axel et Alycia n'ont pas su coopérer, leurs jeux ont été solitaires. Ils se sont partagé toutefois l'espace de jeu sans créer de dispute ou de bousculade. Mais ils ne se sont pas prêté les jouets, ni entr aidé pour ouvrir les portes des placards, par exemple.

Un enfant de petite section joue, habituellement, comme dans le groupe 2, à côté d'un autre enfant sans qu'il y ait beaucoup d'interactions entre eux. C'est justement un des objectifs de l'école maternelle : la socialisation. En effet, cet enfant de petite section, qui avait pour habitude d'être centré sur lui-même, va apprendre à vivre en collectivité et donc à se décentrer pour devenir élève. Comme le décrit H. Wallon, les enfants de 2/3 ans sont encore dans ce stade projectif où ils sont dans la représentation. Les monologues qui sont observés chez Axel et Alycia montrent le processus de construction dans lequel ils se trouvent : construction de sa personnalité propre par distinction avec l'autre.

Emma et Anna ont su communiquer sans l'aide de l'adulte, elles ont échangé entre elles pour poursuivre leur jeu, elles se sont écoutées. Axel et Alycia ont eu du mal à se décentrer d'eux-mêmes pour s'ouvrir sur l'autre. Ils n'ont créé aucune relation entre eux. On peut donc penser que les enfants du groupe 1 retireront plus de bénéfices lors de ces moments de jeu, car comme le souligne A. Florin, c'est dans les interactions entre pairs que l'enfant apprend. L'évolution sera possible grâce à l'hétérogénéité de leurs compétences.

A ce stade, une question peut émerger celle des raisons de ces différences observées dans les comportements de ces enfants. Qu'est-ce qui fait qu'ils n'ont pas les mêmes attitudes, les mêmes réactions dans le même coin-jeu ?

Emma et Anna ont été accueillies dans une MAM avant leur scolarisation en classe de petite section, alors qu'Axel et Alycia ont été gardés respectivement par une assistante maternelle et la mère. Peut-on alors imaginer qu'il est fait quelque chose de particulier dans la structure MAM qui participerait au développement de ces conduites jugées intéressantes pour la scolarisation future de ces enfants ?

7.2 A la MAM « Les petits petons »

Force est de constater que ces enfants issus de la MAM développent des attitudes qui sont pertinentes pour leur scolarité. Les remarques faites en début d'année par la maîtresse de la classe de petite section et les observations des enregistrements vidéo dans les coins jeux en janvier montrent que ces enfants ont construit des compétences que les autres enfants développeront plus tard. La question se pose alors : qu'est-il fait dans cette structure de particulier ?

Tout d'abord, la description d'une journée ordinaire permettra de situer le cadre dans lequel évoluent les enfants lorsqu'ils sont accueillis à la MAM « Les petits petons ».

Certains moments caractéristiques de cette journée seront observés en détail, comme les ateliers, les moments collectifs comme les repas et les temps de jeux libres.

7.2.1 Comment se déroule une journée ?

L'emploi du temps d'une journée type se décompose de la sorte :

- De 6h30 à 9h30 : accueil des enfants et de leurs familles (transmission), petit-déjeuner pour certains, biberons pour d'autres et coucher des plus petits. Chacun a un petit casier avec son prénom dans lequel les parents déposent les affaires. Les enfants mettent leurs chaussons en arrivant, accrochent leur sucette et mettent leur doudou dans une panier.
- De 9h30 à 10h00 : jeu libre dans la salle d'activités ou dehors, moment de transition pour les grands et petits : passage aux toilettes, lavage des mains
- De 10h00 à 11h00 : activités pour ceux qui le souhaitent, jeux libres ou promenade pour les autres
- De 11h00 à 11h30 : relaxation, moment calme
- De 11h30 à 12h00 : repas des plus petits, les autres enfants participent à un atelier d'écoute de musiques ou d'histoires, ou atelier de chants, moment de transition pour les grands et petits : passage aux toilettes, lavage des mains

- De 12h00 à 13h30 : mise en place et repas des plus grands
- De 13h30 à 16h00 : sieste. Chacun se lève à son rythme, jeux libres en attendant que tous les enfants soient réveillés.
- 16h00 : goûter
- De 16h30 à 17h00 : activités pour ceux qui le souhaitent, jeux libres ou promenade pour les autres
- A partir de 17h : arrivée des périscolaires, activités libres ou jeux avec les enfants suivants les envies et les âges des enfants présents, départs échelonnés des enfants : accueil des familles, transmission sur le déroulement de la journée.

A la lecture de cet emploi du temps, on peut relever des temps importants de « jeux libres ». Ces temps donnent l'opportunité aux enfants d'agir librement et sans doute de développer des conduites de coopération entre pairs, de symbolisation avec les coins jeux proposés et surtout des compétences langagières.

On note aussi la présence de deux temps d'activités dans cette journée. Les enfants peuvent participer, s'ils le souhaitent, à un atelier préparé par une assistante maternelle. Ces moments institués dans l'emploi du temps semblent se rapprocher des ateliers mis en place dans une classe de maternelle. Il sera intéressant de voir en détail comment ils fonctionnent, tout comme les moments de rituels et les temps de jeux libres.

7.2.2 Quelques moments caractéristiques de la MAM :

- Les ateliers : prenons l'exemple d'un atelier de fabrication de poissons japonais.

L'assistante maternelle en charge de l'atelier réunit tous les enfants et leur présente ce qu'ils pourront réaliser. Les enfants sont libres dans leur choix, mais ils savent que s'ils s'engagent dans l'activité, ils doivent y rester jusqu'au bout. Et de même, s'ils n'ont pas voulu faire l'activité, ils ne peuvent pas, une fois avoir vu les autres commencer à réaliser un objet par exemple, venir se mêler au groupe. Les assistantes maternelles estiment que l'enfant doit bien réfléchir sur son choix et qu'une fois sa décision prise, l'enfant ne peut pas y revenir dessus. Cela évite les enfants qui vont et viennent au gré de leurs envies et

des activités commencées et non terminées. Ce choix leur permet d'apprendre aux enfants la nécessité de l'investissement dans une tâche pour la mener à bien.

Les enfants qui choisissent de participer à cet atelier vont se laver les mains, s'habiller et ils s'installent à une table de travail.

L'assistante maternelle présente un modèle de poisson préalablement réalisé. Elle invite les enfants à commenter ce qu'ils voient, avec quels matériaux il a été fabriqué et comment.

Chaque enfant reçoit dans une barquette son matériel, préparé en fonction de son âge et de ces capacités. L'assistante maternelle donne les premières explications : il s'agit de coller des gommettes de couleur, et des gommettes pour les yeux.

Dans un premier temps, les explications sont données aux plus grands qui réalisent les tâches tout seuls, puis elle se consacre aux plus petits pendant que les moyens essayent.

Lorsque les plus grands ont terminé, ils aident les autres dans la mesure de leurs moyens soit en donnant de nouvelles explications, soit en les aidant dans la gestion du matériel.

Une fois tous les poissons japonais réalisés, les productions sont accrochées pour être mises en valeur.

On peut voir dans ces activités les prémisses des ateliers mis en place dans les classes de maternelle. Il est évident que c'est dans ces moments-là que les enfants apprennent à patienter, à attendre leur tour pour avoir une réponse à une question, une aide. Ce sont ces attitudes qu'a pu observer la maîtresse de la classe de PS en début d'année, apprentissage qui se fait justement lors des premières années de maternelle.

On retrouve aussi des conduites de coopération grâce à l'entraide qui se met en place entre les plus grands et les autres enfants au cours de ces ateliers. J'ai pu observer lors de mon stage un enfant de 4 ans qui montrait à une petite fille de 2 ans comment répartir les gommettes plus harmonieusement sur son poisson.

- Certains moments ritualisés comme les repas :

Les enfants n'ayant pas les mêmes repas, les assistantes maternelles procèdent à deux services pour les repas du midi. Les bébés vont manger en premier sur leur chaise haute, puis les grands viendront après, assis à leur table.

Pendant que le groupe des bébés mange, les autres enfants vont au coin-jeu et peuvent jouer librement. Parfois, en fonction du nombre de bébés à devoir faire manger, une assistante maternelle propose un atelier : chant, écoute musicale, histoire.

Lorsque les bébés ont terminé, les enfants aident à mettre le couvert et s'installent. Les assistantes maternelles partagent leur repas avec eux. Ce sont des instants d'échange très riches autour de l'alimentation et autres sujets de conversation que les enfants amènent pendant ce temps-là.

Pendant que les grands mangent, les bébés sont installés dans le grand parc à côté de la table ou restent dans leur chaise haute pour ceux qui n'ont pas terminé.

Ce temps de repas collectif peut paraître long, il s'étale sur presque deux heures. Ce pourrait être difficile aux enfants de patienter, mais j'ai pu observer lors de mes stages que les enfants attendaient leur tour sans protester. Ce sont des habitudes prises dès le début qui permettent à ces moments de ne pas devenir des temps qui leur semblent interminables.

- Les temps de jeux libres :

Les enfants peuvent accéder à différents moments de la journée aux coins jeux. Il s'agit de moments institués dans l'emploi du temps et d'autres non. Dans ce cas-là, les enfants demandent l'autorisation à une assistante maternelle qui lui proposera certains jeux en fonction de leur disponibilité et du nombre d'enfants déjà présents sur ces jeux.

Lors de mon stage d'observation, j'ai pu assister à plusieurs reprises à des moments de jeux libres entre les enfants. Deux petites filles de 2 ans ont joué à « papa / maman » avec le berceau et des poupons, chacune interprétant un rôle. Trois petits garçons ont construit un parcours avec des « legos » pour réaliser un circuit pour leurs voitures. Un petit garçon et deux petites filles ont investi le coin cuisine, ils ont préparé un repas pour les nounous et installé les couverts.

Au cours de ces moments de jeux libres, quelques disputes ont éclaté. Parfois une assistante maternelle est intervenue, parfois les enfants ont réussi à trouver des compromis et ont pu continuer leur jeu.

Les activités proposées dans les coins jeux sont classiques : voitures, circuits, dînette, poupées, jeux de construction, etc... Les enfants connaissent par avance les règles de jeu, le fonctionnement, le matériel disponible. Ils se répartissent les rôles sans avoir besoin de l'intervention d'un adulte.

Lors de mes stages, mes observations m'ont conduite à penser qu'il y avait une relation entre ces moments passés au coin-jeu à la MAM et les conduites pertinentes remarquées chez ces enfants accueillis par la MAM. Ces comportements observés en classe de PS montraient des enfants de 3 ans capables de jouer dans un groupe, de proposer des règles, d'accepter autrui avec toutes les contraintes que cela suppose. En voyant les enfants de la MAM jouer dans leur coin jeu, j'ai compris que ces conduites étaient dues à un fonctionnement basé sur la coopération entre enfants de différents âges, sur la gestion des groupes par les assistantes maternelles. A plusieurs reprises, des enfants d'âges différents (de 18 mois à 4/5 ans) se sont retrouvés au coin jeu et ont joué ensemble. Les petits sollicitent les plus grands qui, eux, font très attention aux tout-petits à leurs côtés. On peut constater qu'ils savent ce que cela implique de jouer à plusieurs : accepter l'autre, l'éventualité d'une dispute, le partage des jouets. Evidemment, tout ne se passe pas sans dispute. Avec mon expérience d'enseignante et des cours de récréation, instants de jeux libres, j'ai pu constater qu'il y avait moins de conflits dans le coin jeu de la MAM que dans la cour de récréation. Est-ce dû au nombre moins important d'enfants, même si l'exigüité des coins jeux pourrait avoir une influence ?

Les différents moments de la journée de l'enfant à la MAM abordés dans le détail ci-dessus montrent que les conduites observées en classe de PS sont l'aboutissement du travail fait dans cette structure. Les enfants apprennent à être patients, à être à l'écoute de l'autre, à l'accepter. Les jeux mis en place, tout comme les activités, leur permettent de vivre des instants de vie collective avec les contraintes que cela impose.

7.3 Des différences et des similitudes entre la MAM et la classe de PS

Les analyses des enregistrements vidéo et celles du fonctionnement de la MAM mettent en évidence des points de ressemblance entre ces deux structures, mais aussi quelques différences.

Si l'on compare le déroulement de la journée d'un enfant à la MAM ou à l'école, on peut apercevoir quelques ressemblances dans l'emploi du temps : l'accueil et les rituels, une activité par demi-journée, les temps de jeux libres, les repas, la sieste, les temps avec les parents. Cela peut permettre à l'enfant de trouver des repères sécurisants lorsqu'il

changera de structure. Les élèves en première année de maternelle ont souvent besoin d'un temps d'adaptation à ce nouveau fonctionnement, différent de celui qu'ils connaissaient avant leur scolarisation. La maîtresse y verra aussi des avantages dans la mise en place des ateliers ou dans la mise à disposition des coins jeux. Leur utilisation sera rendue plus rapidement efficace quant aux apprentissages qui y seront dédiés.

Ces ressemblances se retrouvent aussi dans l'accueil des enfants le matin, mais aussi celui des parents. Ce temps est dévolu à la transmission des informations essentielles pour comprendre l'enfant que l'on aura avec nous toute la journée ou qui rentrera chez lui avec son vécu de classe de la journée.

Toutefois, il ne faut pas oublier le côté maternel. Même s'il est présent dans les deux dénominations : *assistante maternelle* et *école maternelle*, la structure MAM possède un caractère plus maternant que la classe. La présence d'une assistante maternelle pour quatre enfants maximum est un avantage par rapport une enseignante et une ATSEM pour une vingtaine d'élèves.

Il ne faut pas oublier les préconisations institutionnelles quant aux apprentissages. L'enseignante a des objectifs pédagogiques à faire acquérir à ses élèves, alors que l'assistante maternelle a des objectifs plus liés au développement psychologique et moteur de l'enfant. Les activités dans les ateliers ne sont pas mises en place avec les mêmes buts.

CONCLUSION

Dans une classe de petite section, des enfants âgés d'à peine 3 ans jouent ensemble au coin jeu, ils ont inventé une histoire, ils se prêtent les jouets. Ces mêmes enfants, à un autre moment, attendent patiemment que la maîtresse finisse de distribuer le matériel, ils écoutent attentivement les consignes. Toujours ces mêmes enfants, ils sont là à attendre leur morceau de gâteau du goûter d'anniversaire d'un camarade, parmi les 25 autres.

Tout ceci a de quoi surprendre tout enseignant qui sait qu'à l'âge de 3 ans, un enfant a parfois des difficultés à se décentrer, à accepter l'autre, à communiquer et se faire comprendre. Selon les psychologues spécialisés dans le développement de l'enfant, toutes ces conduites langagières, ces conduites de coopération et de symbolisation observées chez ces quelques enfants sont construites en général plus tard.

Il faut alors chercher pourquoi ces enfants-là ont développé ces compétences. Ce qu'ils ont en commun, c'est le fait d'avoir été gardés par des assistantes maternelles au sein d'une MAM. Des observations dans leur classe et dans la structure MAM ont été réalisées.

Après l'analyse de ces observations, des éléments tendent à laisser penser que les assistantes maternelles de cette structure ont mis en place un fonctionnement qui permet aux enfants accueillis d'acquérir des attitudes sociales et langagières bénéfiques pour leur scolarité.

A cela s'ajoute un élément, celui de la collectivité. Cette structure profite de la possibilité qu'il lui est offerte de regrouper trois ou quatre assistantes maternelles dans un même lieu pour pouvoir accéder à la collectivité, mais tout en gardant des proportions raisonnables d'encadrement. En cela, elle pourrait ressembler à une petite classe d'école maternelle : avec son coin jeu, la bibliothèque, des petites tables, le coin du coloriage. Seulement, certains moments rappellent que les enfants se trouvent dans une maison : avec une cuisine, une salle de bain, des chambres. De plus, ce sont les mêmes personnes qui sont chargées des activités, de les faire manger, mais aussi de les emmener à la sieste, de s'occuper de leur toilette si besoin est.

De par les ateliers qu'elles proposent aux enfants, de la mise en place de la salle d'activités, les assistantes maternelles contribuent à ce qu'ils soient mieux préparés à leur scolarité future en classe de petite section.

Toutefois, il me faut être un peu critique sur cette analyse. Des limites imposées par la méthode utilisée pour le recueil de données sont à souligner. Des éléments comme le niveau socioculturel des parents, la présence de frères et sœurs aînés ou le simple fait qu'au sein de leur famille le langage soit plus développé pourraient également avoir des incidences sur le développement de compétences pertinentes pour leur scolarité. Pour une étude plus précise, il aurait fallu prendre le temps d'interroger les familles pour mieux les connaître. Leurs habitudes sociales, mais aussi le comportement langagier qu'ils ont avec leur enfant ont certainement des influences sur les aptitudes qu'ils développent.

De même, pour gagner en précision, une étude comparative avec des enfants élevés en crèche permettrait d'identifier l'impact du facteur collectivité, d'établir peut-être des différences entre une petite collective comme la MAM et une plus grande comme la crèche.

Cependant, toutes les observations que j'ai menées, et les analyses qui en ont découlées m'amènent à penser qu'un partenariat entre la MAM et la classe de petite section pourrait être intéressant à mettre en place. D'un côté comme de l'autre, ces professionnelles de la petite enfance ont des connaissances, des compétences à partager. Il ne faut pas oublier d'y adjoindre les parents, les premiers éducateurs de l'enfant. On retrouve là la définition que donne Corinne Mérini du partenariat : *« le partenariat se présente comme une action de co-élaboration, visant à résoudre un problème reconnu par tous comme commun, et ceci à partir des différences de chacun dans la recherche de complémentarités »*.

Pour pouvoir le mettre en pratique, il semblerait utile de se baser sur les cinq principes proposés par Guy Pelletier (G. Pelletier, In *Revue des Echanges*, Volume 14, No 3, Septembre 1997) :

- *Le principe d'intérêt mutuel des partenaires* : pour être viable un partenariat doit, dès le départ, susciter une source d'intérêt pour les différentes parties. Ayant déjà parlé de ce projet aux assistantes maternelles et aux enseignants de l'école, il reste à le présenter aux parents.
- *Le principe d'égalité des partenaires* : le partenariat repose sur des relations d'égal à égal, non hiérarchiques. Sur ce point-là, il nous faudra rester vigilant.
- *Le principe d'autonomie des partenaires* : les différentes parties s'engagent de leur propre chef et demeurent libres dans leur action. Il est clair que personne n'ira dire aux autres comment ils doivent fonctionner. Le respect de l'autre et de sa professionnalité doit être de rigueur.
- *Le principe de coopération entre les partenaires* : une entente partenariale s'inscrit dans un projet partagé et celui-ci n'a de sens que s'il y a entraide et échanges significatifs entre les partenaires. Je pense que les assistantes maternelles, tout comme l'enseignante, ont beaucoup à échanger, à partager, mais aussi les parents.
- *Le principe d'évolution entre les partenaires* : un partenariat s'inscrit au sein d'un espace-temps limité nécessitant une évaluation continue dont la résultante peut se traduire par des changements ou une cessation de l'entente de coopération. Il est évident qu'à l'issue de la première année de fonctionnement, il sera nécessaire de faire un point sur les apports de ce partenariat et sa reconduction éventuelle.

Un tel partenariat aurait des enjeux professionnels certes, mais aussi socio-politiques. Elisabeth Badinter, dans son ouvrage *Le conflit* de 2010, souligne que « *trouver une place en crèche dans un quartier ou une nounou aux horaires compatibles avec ceux de la mère relève encore souvent du tour de force* ». Alors on peut imaginer en milieu rural les difficultés que peuvent rencontrer les parents qui souhaitent trouver une crèche pour leur enfant. La solution de la MAM est un compromis entre être gardé par une assistante maternelle à son domicile et être accueilli dans une crèche avec une dizaine d'autres enfants. La recherche de collectivité par les parents trouverait une solution dans cette structure, à défaut d'avoir une crèche. De plus, le partenariat qui serait mis en place, valoriserait ce mode de garde, par sa relation avec l'école maternelle.

Les enjeux professionnels seraient complémentaires pour les assistantes maternelles et les enseignants. Ce partenariat permettrait au travers de visites des structures, avec des

échanges sur les pratiques d'améliorer la qualité des modes d'accueil et l'éducation de ces jeunes enfants, d'harmoniser les comportements des encadrants, d'évoluer vers une continuité et une cohérence éducative entre ces deux établissements.

Les enjeux pour les parents seront également importants : ils pourront s'approprier plus facilement le milieu scolaire, avoir une meilleure connaissance de cette structure que leur enfant fréquentera plus tard. Ils pourront comprendre les enjeux de l'école. Ils pourront également mettre en place des relations de confiance pour assurer la continuité avec le milieu familial tant avec les assistantes maternelles qu'avec l'enseignante et l'ATSEM.

Quant aux enfants, l'intérêt de ce partenariat se situera surtout sur le plan psychologique : l'aspect sécurisant qui est particulièrement recherché sera renforcé par le biais des rencontres futures à imaginer entre les deux structures. La rupture se fera plus en douceur, le passage d'une structure à l'autre sera facilité. La connaissance des locaux, des professionnels permettra d'apporter un peu plus de sérénité à ce moment qui est souvent douloureux pour les enfants et les parents.

Tout ceci ressemble fortement aux dispositifs des classes-passerelles. Seulement, ces dispositifs ne disposent pas de locaux à taille humaine comme les MAM. Ils n'ont pas ce caractère familial que l'on retrouve dans cette « maison ». Ce point-là, me semble-t-il, est une des clés de la réussite de la mise en place des MAMs. C'est un avantage indéniable sur ces dispositifs, un atout que nombre de parents recherchent dans le mode de garde de leur enfant.

En outre, si un tel partenariat peut voir le jour, le dispositif MAM ne pourrait qu'en tirer des bénéfices et répondre à ses détracteurs qui souhaitent voir le texte de loi abrogé, parlant de « bébés laissés à la consigne ». De même, les personnels enseignants et les ATSEM profiteraient de la connaissance de ces professionnels pour mieux appréhender l'enfant qui leur est confié.

Ce projet de partenariat, s'il fonctionne, pourra être proposé aux autres assistantes maternelles qui travaillent à domicile et qui participent déjà aux ateliers du relais

d'assistantes maternelles (RAM). Ces ateliers déjà basés sur l'échange entre professionnels de la petite enfance pourraient venir compléter les rencontres et les projets mis en place par le partenariat envisagé entre le MAM et l'école maternelle.

Tout ceci n'est qu'à l'heure actuelle un début de projet, de belles intentions que je vais m'attacher à mettre en place dès la rentrée prochaine. En réunissant dès le début d'année scolaire les futurs partenaires, je souhaite nous laisser le temps d'une année pour constituer le projet. Les enjeux sont suffisamment importants pour ne pas céder à la précipitation.

ANNEXE 1 : ARTICLE DE LA DEPECHE

Actualités • Grand Sud • Gers

Cologne. Les Petits Petons, première MAM du Gers

Publié le 10/01/2012 à 09:38



Le ruban est coupé par les enfants... la MAM est inaugurée./Photo DDM, Martine Courant.

La première Maison d'assistantes maternelles (MAM) du département du Gers, baptisée Les Petits Petons, a été inaugurée samedi 7 janvier en présence de nombreux élus et partenaires. Valérie, Nathalie et Laurence ont mené leur projet jusqu'à son épilogue avec l'ouverture de cette structure le 29 août 2011. Toutes les trois, assistantes maternelles agréées, ont décidé d'exercer leur profession dans un lieu commun extérieur à leur domicile. C'est chose faite, et de bien belle manière...

Valérie, responsable de la MAM, tient à remercier Virginie Marchal, de la PMI, pour son aide lors du montage du projet, le Crédit agricole pour son aide financière, la mairie de Cologne, Super U de Mauvezin, Frédéric, le poissonnier, M. Laclavère, propriétaire de la maison abritant la MAM ; Arlette

Gaspard, comptable bénévole ; Céline Garcia, membre d'honneur bénévole ; Christian Chapelin, photographe ; l'association Pitchounet y Grandet, l'entreprise Sud Assistance pour son aide lors des travaux d'aménagement, la MFR de Cologne pour son partenariat, la pharmacie Puech, Dominique Méheut, Jean-Claude Gaudon, artisan, sans oublier « nos familles respectives qui ont dû supporter nos longues heures de travail souvent très tardives. »

« Notre plus grand bonheur est de voir, de jour en jour, les enfants s'épanouir dans cette maison que l'on a entièrement pensée et où nous avons mis tout notre cœur et notre savoir-faire. Les encouragements et les remerciements des familles nous confortent dans le choix d'avoir voulu mener à bien ce projet qui paraissait un peu irréaliste au départ. Nous pouvons accueillir douze enfants simultanément, du lundi au vendredi, de 6 h 30 à 20 heures ; actuellement notre planning est complet jusqu'en juin 2012 et nous avons déjà des réservations pour septembre 2012. Nous clôturons cette inauguration sans oublier d'avoir une pensée toute particulière pour Max Laborie qui nous a subitement quittés en 2011 sans avoir eu le temps de pouvoir visiter cette MAM qu'il soutenait et encourageait tant », fut le message délivré par les fondatrices de la structure.

A savoir

Ayant chacune un agrément pour 4 enfants, les assistantes maternelles arrivent progressivement en fonction des enfants présents dans la structure. Nathalie, Laurence et Valérie participeront, le 21 janvier, au colloque national des MAM à Paris, l'occasion de rencontrer d'autres MAM et de répondre aux questions d'ordre législatif qu'elles se posent en ce début d'existence.

La Dépêche du Midi

ANNEXE 2 : REGLEMENT DE FONCTIONNEMENT DE LA MAM

REGLEMENT DE FONCTIONNEMENT



Les Petits Petons association loi 1901

32430 COLOGNE

REGLEMENT DE FONCTIONNEMENT

1. CAPACITE D'ACCUEIL :

Pour intégrer la MAM les enfants doivent être âgés de 0 à 6 ans et être inscrits. Ils sont accueillis dans la mesure des places disponibles ; une liste d'attente sera créée si besoin.

La Maison d'Assistante Maternelle (MAM) est limitée à 12 places.

Les enfants évoluent tous ensemble, âges confondus.

Les assistantes maternelles disposent d'une délégation d'accueil pour chaque enfant accueillis au sein de la MAM, ce qui leur permet de s'occuper indifféremment de chacun.

2. HORAIRES :

La MAM est ouverte du lundi au vendredi de 06H30 à 20H00. Elle est fermée tous les jours fériés, samedis et dimanches.

Les assistantes maternelles sont présentes à la MAM selon un planning défini une semaine à l'avance. Pour tout changement d'heure d'accueil relatif à la garde d'un enfant se référer à l'équipe qui acceptera ou non selon les disponibilités.

Le repas étant un moment privilégié et convivial, aucun départ ni aucune arrivée ne se fera entre 11H30 et 13H00.

3. COMPOSITION DE L'EQUIPE :

L'équipe se compose de 3 assistantes Maternelles agréées

Valérie MEUNIER agréée depuis le 22 octobre 2004 N° AM18/07

Laurence LAURET agréée depuis le 10 décembre 2003 N° L93/03 (BEP sanitaire et social)

Nathalie LUCAS agréée depuis le 12 juin 1998 N° L30/03 (CAP Petite Enfance)

4. PRESTATIONS D'ACCEUIL :

Contrats possibles :

- Année complète et incomplète
- Accueil occasionnel, périscolaire et accueil d'urgence.

5. TARIFS :

Année complète :

		2012/2013		2013/2014	
Nbre d'h/sem	Nbre d'h/mois	Brut	Net	Brut	Net
Moins de 20 h	86	4.27	3.30	4.34	3.35
De 20 à 24 hrs	87 à 104	4.08	3.15	4.15	3.20
De 24 à 31 hrs	105 à 134	4.01	3.10	4.08	3.15
De 31 à 36 hrs	135 à 156	3.95	3.05	4.01	3.10
De 36 à 41 hrs	157 à 178	3.89	3.00	3.95	3.05
41 et +	+ de 179	3.82	2.95	3.89	3.00

- ❖ Congés payés inclus dans la mensualisation
- ❖ En supplément les indemnités d'entretien

Année incomplète :

		2012/2013		2013/2014	
Nbre d'h/sem	Nbre d'h/mois	Brut	Net	Brut	Net
Moins de 20 h	86	4.40	3.40	4.47	3.45
De 20 à 24 hrs	87 à 104	4.21	3.25	4.27	3.30
De 24 à 31 hrs	105 à 134	4.15	3.20	4.21	3.25
De 31 à 36 hrs	135 à 156	4.08	3.15	4.15	3.20
De 36 à 41 hrs	157 à 178	4.02	3.10	4.08	3.15
41 et +	+ de 179	3.95	3.00	4.02	3.10

- ❖ Congés payés non inclus dans la mensualisation
- ❖ En supplément les indemnités d'entretien

Accueil occasionnel ou périscolaire :

- ❖ Taux horaire : 3.60 € Net pour 2012/2013 ou 3.65 € Net pour 2013/2014
- ❖ 10 % de congés payés
- ❖ Indemnités (entretien, nourriture, pack hygiène facultatif)

- ↪ Toute heure commencée est due
- ↪ Le salaire sera versé avant le 03 de chaque mois
- ↪ Le taux horaire sera révisé annuellement
- ↪ Les temps d'absences non prévues au contrat sont rémunérés, pour les autres absences se référer au contrat de travail (article 14)

Indemnités :

- ↳ Entretien (charges diverses, matériel pour activités, jouets et aménagements) :
 - 4.00 € à partir de 5 h
 - 2.97 € moins de 5 h

- ↳ Nourriture uniquement si la M.A.M fournit les repas:
 - Avant 1 an 2 €**
 - Collation du matin, déjeuner et goûter **à partir de 1 an 3.50€**
 - Collation du matin ou goûter 0.50€
 - Déjeuner 3 €

- ↳ Pack hygiène au choix des parents :
 - Couches, liniment et linge de toilette à usage unique 2 €

Toutes les indemnités pourront être révisées annuellement en fonction des augmentations du coût de la vie.

6. ORGANISATION DU TEMPS DE TRAVAIL :

La MAM est fermée pour congés annuels :

- 1 semaine entre Noël et 1^{er} de l'an
 - 2 semaines minimum en été
- ✚ Pour le reste des congés, les assistantes maternelles s'engagent à prévenir les familles le plus tôt possible. Chaque parent employeur doit prendre ses congés en même temps que l'assistante maternelle référente.
 - ✚ Si une assistante maternelle devait s'absenter dans l'urgence et uniquement dans ce cas-là, la puéricultrice de secteur serait prévenue en attendant que les parents viennent récupérer leur enfant.
 - ✚ Si une assistante maternelle devait être absente, les parents seraient prévenus au plus tôt afin qu'ils puissent trouver un mode de garde alternatif car aucun dépassement du nombre d'enfants accueillis au sein de la MAM n'est accordé (dans le cas extrême où l'assistante maternelle référente serait absente dès l'ouverture, le parent devrait garder son enfant).
 - ✚ En cas de maternité, le parent est prévenu à la fin du premier trimestre de grossesse. Une assistante maternelle pourra être proposée (sans aucune obligation) et dans le cas contraire devra trouver un mode de garde alternatif.
 - ✚ Si une assistante maternelle venait à quitter définitivement la MAM, elle s'engage à en informer le parent et à exécuter un préavis de 3 mois afin de recruter une remplaçante ou de trouver un mode de garde alternatif pour les parents.

7. MODALITES MEDICALES :

En cas d'incident bénin, la famille est immédiatement prévenue.

En cas d'accident grave, l'enfant est confié au SAMU (15) puis orienté vers l'hôpital ou la clinique choisie par les parents ; le responsable légal est prévenu dans les plus brefs délais.

- Administration de médicaments :

Un antipyrétique (non ouvert) pourra être administré à partir de 38°5 à un enfant à condition que les parents aient fourni une ordonnance du médecin traitant renouvelé en conséquence selon le poids et l'âge.

Si la température persiste ou augmente les parents seront prévenus afin de récupérer au plus vite leur enfant.

- Maladies contagieuses :

En cas d'éruption cutanée ou de symptômes douteux, les parents seront prévenus et un avis médical sera demandé.

Pour la varicelle l'enfant pourra être accueilli s'il ne présente pas de fièvre et s'il supporte bien l'éruption cutanée.

Les assistantes maternelles se réservent le droit d'appeler les parents si elles jugent que l'état de l'enfant le nécessite.

En cas vomissement ou/et de fortes diarrhées l'enfant ne pourra être accueilli.

- Vaccinations :

Tous les vaccins obligatoires devront être à jour.

Le BCG n'est plus obligatoire mais conseillé.

Il est recommandé de laisser le carnet de santé, cacheté, dans le sac de l'enfant car celui-ci comporte des renseignements importants en cas d'urgence.

8. ALIMENTATION ET PRODUITS DIVERS

Aucunes denrées alimentaires, laits maternisés ou boissons... entamés ne sont acceptés au sein de la M.A.M.

Ceux-ci seront marqués du jour d'ouverture dès leur utilisation.

9. DELEGATION D'ACCUEIL

Les parents signent un contrat avec une Assistante Maternelle référente choisie par la responsable de la MAM, mais aussi un formulaire de délégation d'accueil auprès des 2 autres Assistantes Maternelles afin qu'elles puissent le prendre en charge au même titre.

10. ASSURANCES :

L'association « les petits petons » a souscrit un contrat d'Assurance Responsabilité Civile Particulière pour l'accueil des enfants ainsi qu'une assurance pour ses locaux.

11. ADHESION AUX PETITS PETONS :

Une cotisation annuelle de 10 € est demandée au mois de Janvier à chaque famille fréquentant la MAM.

ANNEXE 3 : CIRCULAIRE N°2012-202 DU 18 DECEMBRE 2012

Scolarisation des enfants de moins de trois ans

NOR : MENE1242368C circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012

MEN - DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école ; aux enseignants du premier degré

Le développement de l'accueil en école maternelle des enfants de moins de trois ans est un aspect essentiel de la priorité donnée au primaire dans le cadre de la refondation de l'école ; de nouveaux effectifs y seront consacrés dès la rentrée 2013.

La scolarisation d'un enfant avant ses trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle correspond à ses besoins et se déroule dans des conditions adaptées. Elle est la première étape de la scolarité et, pour beaucoup d'enfants, la première expérience éducative en collectivité.

Il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser sa réussite scolaire, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, sa famille est éloignée de la culture scolaire. Cette scolarisation précoce doit donc être développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales et de montagne ainsi que dans les départements et régions d'outre-mer.

Parce qu'elle concerne des « tout-petits » ayant des besoins spécifiques, cette scolarisation requiert une organisation des activités et du lieu de vie qui se distinguent nettement de ce qui existe dans les autres classes de l'école maternelle. Elle nécessite donc un projet particulier, inscrit dans le projet d'école. Elle constitue cependant bel et bien la première étape d'un parcours scolaire et ne se substitue donc pas aux autres structures pouvant accueillir ces enfants : elle doit être pensée dans une logique d'articulation avec celles-ci, et fait à ce titre l'objet d'une concertation au niveau local.

Aussi, pour garantir une répartition efficace des moyens en réponse aux besoins identifiés en concertation avec les partenaires, les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) engageront des discussions avec les collectivités territoriales pour s'assurer des conditions d'accueil à la mesure des besoins spécifiques des tout-petits et mettre en œuvre la priorité que constitue la scolarisation des moins de trois ans dans les secteurs concernés.

1. Modalités d'accueil

Les projets d'accueil et de scolarisation d'enfants de moins de trois ans présentent des formes variées répondant aux besoins et aux ressources locales :

- un accueil et une scolarisation dans une classe de l'école maternelle, spécifique et adaptée aux besoins des jeunes enfants, dont le projet doit être explicitement accepté par la municipalité en raison des contraintes qu'il porte (présence régulière d'une ATSEM, aménagement de l'espace, matériel et jeux adaptés au jeune âge des enfants, rythmes spécifiques, etc.) ;

- un accueil et une scolarisation des enfants de moins de trois ans dans des classes de l'école maternelle comportant un ou plusieurs autres niveaux. Cette solution peut être efficace si elle correspond à un projet de l'ensemble de l'école maternelle. Elle présente l'avantage de la stimulation apportée par les pairs, mais constitue un cadre moins favorable à une prise en compte des besoins des jeunes enfants. Il est d'autant plus important de veiller aux conditions de scolarisation des plus jeunes enfants pour leur garantir des conditions de développement propices à leur âge ;

- un accueil en milieu mixte, associant services de petite enfance et école, permet d'offrir du temps scolaire dans des dispositifs conçus localement. Ce projet, co-élaboré par l'éducation nationale et les collectivités territoriales, doit garantir la complémentarité des ressources apportées par chaque partenaire dans une cohérence éducative au service du parcours de l'élève.

2. Accueil et place des parents

Établir une relation de confiance avec les familles est essentiel pour permettre à l'enfant de grandir sereinement entre école et maison. Une attention particulière doit donc être portée à la relation aux parents d'élèves.

La prise en charge de chaque enfant fait l'objet d'un échange avec ses parents. Pour en garantir la réussite, ceux-ci sont incités à s'impliquer activement et positivement dans le suivi de sa scolarité. Ils doivent pour cela comprendre les attentes et exigences de l'école et de la vie en collectivité, avoir la possibilité de communiquer avec les personnels de l'école. Un travail en partenariat avec des structures associatives et des services sociaux peut faciliter l'implication des familles les plus éloignées de la culture scolaire.

Le projet d'accueil et de scolarisation au sein de la classe est par ailleurs présenté et expliqué à l'ensemble des parents d'élèves afin de les sensibiliser aux enjeux de cette première scolarisation.

Une attention particulière est portée à la prise en compte des rythmes spécifiques adaptés à ces très jeunes élèves. Les horaires d'entrée et de sortie, le matin et l'après-midi, peuvent faire l'objet de dispositions particulières par rapport aux autres classes pour l'ensemble du groupe d'enfants scolarisés, ou pour chacun d'entre eux, selon une organisation régulière convenue avec les parents, qui s'engagent à la respecter. Cette souplesse est cependant soumise à l'impératif que le temps de présence de chaque enfant demeure significatif.

3. Travail en partenariat : services « petite enfance » et école

La première entrée à l'école maternelle est le début d'un parcours qui est souvent très dépendant de la réussite de cette première approche du milieu scolaire. Ce moment délicat doit être une occasion pour l'école de s'ouvrir à ses partenaires.

La scolarisation des enfants avant trois ans se conçoit en complémentarité des autres services de petite enfance gérés principalement par les collectivités territoriales. Tous les enfants ne sont pas en mesure d'assumer les contraintes propres à une scolarité, même adaptée : une concertation est nécessaire pour déterminer le moment opportun pour scolariser chacun. C'est pourquoi il est utile de mettre en place une structure locale permettant aux familles d'échanger avec les personnels de ces services, les enseignants de maternelle, etc., afin que leur soient proposées des solutions adaptées, avec des possibilités de passage d'une structure à l'autre.

La qualité de la prise en charge éducative des enfants de moins de trois ans est largement dépendante des collaborations qui s'établissent entre les collectivités territoriales, l'éducation nationale et les autres services ayant en charge la petite enfance (Caf, PMI, etc.). C'est pourquoi on favorisera une concertation régulière et durable avec les

collectivités territoriales et les différents services de l'État chargés des questions de petite enfance, au niveau local et départemental.

La rédaction des projets d'accueil et de scolarisation, concertée au plus près du contexte, à la lumière d'une analyse partagée des besoins, inclut l'implantation de locaux et de matériels spécifiques.

4. Pilotage

Les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) sont les pilotes naturels des projets locaux, avec les directeurs des écoles maternelles concernées. Ils sont garants de la nécessaire concertation avec les collectivités territoriales. Ils évaluent la pertinence et l'efficacité des dispositifs.

Les recteurs et les DASEN s'assurent des moyens nécessaires au développement des projets qu'ils déterminent comme prioritaires en fonction de leur implantation.

Les DASEN dressent la liste des écoles dans lesquelles des dispositifs de scolarisation des enfants de moins de trois ans sont implantés. Les postes concernés seront donc identifiés au mouvement intra-départemental. Les enseignants souhaitant postuler doivent être dans une démarche volontaire d'adhésion au projet de l'école et doivent s'informer des conditions de fonctionnement par consultation du projet d'école, contact direct avec le directeur ou l'IEN de la circonscription. Les DASEN veilleront lors de l'affectation à la cohérence entre les nominations et les conditions du poste sollicité. Les professeurs affectés recevront une formation complémentaire associant, autant que nécessaire, les personnels territoriaux.

Une série de séminaires interacadémiques, inscrits dans le programme national de formation, rassemblera, dans le courant du premier semestre 2013, les cadres académiques et les IEN chargés de mission maternelle.

La direction générale de l'enseignement scolaire établira un bilan de ce dispositif et favorisera les mutualisations. Un espace de ressources et de mutualisation est ouvert sur le site Éduscol. Une sélection de ces ressources sera diffusée largement aux enseignants et aux partenaires pour soutenir l'effort qualitatif fait localement par chaque équipe.

Les principes, présentant les paramètres à prendre en compte lors de l'élaboration des projets, sont énoncés en annexe.

Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire,

Jean-Paul Delahaye

Annexe

Principes de référence pour la mise en place de dispositifs d'accueil et de scolarisation des enfants de moins de trois ans

Les différents principes sont communs à toutes les modalités d'accueil et de scolarisation d'enfants de moins de trois ans.

Les dix points énoncés sont les principes nationaux qui doivent permettre une mise en œuvre adaptée aux besoins locaux et aux moyens réunis pour mener à bien chaque projet.

Ce cadre peut être complété en fonction des conditions de mise en œuvre des projets ; c'est par exemple le cas lorsque les dispositifs prévoient l'usage de transports scolaires.

1. La scolarisation des enfants de moins de trois ans concerne les enfants dès l'âge de deux ans, ce qui peut conduire à un accueil différé au-delà de la rentrée scolaire en fonction de la date anniversaire de l'enfant.
2. La scolarisation des enfants de moins de trois ans nécessite un local adapté, ou une adaptation des locaux et un équipement en matériel spécifique, définis en accord avec la collectivité compétente.
3. La structure mise en place accueille prioritairement des enfants du secteur de l'école où elle est implantée.
4. Le projet pédagogique et éducatif est inscrit au projet d'école. Lorsqu'un dispositif d'accueil est implanté hors des locaux d'une école maternelle, il est inscrit au projet de l'école de laquelle il dépend.
5. Le projet pédagogique est présenté aux parents. Dans les secteurs les plus défavorisés un travail avec les partenaires locaux concernés est déterminant.
6. Le projet pédagogique et éducatif prévoit explicitement les modalités d'accueil et de participation des parents à la scolarité de leur enfant.

7. Les horaires d'entrée et de sortie le matin et l'après-midi peuvent être assouplis par rapport à ceux des autres classes, en conservant toutefois un temps significatif de présence de chaque enfant selon une organisation régulière, négociée avec les parents qui s'engagent à la respecter.

8. Dans les écoles qui les scolarisent, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs de rentrée.

9. Les enseignants qui exercent dans ces structures reçoivent une formation dont certaines actions peuvent être communes avec les personnels des collectivités territoriales. Ces formations concernent l'ensemble des membres de l'équipe d'école pour maîtriser les connaissances et compétences spécifiques à la scolarisation des moins de trois ans.

10. Les formateurs, et notamment les conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées par ces dispositifs, suivront une formation adaptée au niveau départemental ou académique pour faciliter l'accompagnement des équipes dans la définition et la mise en œuvre de leur projet.

ANNEXE 4 : LE DESCRIPTIF DE LA VIDEO 1

Vignette n°1 : (durée : 8 minutes, mois de janvier 2013)

Les enfants concernés par cette vidéo sont trois filles, deux (Emma et Anna) ont été gardées par les nounous de la maison d'assistantes maternelles et une (Hermione) par sa mère.

Hermione joue assise à la table à transvaser des noix d'un verre à l'autre.

Anna et Emma arrivent au coin cuisine avec, respectivement, un poupon et un doudou. Emma propose de coucher le doudou dans le placard, elle se penche pour le poser, mais Anna ouvre la porte du placard et lui cogne la tête. « Pardon Emma », lui dit-elle. Anna couche son poupon dans le placard. Emma lui demande d'attendre pour pouvoir y mettre sa peluche, Anna ré-ouvre le placard. Emma pose son doudou et dit : « on les met ensemble », et elles ferment la porte. « Voilà », elles se penchent pour regarder leurs jouets à travers la vitre. Emma ouvre la porte, elles récupèrent leur doudou. Elles se relèvent.

Emma - Attends, j'ai pas lavé les trucs.

Anna – Oui, moi aussi, j'ai pas lavé les trucs. Attends, je vais rincer.

Elles lavent les casseroles et assiettes, fruits et légumes qui sont autour de l'évier. Pendant qu'une lave, l'autre range dans le four en haut.

Une fois tout rangé, elles reprennent les doudous, Emma propose de les recoucher. « Attends, je reprends mon bébé » dit Anna. Et Emma attend avec la main sur la porte que Anna récupère son poupon pour le mettre dedans.

Hermione se lève et s'approche d'elles avec des verres et assiettes à la main. Elle leur propose timidement une tasse, mais Emma lui répond qu'elle n'en a pas besoin. Hermione repart vers la table et reprend son transvasement.

Emma et Anna posent le poupon et la peluche pour dormir. Emma ouvre la porte : « Eh, tu fais pas de bruit ! Tu dors », dit-elle au poupon la porte entrouverte. Anna sort son poupon qui « pleure ». Emma aussi. Puis, elles les y remettent « au lit ! ».

A tour de rôle, elles vont sortir leur poupon ou peluche du placard pour leur dire de ne pas faire de bruit, qu'ils sont pénibles et qu'ils doivent dormir.

Emma sort son doudou : « tu es puni, au coin ! » ; Anna fait pareil. Elles mettent leur doudou et poupon au coin chacune, dans un coin différent de la partie cuisine. Elles sont en colère et leur crient dessus : « tu vas au coin, tu es puni, tu vas plus au dodo ».

Hermione arrête de jouer sur la table, se retourne et les observe.

Emma – On est très fâché, tu es au coin.

Anna – Y a Emma et moi, on est très fâché.

Emma prend son doudou dans ses mains et lui parle : « Tu te calmes, tu fais plus de bruit, tu dors, eh ? »

Anna fait pareil avec son poupon et redit la même phrase. Puis elle ouvre le placard et pose son poupon à l'intérieur, Emma pose également son doudou.

Hermione s'est levée, et s'est rapprochée pour mieux voir ce qui se passe devant la porte du placard.

Anna et Emma sortent à nouveau le doudou et le poupon du placard, qui ne sont pas sages et sont punis dans leur coin.

Hermione les suit, elle reste derrière elles.

Emma et Anna prennent leur doudou et poupon et les remettent dans le placard. Hermione est assise devant le placard et gêne pour son ouverture. Anna proteste un peu : « Non ! », puis elle regarde Hermione et lui dit : « Tu es ma copine ? Oui ? » Hermione répond que oui. Mais les jouets font encore du bruit, donc elles sortent du placard pour les punir. Anna sort son poupon et le met au coin. Emma ne veut pas sortir le sien, elle dit qu'il ne fait pas de bruit, mais Anna insiste : « Si, si, il fait du bruit. »

Hermione est toujours là devant le placard, elle ne parle pas, les regarde.

Elles les remettent dans le placard. Elles se retournent et se retrouvent en face de Hermione qui s'accroupit et leur tend les bras. Anna se penche vers elle, elles se font des grimaces et partent en se poursuivant autour de la table, en s'amusant. Emma les suit.

Elles reviennent quelques secondes après, Anna ouvre le placard pour sortir le poupon.
Hermione referme la porte. Mais Anna le remet dedans : « Tu dors »

Elles repartent toutes les trois : Emma dit : « On va jouer... »

ANNEXE 5 : LE DESCRIPTIF DE LA VIDEO 2

Vignette n°2 : (durée : 5 minutes, mois de janvier 2013)

Deux enfants sont filmés lors de cette séquence. Il s'agit d'une fille Alycia, gardée par sa maman, et d'un garçon Axel, gardé par une nounou.

Alycia se baisse pour mettre quelque chose dans le placard, elle se pousse et laisse la place à Axel qui arrive avec une assiette chargée d'objets qu'il met dans le four. Il ferme la porte, Alycia attend devant son placard qu'Axel ait terminé. La porte ne fermant pas, Axel reprend son assiette et la pose sur les plaques de cuisson. Alycia se baisse au niveau de la porte du placard, elle l'ouvre et prend un bol.

Axel se baisse, ouvre sa porte du placard et y place son assiette. Il regarde Alycia, puis dit : « on va les mettre ici ». Il prend son assiette et la met dans le placard d'Alycia. Celle-ci ne répond pas et prend son bol, et essaye de le mettre dans l'autre placard. Mais Axel est devant et gêne pour ouvrir la porte, Alycia dit « ho hisse ! » en tirant la porte sur Axel qui se pousse. Elle met son bol dans le placard et ferme la porte.

Axel ayant fait tomber des objets de son assiette lorsqu'Alycia l'a poussée pour ouvrir la porte, il se couche par terre pour les rattraper.

Alycia reprend son bol et le met dans le four en haut. Pendant ce temps, Axel a fini de ramasser ce qu'Alycia lui a fait tomber, il remet son assiette dans le placard et le ferme. Il veut le ré-ouvrir mais il n'y arrive pas et dit « ho hisse, ho hisse ». Il tire plusieurs fois sans succès. Alycia regarde la porte fermée, Axel tire de toutes ses forces et la porte finit par s'ouvrir. Alycia prend son bol et le place dans le placard du bas.

Axel ferme la porte, il y tire dessus.

Alycia ferme la porte, puis s'agenouille devant. Elle fait semblant d'appuyer sur des boutons puis ouvre la porte et sort son bol en disant « Voilà ».

Pendant ce temps, Axel réussit à ré-ouvrir la porte et s'agenouille devant, attrape son assiette et la sort.

Alycia prend son bol pour le mettre dans le four du haut, mais Axel la gêne : il veut fermer la porte du placard. Alycia patiente la main sur la porte du four, le temps qu'Axel referme la porte du placard. Il prend son assiette et passe sous le bras d'Alycia qui ferme la porte du four son bol à la main. Ils inversent leur place. Axel place son assiette sur les plaques de cuisson et Alycia se trouve devant l'évier.

Chacun « œuvre » à ses affaires en se marmonnant sa petite histoire, sans regarder ce que fait l'autre, sans l'écouter, côte à côte.

Alycia ouvre la porte du four, regarde Axel pour ne pas le cogner. Elle range son bol à l'intérieur en le disant « Je vais le mettre dans le four ». Axel range des objets dans une panier entre l'évier et les plaques, il doit se pencher car le bras d'Alycia le gêne.

Alycia ré-ouvre le four, sort son bol, pendant que Axel joue avec des objets dans la panier en se contorsionnant pour arriver jusqu'à la panier en évitant le bras d'Alycia et la porte du four.

Alycia ouvre la porte du four en s'aidant de plusieurs « ho hisse ! ». Elle range des objets dans le placard.

Pendant ce temps, Axel range des cuillères dans la panier en se marmonnant quelque chose d'inaudible. Puis il verse tout dans l'évier. Alycia se relève et regarde. Elle sort tout ce qui est tombé dans l'évier et le met à côté. Axel reprend tous ses objets et les remet dans la panier.

Alycia regarde Axel, ouvre la porte du four et dit « La tarte au four », elle pose une assiette dedans puis la reprend et la met dans le placard du bas. Elle ferme la porte.

Axel a ramassé tous les couverts qu'il a trouvés sur le meuble de la cuisine, les met dans sa panier, puis les vide dans l'évier.

Alycia ouvre la porte du four et cogne Axel qui dit « aïe, aïe, aïe... ». Elle continue d'ouvrir la porte en grand.

Axel prend son assiette et son bol et se recule, il va le poser sur une étagère à côté.

Alycia met une assiette dans le four, ferme la porte et regarde par la fenêtre. Elle s'approche un peu plus, tapote sur le côté du four comme s'il y avait des boutons. Elle patiente puis ré-ouvre le four et sort son assiette qu'elle pose dans le placard.

Axel revient avec son assiette et son verre. Alycia reprend son assiette et la met dans le four. Axel pose ses objets et met la panier dans l'évier, il prend une brosse. Alycia ouvre la porte et Axel évite la porte.

Alycia le pousse pour pouvoir rattraper la porte pour la fermer. Il se baisse pour la laisser passer. Elle ferme la porte.

Ils plongent leurs mains dans l'évier. Alycia prend une cuillère et une fourchette qu'elle pose sur la table. Axel reste penché sur l'évier et prend deux cuillères.

Alycia prend une casserole sur la table et s'en va.

Axel sort tous les couverts de l'évier.

ANNEXE 6 : LA LETTRE EXPLICATIVE DONNEE AUX PARENTS DE LA MAM

Chers parents,

Je me présente : je m'appelle Karine Lalanne, vous me connaissez peut-être : je suis la directrice de l'école de Cologne et aussi la maîtresse des élèves de la classe de CP. Cette année, j'ai décidé de reprendre les études en plus de mon temps de classe. Sur le site de l'IUFM d'Auch, je suis, tous les mercredis, une formation masterisante dans le domaine des Sciences de l'Education, sur le thème école et association. A l'issue de ces deux années, je devrais obtenir un master 2. Comme tous masters, ma formation est, entre autres, basée sur des stages et un mémoire. Et c'est là qu'interviennent vos enfants et la M.A.M. « Les petits petons ».

Mon lieu de stage et d'observation pour le mémoire sera la M.A.M., mais aussi la classe de petite section (P.S.) de l'école de Cologne.

Avec ma collègue de P.S., nous sommes parties du constat que les 9 enfants scolarisés à cette rentrée et provenant de la M.A.M., avaient des facilités d'adaptation par rapport aux autres enfants du groupe classe et une meilleure autonomie dans les activités de groupe. De même, dans les coins jeux, leurs relations aux autres sont très riches et ouvertes sur différentes « conversations » très intéressantes et porteuses de capacités langagières enrichies et enrichissantes pour tous les enfants de la classe.

Ces constats, je souhaite les confirmer par des observations approfondies d'une part des moments d'interactions dans les coins jeux en classe et d'autre part des moments d'ateliers dirigés et des moments libres dans la M.A.M.

Pour ces observations, je viendrai aux mois d'avril, puis de juin et enfin de juillet et août observer ce groupe de 3 enfants susceptibles de faire leur rentrée en septembre 2013 dans la classe de P.S. de l'école de Cologne. De même, je mettrai en place, dès que possible, une caméra dans la classe de P.S. pour filmer le groupe de 9 pendant certains moments de « conversations » lors des activités libres des coins jeux.

Je viens donc par ce courrier vous demander l'autorisation de prise de vidéos de votre enfant lors de ses temps de présence dans la M.A.M. « Les petits petons ». Je tiens à vous préciser que ces vidéos ne seront utilisées que par moi pour mesurer les interactions

entre les enfants. Elles ne seront vues par personne d'autres, et ne seront utilisées à aucune autre fin.

Je vous remercie de m'aider à réaliser ce mémoire qui, je pense, pourra également avoir un impact positif sur le développement de la M.A.M. et la prise en compte par les autorités du bien fondé d'une telle structure. De même, les enseignants de l'école, les assistantes maternelles et moi-même, nous souhaitons en profiter pour mettre en place des relations plus régulières entre les enfants de la M.A.M. et la classe de P.S. afin de préparer les futurs élèves à une première scolarisation réussie.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

K.Lalanne

Je, soussigné, autorise Karine Lalanne à filmer mon enfant lors de ses temps de présence dans la M.A.M. « Les petits petons » dans le cadre d'observation liées à la rédaction de son mémoire d'étude.

Signature des parents :

Renseignements complémentaires :

Prénom :

Date de naissance :

Profession de la maman :

Profession du papa :

Raisons du choix de la M.A.M. plutôt qu'un autre mode de garde :

.....
.....
.....

Lieu de scolarisation envisagé pour la rentrée de septembre 2013 (pour les enfants nés en 2010) :

.....

BIBLIOGRAPHIE

- Arrighi-Galou, N. (1988). *La scolarisation des enfants de 2-3 ans et ses inconvénients*. ESF.
- Brisset, C., & Golse, B. (2006). *L'école à deux ans : est-ce bon pour l'enfant?* Odile Jacob.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Anthropos.
- Caille, J.-P. (2001, juillet-septembre). Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Education et formations*, pp. 7-18.
- Caillois, R. (1957). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Chevillard, S. (2013, juillet 11). *Dossier Première scolarisation et moins de 3 ans*. Consulté le décembre 2013, sur site Le café pédagogique: http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/sdp2013_mater1.aspx
- Collectif "Pas de bébé à la consigne". (janvier 2013). Contribution à la consultation nationale sur les modes d'accueil.
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (1988). *Le développement psychologique de l'enfant*. Belin.
- Florin, A. (2002). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. INRP.
- Florin, A. (2013). *Le développement du langage*. Dunod.
- Florin, A. (2007). *L'école primaire en France*.
- Florin, A. (2012). *Rapport pour concertation sur l'école*.
- Gaonac'h, D., & Golder, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Hachette Edition.
- Gioux, A. M. (2004). *Première école, premiers enjeux*. Hachette éducation.
- Jean-Noël, L. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXème siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Belin.
- Jeantheau, J. M. (1998). *Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 »*. DEP.

- MEN. (2003). Faut-il développer la scolarisation à deux ans ? *Education et formations* , pp. 7-12.
- Mérini, C. (s.d.). Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école.
- Montagner, H. (s.d.). Les crèches-écoles enfantines.
- Pelletier, G. (s.d.). Le partenariat : du discours à l'action. *Revue des échanges de AFIDES* .
- Pelletier, G. (1997, septembre). Le partenariat : du discours à l'action. *Revue des échanges de AFIDES* .
- Ricaud-Droisy, H., Safont-Mottay, C., & Oubrairie-Roussel, N. (2008). *Psychologie du développement, enfance et adolescence*. Dunod.
- Rieunier, & Raynal. (2009). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. ESF éditeur.
- Tabarot, M. (2008). *Rapport sur le développement de l'offre d'accueil de la petite enfance*.
- Zazzo, B. (1984). *L'école maternelle à deux ans : oui ou non*. Stock.