

Les jardins d'enfants de la Ville de Paris

Marco Oberti, Carlo Barone

▶ **To cite this version:**

Marco Oberti, Carlo Barone. Les jardins d'enfants de la Ville de Paris. [Rapport de recherche] Observatoire sociologique du changement. 2019, pp.156. hal-03242372

HAL Id: hal-03242372
https://sciencespo.hal.science/hal-03242372

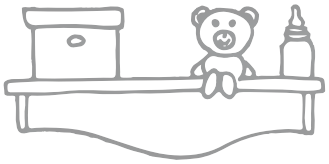
Submitted on 31 May 2021

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

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

SciencesPo
OBSERVATOIRE SOCIOLOGIQUE
DU CHANGEMENT

LES RAPPORTS DE RECHERCHE



Rapport de recherche

Les jardins d'enfants de la ville de Paris

Volet 1 - Enquête qualitative
Volet 2 - Enquête quantitative

Coordination scientifique

Marco Oberti et Carlo Barone (OSC)

Équipe scientifique

Diane Bedoin, Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université de Rouen Normandie / ESPE Académie de Rouen, laboratoire Cirnef

Margot Delon, post-doctorante en sociologie à l'OSC

Martine Janner-Raimondi, Professeure des universités en sciences de l'éducation, Université Paris 13, laboratoire Experice

Lucile Piedfer-Quêney, assistante de recherche à l'OSC

Publication décembre 2019

cnrs

Ce rapport comporte 2 parties distinctes :

la première étude - volet qualitatif - a été menée lors de l'année scolaire 2017-2018 par Diane Bedoin, Margot Delon, Martine Janner-Raimondi et Marco Oberti. Elle a été remise à la Ville de Paris en octobre 2018.

La seconde étude - volet quantitatif - a été menée par Carlo Barone et Lucile Piedfer-Quêney entre janvier et juillet 2019. Elle a été remise en octobre 2019.

Volet 1 - Sommaire

1. Présentation du contexte de la recherche qualitative 4
1.1 Enjeux de l'étude 4
1.2 Méthodologie 4
A. Deux volets : qualitatif et quantitatif 4
B. Deux outils : entretiens et observations 4
1.3 Caractéristiques des jardins d'enfants sélectionnés et du terrain réalisé 6
2. Identités professionnelles au jardin d'enfants 8
2.1 Des parcours antérieurs diversifiés 8
2.2 Une identité professionnelle centrée sur le développement enfantin 10
2.3 La spécificité des EJE en jardin d'enfants, entre crèches, écoles et institutions alternatives 15
2.4 Portraits de professionnelles de JE 19
3. Principes éducatifs et modalités de mise en œuvre des professionnelles en jardins d'enfants 23
3.1. Mise en place d'adaptations en vue du développement global de l'enfant 24
A. Respect du rythme de l'enfant 25
B. Réponse aux besoins et désirs de l'enfant 31
C. Souci de valorisation 35
3.2. Attention portée à la socialisation 36
A. Mise en relation avec les pairs 37
B. Volonté d'autonomisation 39
C. Dimension relationnelle et affective 41
3.3. Continuité éducative 42
A. Décloisonnement 42
B. Absence de hiérarchie et pluridisciplinarité 43
C. Ouverture aux parents 47
4. Le rapport des familles aux jardins d'enfants : déterminants du choix, modalités d'interaction et perception des effets sur les enfants 52
4.1 Un cadre privilégié d'apprentissage 56
4.2 Un cadre privilégié de socialisation 66
4.3 Un cadre véritablement mixte de scolarisation 75
4.4 Les choix des parents après le jardin d'enfants 82
5. Conclusion 89
6. Remerciements 91
7. Références bibliographiques 92
8. Annexes 98
8.1 Le projet, tel qu'il a été déposé et validé 98
8.2 Guide d'entretien semi-directif auprès des professionnels 100
8.3 Guide d'entretien semi-directif auprès des parents 101
8.4 Grille d'observation dans les jardins d'enfants 103
8.5 Critères de sélections des jardins d'enfants (AFC) 105

Le sommaire du volet 2 se trouve en page 107

1. Présentation du contexte de la recherche qualitative

1.1 Enjeux de l'étude

Cette recherche sur les jardins d'enfants « Paris Habitat », financée par la ville de Paris, se fixe trois objectifs principaux :

Caractériser le(s) modèle(s) pédagogique(s) mis en œuvre dans ces structures (dimensions cognitives, comportementales, scolaires, organisationnelles) et son positionnement par rapport au modèle classique de l'école maternelle, avec un accent particulier mis sur les enfants en situation de handicap ;

Saisir les motifs – institutionnels, résidentiels, familiaux – qui conduisent les parents de différents milieux sociaux à « choisir » ce type de structure ;

Évaluer l'impact d'un accueil dans ces jardins d'enfant sur les trajectoires sociales et scolaires des enfants, comparativement à ceux ayant fréquenté l'école maternelle et à ceux qui n'ont pas été scolarisés auparavant.

Le projet, tel qu'il a été déposé et validé, est rappelé en annexe 1.

1.2 Méthodologie

A. Deux volets : qualitatif et quantitatif

Le protocole d'enquête mis en place comporte deux volets : l'un qualitatif reposant sur la réalisation d'entretiens et d'observations parmi des jardins d'enfants sélectionnés, l'autre quantitatif à partir du suivi longitudinal des enfants à plus grande échelle.

Le volet qualitatif vise à identifier les spécificités du contexte pédagogique constitué par les jardins d'enfants ainsi que la charge socialisatrice de cette expérience pour les enfants et leurs familles. Il a démarré en septembre 2017 et s'est déroulé sur l'année scolaire 2017-2018 dans un nombre limité de jardins d'enfants.

Le volet quantitatif cherche à évaluer, à partir d'une série de tests réalisés, les effets de l'accueil en jardins d'enfants sur un ensemble d'aptitudes cognitives et comportementales des jeunes enfants entre 3 et 6 ans, comparativement à ceux ayant fréquenté l'école maternelle. Il se poursuivra sur l'année scolaire 2018-2019.

Le présent rapport se fonde uniquement sur les résultats du volet qualitatif à partir de l'analyse des entretiens et des observations qui ont été réalisés.

B. Deux outils : entretiens et observations

Des entretiens auprès des professionnels ont été réalisés. Le guide d'entretien semi-directif a comporté quatre thèmes à aborder qui ont été déclinés en questions à poser (cf. annexe 2). Le premier thème porte sur la présentation générale qui permet de revenir sur la formation initiale et le parcours professionnel de l'enquêté. En effet, une attention particulière est accordée à la question de l'identité professionnelle des éducateurs des jardins d'enfants, comparativement à celle des enseignants des écoles maternelles. Le deuxième thème aborde le déroulement d'une journée-type pour mettre en évidence les pratiques quotidiennes en termes d'organisation, d'activités, d'interactions, etc. Le troisième thème traite du/des modèle(s) pédagogique(s) et éducatif(s), afin de mieux caractériser l'originalité des actions éducatives

menées dans les jardins d'enfants, en étudiant la conception qu'en ont les éducateurs jeunes enfants. Le dernier thème aborde plus particulièrement la problématique du handicap. Il s'agit de décrire la diversité des cadres d'inclusion des jeunes enfants en situation de handicap que construisent les éducateurs, au regard des moyens mis à disposition de ces structures, mais aussi des conceptions que les éducateurs ont de cette problématique, comparés à aux écoles maternelles.

Des entretiens auprès des parents dont les enfants sont accueillis en JEPH ont également été réalisés. Le guide d'entretien semi-directif a comporté quatre thèmes à aborder qui ont été déclinées en questions à poser (cf. annexe 3). Le premier thème porte sur la présentation générale qui permet de revenir sur le parcours de vie de l'enquêté. Le deuxième thème aborde les motifs du choix, afin de comprendre quels paramètres ont agi sur le choix du jardin d'enfants plutôt que de l'école maternelle ou que de l'absence de scolarisation (milieu social d'origine, offre éducative locale, rapport à la mixité, attrait pour des pédagogies alternatives, influence d'autres acteurs, etc.). Le troisième thème traite du déroulement d'une journée type pour mettre en évidence les pratiques quotidiennes dans le jardin d'enfants telles qu'elles sont racontées par les enfants et observées par les parents. Cela aidera à décrire les effets de l'accueil des enfants en JEPH sur le rapport à l'éducation et à l'école des parents. Le dernier thème aborde plus précisément la question du handicap. Il s'agira de saisir la spécificité de leur choix et l'importance que cette alternative des jardins d'enfants représente pour les parents dont l'enfant est en situation de handicap.

En complément des entretiens, des phases d'observation dans les jardins d'enfants ont été réalisées. Une grille d'observation a été constituée afin de lister les observables et les points d'intérêt : lieux et activités proposées, organisation et durée des activités, interactions verbales et non verbales, adaptations à l'enfant, attitudes dominantes du professionnel (cf. annexe 4). Il s'agit de comprendre comment les principes pédagogiques se déclinent en fonction des situations particulières auxquelles sont confrontés les éducateurs et comment les enfants accueillis reçoivent ces actions éducatives, en tenant compte des facteurs qui peuvent influencer leurs réactions (milieu familial d'origine, genre, situation de handicap…). Ces observations sont également l'occasion de saisir les différences éventuelles entre les jardins d'enfants en ce qui concerne les socialisations éducatives à l'œuvre.

Enfin, nous avions prévu de recueillir deux autres types de corpus qui n'ont finalement pas pu être exploités, faute de l'obtention d'un accord avec le Rectorat de Paris. Une dernière série d'entretiens auraient dû être réalisée auprès des enseignants des écoles primaires du secteur des JEPH et des enfants qui y sont passés. Il s'agissait de saisir si les enfants issus des jardins d'enfants se caractérisent par des comportements, des attitudes et des aptitudes spécifiques, susceptibles de produire des situations de décalage, de porte-à-faux avec ceux attendus dans le cadre de l'école primaire, et ce de manière spécifique par rapport aux enfants issus des écoles maternelles. Nous nous serions notamment intéressés à la façon dont l'aisance incorporée par les enfants suite à leur passage dans les JEPH peut évoluer selon le contexte auquel ils sont confrontés (salle de classe, cour de récréation, petits ou grands groupes). En complément des entretiens, nous aurions également dû analyser – sous réserve d'accord des directeurs et directrices d'écoles primaires – un certain nombre de livrets scolaires. À partir d'analyses qualitatives approfondies et d'une analyse statistique des données textuelles, il s'agissait d'identifier les décalages éventuels dans les appréciations portées par les enseignants en fonction du passage par un JEPH ou par l'école maternelle,

ainsi que les variations possibles en fonction du genre, de la progression dans les parcours scolaires ou encore du milieu d'origine des enfants.

1.3 Caractéristiques des jardins d'enfants sélectionnés et du terrain réalisé

Parmi les vingt-deux jardins d'enfants (JE) que compte la ville de Paris, la sélection de cinq jardins d'enfants pour le volet qualitatif a été effectuée à partir d'une analyse statistique (AFC présentée en annexe 5). Les critères suivants ont été retenus : la diversité des situations en termes de profil social, de localisation et de présence de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles dans la structure.

Les cinq JE sélectionnés sont contrastés du point de vue social. S'ils accueillent en moyenne 25 % de familles dont le chef de ménage appartient à la catégorie des cadres et professions intellectuelles du supérieur et 42 % de familles dont le chef de ménage est employé ou ouvrier, on observe de très fortes variations entre les jardins, de 4 à 55 % pour la catégorie des cadres et professions intellectuelles du supérieur, et de 12 à 73 % pour les employés et les ouvriers réunis. Nous avons donc enquêté dans des jardins au profil social moyen, au profil social très supérieur, au profil social populaire et très populaire et au profil social contrasté. En conséquence, les parents dont les jeunes enfants sont accueillis et que nous avons rencontrés ont des métiers variés : comédiens, comptables, gérante d'une société de ménage, guide conférencière, commercial, aide-soignante, chargée de clientèle, enseignant…

Nous avons également eu le souci de faire varier les terrains en fonction de la localisation des jardins. Trois d'entre eux occupent ainsi une position périphérique, deux sont davantage proches du centre de Paris. Les jardins sont également situés dans trois arrondissements présentant des caractéristiques variées en ce qui concerne la composition sociale de la population et la part de personnes étrangère ou qui sont immigrées. Ce dernier indicateur varie ainsi de 9 à 23 % pour les personnes étrangères, et de 15 à 36 % pour les personnes immigrées. Cette variation des contextes urbains, qui n'était pas au cœur de nos analyses, est susceptible d'influencer tant la répartition des groupes sociaux dans la ville et donc dans les jardins que les attitudes des parents envers la mixité dans les contextes scolaires et dans les lieux publics.

Enfin, nous tenions à enquêter dans des JE où la présence de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles dans la structure est variable. Leur part varie de 1 à 14 %, sachant que quatre jardins se situent dans une fourchette haute (autour de 13 %). Ce taux d'accueil en jardin d'enfants est donc bien supérieur à celui existant en école maternelle qui est, à la rentrée 2016, de 1,5% (MEN, 2017). En fonction des capacités d'accueil définies et des taux d'admission constatés, le nombre de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles accueillis varie également. Le JE qui en accueille le moins n'en compte qu'un seul contre 8 dans celui qui en accueille le plus. Les autres jardins se situent dans une position intermédiaire (4, 5 et 6). Cette situation fait dire à l'un des directrices que, outre les enfants vivant dans des familles en situation précaire, « y aussi tous les enfants porteurs de handicap, y en quand même beaucoup ici ». Cela représente 82 enfants concernés (sur 1 089) qui sont inscrits dans les JE de la ville de Paris. Comparativement, les écoles maternelles scolarisent 38 213 jeunes enfants reconnus en situation de handicap (sur 2 539 500) (MEN, 2017).

Les familles concernées sont principalement orientées vers ces JE par les centres de soins par les crèches ou par les acteurs médico-psycho-sociaux du secteur. Les profils accueillis dans les jardins sélectionnés sont divers. Ils concernent de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles. Certains sont déjà diagnostiqués, pour d'autres la reconnaissance est en cours. En entretien, les directrices des JE sélectionnées donnent des éléments d'information sur les jeunes enfants concernés à la rentrée 2017. Ils ont été complétés par les données recueillies auprès des professionnels et des parents et grâce aux observations.

Dans un premier JE, neuf enfants sont ainsi identifiés au cours du terrain. Dans la classe des petits, un enfant avec des troubles pouvant s'apparenter à des troubles du spectre autistique est accueilli. Dans la classe des moyens, « il y a un enfant très perturbé par des difficultés familiales et six enfants en difficulté, dont un qui a été traumatisé et qui parle souvent de mort… ». Dans la classe des grands, on trouve « un enfant avec retard langagier et difficulté comportementale ». Dans le deuxième JE, deux enfants ont des handicaps reconnus, d'autres ne sont pas encore repérés et reconnus par l'institution. Parmi eux, il y a notamment un petit garçon « qui a du mal à lire avec les doigts ». Dans le troisième JE enquêté, un enfant en situation de handicap est identifié tandis qu'au quatrième JE, quatre enfants sont comptés. Parmi eux, il y a une petite fille dont les "problèmes de vue" ont occasionné une adaptation difficile. Dans un cinquième JE, outre l'accueil d'enfants ayant des difficultés de comportement, trois enfants en situation de handicap sont présents dans la classe de moyens-grands : l'un est malentendant, l'autre sourd et lourdement appareillé, accompagné d'une AVS spécialisée maîtrisant la langue des signes et le troisième enfant est trisomique.

Il est à noter que, si le mot « handicap » est employé dans le guide d'entretien, les enquêtés préfèrent souvent utiliser d'autres termes jugés plus neutres : « des enfants qui ont besoin d'un accompagnement particulier » (Solange, EJE), « un petit garçon qui a besoin d'avoir un encadrement différent des autres » (Chloé, EJE) ou encore « on parle d'enfants différents » (Tiphaine, EJE).

Le nombre de professionnels en poste dépend également du nombre de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles accueillis. Outre les EJE et les ATEPE, un renfort RESH est prévu pour aider à la prise en compte des jeunes enfants concernés. Parmi les JE sélectionnés, tous bénéficient d'un renfort RESH dans leur équipe, sauf celui qui n'accueille qu'un seul enfant en situation de handicap et qui comprend déjà plus de 8 adultes pour près de 60 enfants. Les autres jardins bénéficient d'un renfort RESH pour aider à la prise en compte des jeunes enfants concernés. Ce taux d'encadrement en jardin d'enfants est fortement supérieur à celui en école maternelle, soit un adulte pour 21 enfants (MEN, 2017).

La variation de ces trois critères – composition sociale, localisation, présence d'enfants en situation de handicap – nous a donné accès à cinq terrains dont la diversité nous paraît constituer un gage très important de scientificité. S'il n'est pas question de considérer nos données comme représentatives, on peut estimer qu'elles permettent de souligner de nombreux points communs et divergents à l'œuvre dans les jardins d'enfants. Au total, 32 entretiens (auprès de 16 professionnels et de 16 parents) ainsi que 17 observations ont été réalisés au sein des cinq JE sélectionnés.

2. Identités professionnelles au jardin d'enfants

Pour bien comprendre les pratiques pédagogiques à l'œuvre dans les jardins d'enfants ainsi que la façon dont ces pratiques influencent les enfants accueillis, il est nécessaire de cerner de façon plus précise la façon dont les principales professionnelles des JE, les éducatrices[1] de jeunes enfants (EJE) envisagent leur métier. La définition qu'elles en donnent est liée au cadre juridique et institutionnel de leur formation et à leurs parcours antérieurs (2.1), à leur spécialisation sur le développement enfantin (2.2) ainsi qu'à la nécessité pour elle de se distinguer d'autres structures auxquelles elles sont souvent rattachées (les crèches) ou comparées (les écoles maternelles publiques et les écoles privées alternatives type Montessori) (2.3). Nous conclurons cette section par plusieurs portraits d'EJE (2.4).

2.1 Des parcours antérieurs diversifiés

Le rapport au métier se façonne tout au long des trajectoires des EJE, au cours des trajectoires scolaires et de la formation suivie ainsi que des autres expériences professionnelles qu'elles ont pu avoir avant de devenir éducatrices. Trois grands types de parcours ont été repérés lors de l'enquête auprès des EJE des jardins d'enfants.

Encadré. **Éléments clés sur la profession d'éducatrice de jeunes enfants**

Dans son livre consacré aux EJE, Daniel Verba rappelle que cette profession puise une partie de ses origines dans les théories de Rousseau sur la nécessité d'un système éducatif qui considère « l'enfant comme un être à part entière et de respecter les spécificités de son développement physique et mental » (Verba, 2006, p. 46). C'est dans cette perspective que s'inscrit Friedrich Frobel, qui ouvre le premier jardin d'enfant en Allemagne en 1837, avec l'idée de « laisser se déployer en toute liberté le dynamisme « naturel » du jeune enfant » (Verba, 2006, p. 51).

Si c'est véritablement après la Seconde guerre mondiale qu'émerge un « marché de la petite enfance » (Verba, 2006, p. 59), on repère déjà dans les années 1930 des logiques de distinction pour les institutions délivrant les premiers diplômes de jardinières d'enfants afin que ces dernières ne soient pas confondues avec les institutrices. En 1973, le métier est reconfiguré : l'appellation de jardinière d'enfant disparaît au profit de celle d'éducateur de jeunes enfants et il s'opère un rapprochement avec les autres intervenants de l'action sociale, le diplôme d'EJE étant désormais délivré par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Ainsi, écrit Daniel Verba, « en une vingtaine d'années, l'ensemble de la profession se trouve reconfigurée puisque, si en 1965 la moitié des jardinières d'enfants est encore employée en milieu scolaire, c'est aujourd'hui la presque totalité des EJE qui exerce dans le secteur social » (2006, p. 68). La connotation religieuse du métier disparaît également avec l'affirmation d'une véritable technicité (Verba, 2006, p. 84). La mission des EJE est définie de façon suivante : « Sa mission officielle consiste à organiser des activités éducatives personnalisées afin de favoriser le développement des jeunes enfants de 0 à 6 ans partout où ceux-ci sont momentanément ou définitivement séparés de leur milieu familial. Se fondant sur l'affirmation du caractère décisif des premières années de la vie et du rôle irremplaçable de la mère, la profession revendique un savoir établi sur les apports de la psychologie et de plus en plus fortement de la psychanalyse » (Verba, 2006, p. 16).

[1] Dans la mesure où l'ensemble des professionnelles rencontrées sont des femmes, nous utiliserons désormais le féminin pour les évoquer.

Avec la réforme de 1993, les institutions délivrant le diplôme d'EJE se rapprochent des écoles de travail social. Les stages acquièrent une importance croissante dans la formation. La profession reste très féminisée et on comptait, en 2012, autour de 19 000 EJE en exercice, principalement dans des crèches collectives, des haltes-garderies et des jardins d'enfants.

Dans un premier type de cas, l'entrée dans le métier d'EJE a été marqué par un intérêt initial fort pour les questions d'éducation. Si Daniel Verba relève, dans son enquête, la récurrence de profils marqués par des expériences éducatives familiales et/ou scolaires douloureuses (2006), nous avons rencontré des trajectoires plus diversifiées bien que souvent marquées par la critique de l'Éducation nationale. Ainsi, plusieurs éducatrices (5) ont explicitement évoqué le fait qu'elles avaient envisagé d'être institutrices.

> *Quand j'avais vingt ans et que je souhaitais travailler avec les enfants, j'avoue que j'étais attirée par le travail de l'institutrice, mais j'avais peur du poids de cette grosse machine qu'est l'Éducation nationale et ses contraintes (Isabelle, EJE)*
>
> *Parce que moi, j'avais envie d'être instit mais l'éducation nationale je… Enfin, vu que j'ai une sœur qui est déjà prof, elle me conseillait pas forcément de rentrer dans l'éducation nationale. (Lucie, EJE)*
>
> *Alors j'ai fait un DEUG de lettres modernes au départ parce que je voulais être instit et après je n'ai pas réussi à avoir la licence, et du coup je me suis tournée vers le diplôme d'éducateur de jeunes enfants. (Laure, EJE)*
>
> *Et le jardin d'enfants c'est une expérience en fait que je voulais depuis le départ, sans le savoir et en le sachant, c'est-à-dire qu'avant d'être éducatrice de jeunes enfants je ne connaissais pas ce métier-là, je l'ai découvert par hasard, mais je voulais être institutrice en maternelle. En maternelle et pas en primaire et ça me gênait. À l'époque, c'était l'École normale. De voir que j'allais rentrer en École normale sans savoir si j'allais avoir des maternelles ou des primaires… (Mélany, EJE)*
>
> *Je me suis posée aussi beaucoup de questions pour rentrer à l'Éducation nationale. J'ai plusieurs amis qui y sont et il y a beaucoup de choses qui me dérangeaient. Ce n'était pas assez complémentaire pour moi. Donc j'ai fait formation d'éducatrice de jeunes enfants. (Chloé, EJE)*

Comme on le voit, le contact des proches qui connaissent de l'intérieur l'Éducation nationale a joué un rôle important dans la décision de devenir EJE plutôt qu'enseignant, de même que les écarts de représentation du jeune enfant. Dans d'autres cas (2), le fait d'avoir eu une expérience négative de l'école est présenté comme un ressort déterminant de l'entrée dans la profession d'EJE : « [après avoir expliqué qu'il lui a été proposé de passer un concours d'entrée à l'Éducation nationale] Moi déjà je l'ai mal vécu en tant qu'élève. C'est pour ça que je pense que je suis passée de l'autre côté » (Tiphaine, EJE). « On a un ancrage dans notre histoire », explique aussi Sophia (EJE), en racontant qu' « il y a des fois où ça s'est super mal passé parce qu'il fallait que je reste assiste ».

Six éducatrices parmi les 14 que nous avons rencontrées ont ainsi passé assez rapidement le concours d'EJE et ont suivi la formation avant d'exercer véritablement au contact de la petite enfance. Si la plupart d'entre elles ont commencé par travailler dans des haltes-garderies ou dans des crèches, la très forte envie de venir en jardin d'enfants semble s'être manifestée rapidement en raison d'un attrait pour la dimension éducative du travail d'EJE.

> *J'ai travaillé trois ans en crèche et après je voulais absolument rentrer en jardin d'enfants, parce que mon mémoire de fin d'étude je l'avais fait sur les apprentissages du jeune enfant, enfin plus précisément sur le désir d'apprendre de l'enfant, plus basé psychanalyse. Du coup, je voulais travailler en jardin d'enfants parce que ça me plaît de transmettre, mais de transmettre avec ma formation d'éducatrice. (Tiphaine, EJE)*

> *Je suis rentrée en formation d'EJE avec l'idée de travailler déjà dans ce genre de structure. […] Donc en fait souvent les filles qui travaillent en jardin d'enfants elles restent jusqu'à la retraite. Il y a peu de personnes qui partent… Parce que c'est vraiment un choix de travailler dans ces structures. (Lucie, EJE)*

Dans un deuxième type de cas, les éducatrices ont passé le concours d'EJE à la suite d'une expérience professionnelle comme auxiliaires de puéricultures. C'est souvent l'envie « d'évoluer » (Alice, EJE) qui est à l'origine de ce projet, ce qui rejoint les observations de Daniel Verba sur les logiques de revalorisation symbolique qui guident ce type de trajectoires (2006, p. 109). Certaines de ces trajectoires, comme celle d'Angèle, s'inscrivent également dans une reconversion professionnelle plus marquée.

> *J'ai bien… galéré, pour dire. J'ai travaillé un peu dans la com. Enfin j'ai fait un peu tout et n'importe quoi, pigiste… […] Et puis voyant le temps passer, les difficultés à trouver des contrats longs, des contrats courts... J'avais travaillé déjà avec des enfants et j'avais eu une UV de Science de l'Éducation à la fac, de la socio, psychosocio et tout ça, et ça m'intéressait de travailler avec des enfants. Donc je voulais devenir éducatrice, mais la formation durant trois ans, j'avais pas, à l'époque, du chômage sur trois ans et le département ne prenait pas en charge ma formation. Donc je suis passée par la petite porte, j'ai passé le concours d'auxiliaire de puériculture qui est niveau 3e. J'ai fait un an de formation d'auxiliaire de puériculture, puis j'ai eu le diplôme d'État. Ça a été un an très dur parce que c'est niveau 3e, moi qui avais travaillé chez Publicis enfin là je, comment expliquer… le traitement en tant que stagiaire, quand tu es auxiliaire de puériculture c'est petite main. C'est pas du tout à l'hôpital, tout ça, c'est pas du tout… c'était un peu dégringolade sociale rapport au regard, au jugement et au…*

Pour ce troisième type de cas, les trajectoires professionnelles sont plus heurtées et plus contraintes, mais on retrouve la même volonté de travailler avec des enfants dans une optique éducative et le même souci de revalorisation de la profession. Grâce était ainsi préparatrice en pharmacie et a « rencontré des limites dans le développement de [sa] carrière » tandis que Françoise travaillait « dans le domaine commercial ». Daniel Verba, dans son ouvrage, en conclut à un recrutement social très « dispersé » des EJE, à l'instar des assistants sociaux (2006, p. 86).

2.2 Une identité professionnelle centrée sur le développement enfantin

De façon frappante, la formation d'EJE que l'ensemble de nos enquêtées a suivi semble avoir atténué les effets potentiels de ces différents parcours sur le rapport au métier et l'identité professionnelle. Alice, ancienne auxiliaire de puériculture, emploie même la métaphore du changement de costume : « J'ai du faire trois ans mais c'était très intéressant, parce que finalement c'est une nouvelle approche et finalement on quitte l'habit d'auxiliaire de puériculture pour endosser un autre rôle qui va être à nouveau utile, celui d'éducatrice de jeunes enfants ».

Toutes les EJE rencontrées se rejoignent ainsi dans l'idée qu'elles sont des professionnelles de l'enfant. Cette dimension de l'identité professionnelle ressort des très

nombreux discours sur l'enfant et de la posture d'expertise adoptée pendant les entretiens. Parmi les expressions les plus récurrentes, on retrouve celle de la nécessité d'envisager « l'enfant dans sa globalité » (Sophia, Solange, Isabelle..), « sous toutes ses facettes » (Chloé). L'idée est, comme on le verra de façon plus précise dans la troisième partie de ce rapport (voir 3.1.), de s'adapter et d'individualiser autant que possible le processus d'apprentissage afin de prendre en compte le fait que les enfants sont aussi, surtout à cet âge-là, engagés dans un processus de développement cognitif qu'il faut connaître. Ainsi, Alice (EJE) définit son métier comme un « métier d'accompagnement par l'enfant par rapport à l'éveil et au développement psychomoteur ».

Cette posture implique un ancrage transdisciplinaire. Les éducatrices ont une formation en psychologie, en pédagogie, en sciences sociales et de l'éducation. La référence à la psychologie et à la psychanalyse constitue d'ailleurs un autre aspect très marquant des identités professionnelles. Pour Grâce, il s'agit de « choses qui sont déjà pour nous acquises et évidentes […] c'est des bases pour nous de travail ». Laure fait de même de la « formation psy » un fondement fort du « regard d'éducateur », avec l'accompagnement des parents. On retrouve ces influences de façon plus diffuse dans les entretiens avec les éducatrices :

> *Il y a vraiment une volonté d'être attentifs aux besoins de chaque enfant et de porter notre regard sur l'enfant et pas sur l'élève qui est en face de nous. D'ailleurs, on dit pas que c'est nos élèves on dit que c'est nos enfants. […] Parfois c'est des bébés en fait. Ils sortent de se dissocier d'avoir leur maman. Tout tourne autour d'eux encore hein. (Lucie, EJE)*

> *Là, ils sont dans des périodes d'opposition. Ils sont dans la recherche de limites. Ils sont beaucoup là-dedans. Mais c'est la tranche d'âge qui veut ça. L'année dernière c'étaient des enfants… Alors il y avait plus d'enfants avec des soucis de comportement quand même. Il y avait déjà ça et en plus de ça ce n'est pas la même tranche d'âge donc d'un point de vue développement psychoaffectif, d'un point de vue psychologique c'est pas les mêmes demandes non plus. (Mélany, EJE)*

Pour les éducatrices rencontrées, c'est cet aspect qui constitue le point de différence le plus marquant avec la formation des enseignants. Toutefois, plusieurs d'entre elles ont exprimé le souhait d'avoir davantage de formations proposées par l'Éducation nationale afin de se former de façon plus détailler aux apprentissages scolaires (elles en ont suivi une à leur entrée dans les jardins d'enfants).

Enfin, la prise en compte de la dimension sociale de l'éducation a été soulignée à de nombreuses reprises. L'idée est que l'entrée dans les apprentissages nécessite des conditions qui soient favorables et notamment une « sécurité affective » (Sophia). Pour bien faire leur métier, les EJE ont ainsi le sentiment qu'elles doivent en savoir autant que possible sur le milieu familial des enfants afin de donner du sens à leurs observations de ces derniers. Cela les arme également, comme l'explique Tiphaine, face à des situations sociales compliquées

> *Notre formation, comme on fait beaucoup de formation de soutien à la parentalité, beaucoup de psychologie, on arrive à avoir beaucoup d'empathie par rapport aux parents. On apprend à travailler sous le regard. Ça nous dérange pas. On fait les adaptations avec les parents. L'enfant peut pleurer. On a plus un rôle de soutenir. On est habitués quand on est passé par la crèche. Vraiment on intègre le parent. Quand c'est trop dur avec une famille, parce que ça peut arriver, on est quand même la référente de l'enfant, on est vachement investi par les familles, on est en équipe, on en parle avec la psychologue pour qu'elle nous aide. C'est vrai que je pense qu'on a beaucoup plus d'empathie avec les parents, même si on n'a pas été parent*

nous-mêmes, par rapport à notre formation, aux outils qu'on nous a donnés. J'ai vu des enseignantes des fois se mettre en colère, être contrariées ou carrément fermer la porte. C'est super dur, ça renvoie des choses, mais comme nous on a la formation, je pense qu'on a plus d'empathie avec les parents et on prend moins les choses pour nous. Moi j'ai travaillé en foyer, j'avais des enfants qui toute la journée me traitaient de pute. Je le prenais pas pour moi, parce que je sais que par rapport à sa problématique c'est sa façon de réagir. Une enseignante n'est pas armée pareille. Elle arrive en banlieue, des gamins qui vont avoir une gouaille particulière toute la journée, elle va le prendre pour elle. Moi j'ai des copines qui sont profs, elles me disent : « je m'en mange, c'est horrible ». Je leur dis : « faut pas que tu le prennes comme ça » et elles arrivent pas. Vous voyez avoir ce détachement, parce qu'elles sont pas armées. C'est super dur quoi. Moi quand je bossais en foyer, qu'il faut contenir les enfants, et par le corps, et par le langage, je suis habituée. J'ai eu ma formation, mes stages. (Tiphaine, EJE)

La capacité à s'adapter à de nombreux milieux sociaux et à prendre de la distance avec les situations difficiles, tout en les gérant, est ainsi au cœur du métier d'EJE. De même, Laurence, directrice d'un jardin d'enfants, raconte comment son équipe a été confrontée à un père alcoolisé venu récupérer sa fille. Dans ces circonstances où il n'était pas envisageable de les laisser partir seuls, il a fallu être « efficace » et protéger l'enfant tout en ne rompant pas le dialogue avec le père. Laurence conclut, en se félicitant de la façon dont la situation avait été gérée : « Et je trouve qu'en tant qu'éduc, tu apprends à faire vite et bien. Il va falloir que tu sois efficace en tout cas ».

Une dernière composante des identités professionnelles doit être mentionnée. En dépit d'un manque important de reconnaissance (voir encadré ci-dessous), les EJE rencontrées entretiennent pour leur très grande majorité un rapport extrêmement positif à leur profession.

Encadré. EJE en jardin d'enfants, un métier menacé ?

Dès le début de l'enquête, nous avons été frappées par la récurrence des craintes relatives à la fermeture des jardins d'enfants, du côté des parents comme de celui des professionnelles. Abordée lors de la présentation de l'enquête en présence de l'ensemble des responsables de structure, cette question a soulevé des tensions assez vives (plusieurs structures ayant récemment fermé), à tel point que nous avons craint que l'accès au terrain soit empêché. Il n'en a rien été et l'accueil de l'ensemble des professionnelles rencontrées a été d'une qualité extrêmement précieuse. Nous avons pu observer des classes, interviewer des professionnelles de différents statuts ainsi que des parents et avoir accès à tout ce qui pouvait faciliter notre enquête. À nul moment nous n'avons senti d'autocensure, les professionnelles comme les parents paraissant au contraire soucieux de décrire le plus fidèlement possible leurs trajectoires et leurs perceptions des jardins d'enfants.

L'analyse des conditions de réception de l'enquête nous a cependant permis d'approcher l'importance de cette dimension de la précarité dans les quotidiens et les rapports au métier des éducatrices et de mesurer la perception qu'en avaient les parents. La précarité est ici vécue sur le mode d'un rapport incertain et globalement pessimiste à l'avenir dont la Direction des Familles et de la Petite Enfance (DFPE) de la Ville de Paris est jugée responsable. Ainsi des éducatrices : « Bon nous notre devenir au niveau des jardins d'enfants… La DFPE on ne sait pas trop à quelle sauce ils veulent nous manger. On a peur que ça ferme, on a peur que le jardin ferme. On a déjà quatre jardins qui ferment » ; « C'est compliqué par rapport au fait que le statut est fragile. Oui oui, si j'essaie d'y croire, qu'ils veulent vraiment valoriser et que… Enfin je me dis oui, pourquoi pas ? Ce qui est un petit peu

contradictoire, c'est qu'il y a des jardins d'enfants qui ferment. Donc c'est vrai que c'est un peu ambivalent. Enfin on a envie d'y croire et en même temps y'en a qui ferment… »

Comme l'indique le second extrait, les craintes de fermetures sont aussi entretenues par le peu de publicité dont bénéficient les jardins d'enfants à l'échelle de la Ville de Paris. Compte-tenu de la qualité de l'offre pédagogique offerte, cette invisibilité paraît injustifiée aux yeux des professionnelles et des parents. Ce n'est ainsi que très récemment qu'un fascicule de présentation a été rédigé. L'analyse des modalités de choix des JE par les parents (voir 4.1 et 4.2) montre ainsi que pour l'essentiel d'entre eux, ils ont entendu parler des jardins d'enfants par le biais d'autres parents ou par des institutions de la petite-enfance (crèche, garderie, PMI…) et non par la mairie d'arrondissement. Rétrospectivement, ils s'étonnent du peu de visibilité de ces structures, y compris pour les familles locataires Paris-Habitat (les jardins d'enfants étaient auparavant rattachés à cet organisme HLM). Audrey voit par exemple la cour d'un JE depuis sa fenêtre mais elle n'aurait jamais eu l'idée d'y mettre ses enfants sans une voisine : « je savais pas que ça fonctionnait comme l'école maternelle ». De même, Aminata regrette qu' « Il n'y a rien qui dit qu'il y a un jardin d'enfants dans ce coin-là. Moi, j'ai cherché, je suis passée deux fois devant, et je ne savais pas que c'était le jardin d'enfants. Ça, c'est dommage par contre. Pourquoi on ne fait pas une circulaire : « vous pouvez choisir entre la maternelle et le jardin d'enfants ». Pourquoi ? » Du côté des éducatrices, la tonalité est la même : « Effectivement, on a du mal à remplir, mais on n'a pas fenêtres sur rue, on n'a pas de publicité. Nous ils nous font de la publicité dans les structures petite enfance, dans les fascicules de la petite enfance. Pourquoi est-ce qu'on ne veut pas un peu nous mettre avec les écoles ? »

De fait, il est compréhensible que, dans la mesure où les constats de non-remplissage sont souvent invoqués pour fermer des classes ou des jardins d'enfants et qu'une politique ambitieuse de valorisation de ce modèle éducatif semble se faire attendre, les professionnelles et les parents ressentent une inquiétude sur la pérennité de ces structures. Outre les arbitrages avec un rectorat soucieux de préserver le monopole des maternelles sur ce que Daniel Verba appelait le « marché de la petite-enfance », la DFPE doit aussi tenir compte des adjoints à la petite-enfance qui sont, pour certains, très favorables aux jardins d'enfants mais pour d'autres très réticents. Nous avons ainsi eu écho d'une commission d'attribution des places en JE où, en raison d'une forte opposition de la maire-adjointe à la petite-enfance, de nombreux parents avaient été écartés sous différents prétextes (comme leur profession, les enfants d'enseignants ayant vocation, selon les propos rapportés de cette élue, à fréquenter l'école maternelle publique plutôt que le jardin d'enfants). De tels blocages peuvent aboutir à la situation paradoxale de jardins d'enfants jugés insuffisamment remplis mais pour lesquels les demandes en attente ou refusées sont nombreuses. Il serait aussi intéressant d'évaluer les effets dans le temps d'une augmentation assez forte des tarifs, qui peut dissuader les parents aux revenus les plus modestes et agir durablement sur la composition sociale des familles fréquentant les JE.

Nous avons enfin rencontré plusieurs cas de souffrance au travail. Il s'agit d'éducatrices qui interviennent comme « remplaçante », « renfort » ou « tournante », c'est-à-dire qui ne sont pas affectées à un jardin en particulier. « J'arrivais sans connaître les enfants donc je devais préparer un travail. Et puis ça pouvait être une journée, une demi-journée. Le lendemain, j'allais dans un autre jardin d'enfants, parfois je restais un mois, parfois je restais deux mois et puis voilà, comme ça Je tournais beaucoup. Donc c'est très épuisant, très

fatigant. On n'arrive pas à un travail très suivi. […] Alors puisque je vais dans un autre lieu ça marche différemment, donc on peut me demander autre chose. Donc c'est très très complexe et il faut sans arrêt s'adapter. Bon voilà. Et je ne participe pas vraiment aux réunions professionnelles ». Ces changements multiples, d'autant plus difficiles à vivre qu'ils ne tiennent, aux dires des personnes rencontrées, pas toujours compte des demandes d'affectation. Subsiste également la menace pour ces éducatrices de retourner en crèche, ce qui serait vécu comme un déclassement et un retour en arrière du point de vue de l'intérêt du métier (voir 2.3).

Il reste enfin une incertitude sur l'avenir des jardins d'enfants en raison des déclarations du ministre de l'éducation Blanquer en 2018 sur l'obligation de scolariser les enfants dès 3 ans. Les JE seront-ils considérés, si cette déclaration se traduisait par de nouvelles mesures, comme des équivalents à l'école maternelle ? Ou seront-ils 'autant plus menacés de disparition ?

Dans ce contexte, quels sont les traits qui rendent le rapport des EJE en jardin d'enfants à leur profession si positif ? Les entretiens font ressortir avec beaucoup de récurrence l'idée d'un rapport « passionné » fondé sur un haut niveau de stimulation intellectuelle en raison de la nécessité de toujours s'adapter au mieux aux enfants et aux situations rencontrées : « [une journée] très remplie mais très intéressante parce que c'est chaque jour quelque chose de nouveau » (Alice), « Je suis passionnée par ce que je fais » (Chloé), « [à propos de l'accompagnement à la parentalité] c'est ce qui fait l'intérêt aussi de notre métier moi je trouve. C'est hyper intéressant de voir comment… » (Laure), « Donc du coup c'est… Il faut tout le temps jongler en fait. Pour pas être trop comme ceci, mais pas assez comme cela… Trouver un équilibre en permanence. Et ça, c'est pas évident, mais c'est passionnant » (Lucie), « ça bouge tout le temps. Ça c'est motivant » (Melany), « Notre observation elle est primordiale en fait et ça rejoint notre profession. Si on ne regarde pas où il en est, ce que l'enfant a envie de faire, on rate pas quelque chose mais c'est dommage on passe à côté. C'est passionnant en fait » (Sophia), « le poste le plus intéressant vraiment que j'ai eu c'est en jardin d'enfants » (Tiphaine). Fait notable, et qui donne des indices sur la relation entre les différentes professionnelles des JE, ce rapport très positif au travail se retrouve aussi dans les entretiens que nous avons menés avec Khadidja et Valentine, respectivement Atepe et auxiliaire de puériculture : « j'ai trouvé mon bonheur entre parenthèses » (Khadidja), « j'aime ce que je fais » (Valentine).

En contrepartie d'un tel épanouissement professionnel, les professionnelles rencontrées estiment indispensable de s'investir de façon personnelle, c'est-à-dire en dehors des heures de présence au JE, lesquelles sont déjà bien chargées étant donné que les EJE voient les enfants en continu, à la différence des enseignants de l'école maternelle. Si cela participe à la dimension créative du métier, il peut être aussi difficile de gérer les limites temporelles et financières d'un tel investissement.

> *J'ai dû tout faire toute seule. Le soir, je me retrouvais pendant les vacances et tout à découper tout ce qui est en rapport avec les animaux de la ferme, tout ce qui est rapport avec le… Dans tous les thèmes. Parce que ça fait partie des thèmes à valider. Et j'ai beaucoup fait de mes propres mains, de mes propres moyens, parce qu'il faut que ce soit ludique. Donc voilà, il faut de la couleur. Il faut du volume. Il faut acheter moi-même les marionnettes. Et j'ai eu beaucoup à faire ça. Parce qu'effectivement, je constatais que je ne pouvais pas valider certaines choses si je ne passais pas par le jeu, si je ne passais pas par ces outils-là. Donc du coup, voilà, c'était*

un peu pour moi et mon travail personnel et pour ma poche. Investissement personnel oui mais j'apprécie ce que j'ai fait parce que pour moi c'était incontournable. (Grâce, EJE)

Le mercredi on avait ce temps-là, c'était super. Mais maintenant on accueille les enfants et du coup on est un peu débordés et pour l'échange c'est dur. Mais on arrive à faire des projets et tout, mais c'est plus compliqué. En fait, ce que je regrette, c'est d'avoir plus de temps pour créer justement les outils. Là j'ai fabriqué plein d'ateliers pour les enfants, mais si je ramène pas à la maison c'est vrai que j'ai pas le temps de les mettre en place dans la classe. […] Mais c'est vrai que si on veut faire du bon boulot, il faut tout le temps se renouveler. Il faut tout le temps les bouquins, les fiches, le matériel… (Tiphaine, EJE)

[À propos de la réforme des rythmes scolaires, qui restreint les temps de préparation et de coordination] Mais notre frustration c'est qu'on n'a pas beaucoup de temps. […] On a aussi du temps de travail à la maison et ça on ne le compte pas. On est bien conscientes que ça fait partie du poste aussi. Moi je me suis mis beaucoup de pression sur la première année parce que quand je suis arrivée j'ai dû découvrir. (Isabelle, EJE)

C'est vrai que parfois il y a une tendance à être un peu tout le temps insatisfaite parce que c'est un travail qui s'arrête jamais. […] Donc c'est un métier qui ne nous quitte jamais en fait. […] Je crois que le plus compliqué c'est de ne pas avoir assez de temps et de personnel pour pouvoir travailler. (Lucie, EJE)

Moi je suis remplaçante, donc je suis amenée à tourner sur toutes les sections, toutes les classes d'âge. Donc j'ai beaucoup investi, j'en ai pour à peu près quatre cent euros à la maison. (EJE)

Comme on le voit, le fort intérêt pour le métier n'est pas le seul mécanisme de l'empiètement – parfois jugé trop important – de la vie professionnelle sur la vie privée. Les conditions matérielles, de moyens et d'exercice de la profession, peuvent constituer des contraintes fortes qui rendent nécessaire, en raison de la valorisation par les EJE de leur métier et de son utilité sociale, un tel investissement à leurs yeux. La réforme des rythmes scolaires de 2013 (accueil des enfants le mercredi matin) a eu des incidences fortes pour les professionnelles des JE, qui ont perdu du temps de coordination et de préparation du matériel pédagogique pour le reste de la semaine.

Ainsi, le rapport très positif au métier d'EJE est à double tranchant pour les professionnelles qui exercent en JE. D'un côté, il contient des logiques de revalorisation symbolique d'une profession jugée méconnue et peu gratifiante sur le plan de la rémunération. D'un autre côté, il engage les EJE à s'investir à la hauteur de leurs attentes, dans un contexte où les moyens financiers, temporels et humains tendent à se réduire, même si cet investissement n'est pas reconnu sur le plan des salaires. On comprend d'autant mieux que les soupçons de « profiter » du système des vacances scolaires (par rapport aux EJE qui exercent en crèche) soient ressentis comme injustes par les EJE des jardins d'enfants : « C'est vrai que oui, on a des vacances mais c'est pas du luxe. Là vraiment je pense que sans les vacances ce serait compliqué. Parce que c'est un bon rythme hein » (EJE).

2.3 La spécificité des EJE en jardin d'enfants, entre crèches, écoles et institutions alternatives

Enfin, l'identité professionnelle des EJE exerçant en jardin d'enfants se définit de façon relationnelle, par le marquage d'une spécificité par rapport à la crèche, à l'école maternelle et à des institutions privées comme les écoles Montessori. S'il s'agit d'une dimension classique

du rapport subjectif à la profession (Dubar, Tripier et Boussard, 2015), cet aspect est redoublé dans le cas des EJE par le fait qu'il s'agit d'une profession peu connue (Verba, 2006, p. 123).

La première structure dont les EJE en jardin d'enfants se distinguent est la crèche, ce qui s'explique par le fait qu'il s'agit souvent d'un lieu antérieur d'exercice de la profession et d'un lieu où les EJE risquent de retourner en cas de fermeture des jardins d'enfants. Plusieurs travaux ont montré que la place des EJE en crèche était loin d'être évidente : le rapport est souvent difficile avec les puéricultrices sous la direction desquelles elles se trouvent (Verba, 2006, p. 109) et « elles peinent à faire reconnaître la spécificité de leur approche des enfants ni fondée sur le soin, ni sur l'affectif, mais sur l'intérêt du développement enfantin » (Garcia, 2014, p. 57). Les crèches parentales représentent à cet égard une exception dans la mesure où il s'agit d'un cadre dans lequel les EJE se sentent plus légitimes à recourir à leurs savoirs psychologiques pour affirmer comme « professionnelles compétentes » (Garcia, 2014).

Dans les entretiens menés, les critiques adressées aux crèches sont récurrentes. Laurence voulait « quitter les crèches », Sophia explique que « la crèche ne me convenait pas professionnellement » et se sentait en « décalage » avec l'équipe, Laure en avait « marre ». Sur quoi s'appuie cette vision si négative, qui s'oppose en tous points à celle des jardins d'enfants ?

Pour les EJE rencontrées, il n'était en fait pas possible de se réaliser pleinement sur le plan professionnel en crèche.

> *En crèche, c'est assez compliqué de trouver sa place d'éducatrice. On est un petit peu noyée dans le quotidien, dans des tâches répétitives et ce n'est pas toujours facile de travailler en tant qu'éducatrice. À la fois on vous demande de vous distinguer en tant qu'éducatrice par rapport à une majorité de personnes qui sont auxiliaires de puériculture ou agents de service et puis en même temps on ne vous en donne pas forcément les moyens, sachant que les responsables sont puéricultrices donc n'ont pas la même formation que nous. (EJE)*

> *On est en section, on fait beaucoup de nursing et on fait pas vraiment notre boulot d'éducatrice. […] J'ai vraiment créé mon identité professionnelle et fait mon boulot d'éduc'. Parce qu'en crèche de Paris, ce qu'il faut dire c'est qu'on est en section. On change les bébés, on donne les repas, on est vraiment dans la relation à l'enfant comme si on était une auxiliaire alors qu'on n'est pas auxiliaire de formation. On est éduc', on est vraiment dans la pédagogie, dans l'accompagnement des professionnels, de la famille, dans le ludique. On créée des outils. On n'est pas dans… Et on nous demande de faire un boulot d'auxiliaire quand on est en crèche ville de Paris et ça c'est dommage. Encore une fois ils ne nous exploitent pas au max de nos possibilités. […] Et en jardin d'enfants on a un vrai poste d'éduc'. (EJE)*

> *Alors en fait j'étais éducatrice dans une crèche et en fait ce qui s'est passé c'est que j'avais le choix de rester dans cette crèche de la mairie de Paris et je ne me sentais pas à ma place […]. Et là je ne me reconnaissais pas du tout. La manière de travailler ne me parlait pas. Je ne me retrouvais pas du tout dans le projet pédagogique. (EJE)*

Dans ces extraits, on retrouve l'idée qu'il est demandé aux EJE exerçant en crèche, en particulier dans celles de la Ville de Paris, d'exercer des tâches peu épanouissantes qui ne correspondent pas à leur cœur de métier mais à celui des auxiliaires de puéricultures. Elles accomplissent de telles tâches en jardin d'enfants mais ces tâches ont pour elles plus de sens dans la mesure où elles sont encastrées dans un projet où la dimension pédagogique est beaucoup plus forte. Le travail en équipe semble de même beaucoup plus fluide dans ces

structures qu'en crèche où les éducatrices se disent souvent isolées et peu valorisées. En fin de compte, les conditions de travail rencontrées dans les crèches sont désajustées aux dispositions qu'elles ont reçues notamment lors de leur formation et à leurs aspirations professionnelles. En revanche, ces dispositions et ces aspirations qui sont pour elles constitutives de leur identité d'EJE trouvent pleinement à se réaliser dans les jardins d'enfants.

La deuxième structure à laquelle se réfèrent les EJE des jardins d'enfants est l'école maternelle publique. Dans ce cas de figure, c'est davantage la reconnaissance de la professionnalité en matière pédagogique qui est en jeu et la posture de distinction vis-à-vis des enseignants semble moins tranchée avec les puéricultrices et auxiliaires de puériculture. Dans un article comparant les écrits des EJE et des professeurs d'école maternelle (PE), Lesur (2008) mentionne plusieurs points de différence dans les pratiques et les identités professionnelles :

- la centralité de l'apprentissage du langage pour les PE, pour qui le jeu est avant tout un « vecteur d'apprentissage »
- la centralité de l'environnement éducatif et socialisateur pour les EJE, pour qui le jeu est une « activité essentielle de l'enfant participant à l'élaboration d'un tissu relationnel
- un travail éducatif des PE centré sur le développement cognitif et la régulation des situations d'apprentissage
- un travail éducatif des EJE centré sur l'observation des besoins de l'enfant et de ses relations
- un positionnement des PE comme « référence unique »
- un travail des EJE en association avec les familles et d'autres professionnelles

Dans notre enquête, nous avons été frappées par le fait que le portrait des enseignantes de l'école maternelle que dressent les EJE est marqué par une certaine ambigüité. D'un côté, les EJE revendiquent une différence importante avec les enseignantes, notamment en raison de leur formation. D'un autre côté, elles ont le souci de ne pas « diaboliser » l'école et soulignent la profonde complémentarité entre EJE et enseignantes qui pourraient bénéficier à des projets pédagogiques originaux.

« Le métier n'est pas le même qu'une institutrice » (Alice, EJE), « on est quand même des pseudo enseignantes, même si on n'est pas dans une école, on est éducateur de jeunes enfants, mais c'est quand même un autre travail qu'on nous demande » (Françoise, EJE)… De nombreuses EJE se distinguent ainsi des enseignantes de l'école maternelle. La principale différence relevée a trait aux compétences acquises lors de la formation. Pour les EJE, la formation délivrée par l'Éducation nationale n'est pas assez spécialisée sur la petite-enfance, à la différence de leur propre formation.

> *On a aussi des bases en formation d'éducateur spécialisé par rapport aux apprentissages du jeune enfant, mais on est vraiment spécialiste de l'enfant de zéro à six ans. J'ai bossé en école donc je peux comparer, en école maternelle. C'est vrai qu'il y avait des très bonnes choses, mais il y avait quand même des manques par rapport à la formation que les enseignantes elles ont par rapport à moi quand je suis rentrée en école d'éduc'. On nous donne plein d'outils,*

> *plein de choses pour accompagner l'enfant au quotidien qu'elles elles n'avaient pas et étaient dépourvues. Eux ce qu'ils font c'est vraiment de la pure transmission des acquisitions. Elles manquent de choses. Je trouve qu'on est beaucoup plus pédagogues qu'eux. On n'est pas psychologues mais on se sert beaucoup de la psychologie pour avancer dans nos pratiques et ça nous aide beaucoup. Elles elles sont dépourvues de ça. Certains concepts… Alors après les enseignantes qui ont envie de bien faire vont chercher, mais dans leur formation à la base c'est vrai qu'elles manquent de plein de choses. (Tiphaine, EJE)*

De cet écart de formation, découlent des manières de percevoir les situations d'apprentissage et des pratiques sensiblement différentes. Alice dit par exemple refuser de se faire appeler « maîtresse » et inciter les enfants à l'appeler par son prénom, de façon à se situer le plus possible « au même niveau » que celui de l'enfant. Lucie s'étonne qu'on puisse demander à des enfants de deux ans et demi d'être propres. Elle valorise en contrepoint les compétences des EJE et raconte que des institutrices sont déjà venues lui demander conseil : « ce qui est drôle c'est que j'ai eu plusieurs mamans qui sont instits en maternelle et qui venaient me demander des conseils : « Lucie parce que là on a récupéré une classe de petits-moyens mais on est complètement perdues » ». Elle s'étonne que ces compétences ne donne pas lieu à la reconnaissance des JE comme « une vraie alternative à l'école maternelle publique ».

Pour autant, la plupart des éducatrices rencontrées ont eu à cœur de « ne pas diaboliser » (Laure) l'école maternelle publique et de toujours resituer les éventuelles difficultés des enseignantes par rapport à la question des effectifs et des moyens mis en œuvre par l'Éducation nationale. Plusieurs souhaitent même explicitement que davantage de collaborations soient mises en œuvre[2]. « On est dans la continuité. On essaie de faire le lien avec l'école », explique par exemple Isabelle (EJE) avant d'ajouter « Moi je serais partante aussi pour rencontrer des professeurs des écoles, voir comment ils travaillent ». Dominique (EJE) va plus loin : « Je pense qu'il serait nécessaire maintenant qu'un partenariat existe », en suggérant une division par âge (2-5 ans pour les éducatrices, 5-6 pour les professeurs des écoles). Pour autant, les professionnelles des jardins d'enfants se trouvent dans une posture délicate : sommées de s'aligner sur la dynamique de préscolarisation à l'œuvre, et donc de se rapprocher du modèle des écoles maternelles publiques, elles doivent dans le même temps défendre leur spécificité pour ne pas risquer de disparaître. Cette injonction contradictoire explique peut-être en partie ce rapport ambigu aux enseignantes de l'école maternelle.

Enfin, les EJE distinguent de façon très nette leur travail dans les jardins d'enfants de celui des intervenants des écoles privées alternatives. Il est clair que, de leur point de vue, les JE se rattachent davantage à l'école maternelle publique qu'à des institutions comme les écoles Montessori. Si elles connaissent et s'inspirent de multiples pédagogues de l'éducation nouvelle en vogue dans de telles institutions, elles revendiquent pour elles le « mélange » (Sophia, EJE) plutôt que l'enfermement dans un courant spécifique. Davantage que de références théoriques précises, la pratique professionnelles des EJE rencontrées est ainsi animée par le primat de l'observation des situations concrètes rencontrées, qui serait une compétence caractéristique des éducatrices et éducateurs. Ces observations rendent possibles les ajustements à l'enfant ; elles favorisent un dialogue partagé entre professionnels afin de déterminer ensemble un objectif éducatif.

[2] Voir par exemple le projet mené au Petit-Quevilly (Verba, 2006, p. 120).

Les éducatrices rencontrées sont donc formées en pédagogie (et elles continuent à s'autoformer), mais elles se distinguent des intervenantes d'autres structures alternatives (écoles Montessori ou Freinet) par le fait qu'elles revendiquent une pluralité d'influences pédagogiques et que ces influences ne sont pas au cœur de la présentation des JE qu'elles font aux parents. Plusieurs d'entre elles soulignent également le prix prohibitif de telles écoles en leur opposant la « mixité » à l'œuvre dans les jardins d'enfants (voir 4.3)

> *J'entends aussi beaucoup d'écoles Montessori s'ouvrir… Avec des pédagogies alternatives quoi. Donc voilà. Mais effectivement oui, nous on est quand même justement service public, pas des prix quand même trop onéreux compte tenu qu'il y a vraiment des structures privées qui sont à des prix démentiels je crois. […] Et du coup nous avec une vraie offre de mixité justement. (Laure, EJE)*

> *Alors dans tous les jardins d'enfants on suit pas une pédagogie particulière, on en suit plusieurs. Je pense que toutes on a fait un peu… La grande mode c'est Montessori mais y'a tout et n'importe quoi qui est fait avec cette pauvre Maria Montessori qui doit un peu se retourner dans sa tombe quand même. Parce que c'était pas ça son but quoi. Donc… Là y'a tout un … Là on a l'impression que c'est une marque Montessori maintenant. C'est un label. Qui coûte de l'argent. (Lucie, EJE)*

On peut faire l'hypothèse que c'est là une façon de se distinguer sur le marché des structures alternatives à l'école maternelle, dans la mesure où ayant connaissance des courants pédagogiques, du développement de l'enfant et de ses besoins appréhendés en globalité aux niveaux physiques, intellectuels et affectifs, les EJE déploient leur spécificité en empruntant dans tel ou tel courant les idées pour trouver les adaptations nécessaires, en particulier ceux ayant un besoin éducatif spécifique.

2.4 Portraits de professionnelles de JE

Valentine : **une auxiliaire de puériculture, qui montre une grande capacité d'adaptation**

Valentine possède une expérience de 20 ans en crèche, à différents endroits de Paris. Elle en parle avec bonheur : « *« moi j'ai adoré travailler en crèche »,* tout en soulignant s'être formée sur le terrain en partageant avec les éducatrices parce que *« la formation d'AP est vraiment courte ».* Elle fait mention d'un travail de suivi des jeunes enfants sur 3 ans, en soulignant qu'elle aime voir l'évolution des jeunes enfants sans toutefois risquer un passage trop brutal à la collectivité, car elle souhaite « « *respecter les tous petits ».* Ces éléments apportent des indices d'une pratique attentive au bien-être des jeunes enfants et à leur évolution sans s'inscrire dans une méthode *stricto sensu*. Elle cite d'ailleurs plusieurs noms de pédagogues ou courants pédagogiques Maria Montessori en précisant d'emblée : « *y en a plusieurs* » et Loczy, notamment. Ses choix pédagogiques ne sont pas revendiqués comme tels, elle préfère visiblement une cohérence globale des pratiques, quand elle évoque le fait de s'aligner sur la pédagogie adoptée par la responsable. Pour autant, cela ne signifie pas s'aligner sur n'importe quel courant pédagogique, car comme nous l'avons vu précédemment, toutes les professionnelles rencontrées revendiquent une filiation avec des pédagogues qui situent le développement global de l'enfant au cœur des pratiques éducatives.

Sa bifurcation de trajectoire professionnelle se situe au moment où l'une de ses collègues, qu'elle a contribué à former, lui parle d'une possibilité de poste offerte en JE pour venir en aide à l'équipe suite à l'accueil d'un jeune enfant porteur de troubles du spectre

autistique: « *la responsable recherchait une auxiliaire qui avait de l'expérience, parce qu'ils étaient en difficulté, ils avaient trois enfants en difficulté dont un petit qui présentait un trouble autistique. Et c'était justement difficile pour l'équipe de gérer ce handicap et le groupe ».*

Dans un premier temps, s'adapter à la structure et à son fonctionnement auprès d'enfants plus grands semblait facilité : d'une part, en raison de son expérience antérieure du décloisonnement et d'autre part, en rapport avec une cohésion au sein de l'équipe. *« J'étais avec une équipe très accueillante qui avait des profils différents, les quatre éducatrices, mais qui avait le même but. Et ça c'est génial vu que moi j'étais amenée à circuler dans les trois sections, c'était très facile. C'était très facile, parce que déjà ce que je venais de vous dire auparavant, les aménagements que j'avais en crèche, on travaillait déjà sur les petits coins ».* Les expériences antérieures en crèche, au niveau des modalités de travail en petits groupes, en ateliers encore appelés « coins » sont ainsi comme revisitées au niveau du jardin d'enfants sans pour autant laisser entendre une simple reprise à l'identique. Bien plus, il s'agit d'une modalité qui s'ajuste à l'âge des enfants, à leur besoin et désir d'activité, car comme nous avons pu l'observer *in situ,* les ateliers organisés sont proposés aux enfants, sans être imposées ou même réservés à tel ou tel enfant.

Pour autant, « tout ce qui était pédagogie et les termes, je ne les avais pas. Il a fallu que je me forme auprès des collègues ».

Mais le plus difficile, fut la prise en compte d'enfants en difficulté, notamment lorsqu'il s'agissait d'autisme. Internet semble avoir constitué une ressource pour elle, sans qu'elle en dise davantage. Mais surtout, c'est l'ensemble de l'équipe qui ne savait plus comment faire : « *et là je me trouvais face à des enfants qui étaient en difficulté et des handicaps que je ne connaissais pas, que je ne maîtrisais pas. Autiste… Et de nos jours avec internet… Parce que mes collègues étaient pareilles : qu'est-ce qu'on met en place ? Comment on s'approchait de cet enfant qui avait du mal à laisser la porte ouverte justement et que c'est difficile le contact avec les autres. Il fallait du temps ».* Il a effectivement fallu un trimestre selon elle pour qu'elle soit acceptée par l'enfant et pouvoir ensuite entrer dans diverses activités. En écho aux propos d'Ebersold (2012), nous pourrions dire que Valérie s'appuie sur une conception de l'enfant comme être en devenir auquel il convient de fournir un univers capacitant tout en favorisant chez lui la possibilité de choisir et de s'engager dans la relation, puis de pratiquer une activité. Cette considération primordiale s'inscrit dans une approche non centrée sur le manque, les besoins de l'enfant porteur de handicap, mais bien plutôt dans une approche qu'Ebersold (2012) qualifie de « polycentrique fondée sur le devenir de la personne » (p. 59).

Sophia : une éducatrice qui privilégie une pédagogie du *"bon sens"*

Après un DEUG de psychologie, Sophia a exercé plusieurs métiers : dans l'animation au club Med, tout d'abord, puis a passé le concours d'auxiliaire de puériculture, qui lui a permis de travaillé d'abord en crèche, puis à la PMI. Enfin, elle a passé le concours d'EJE. Cela fait 3 ans qu'elle est arrivée au JE dans lequel elle travaille. Contrairement à Valentine, Sophia n'a pas apprécié travailler en crèche : « la crèche ne me convenait pas professionnellement donc après j'ai eu tout de suite un poste en PMI, j'ai travaillé une dizaine d'années en PMI. »

Visiblement dans ce JE, les niveaux de classes ne sont pas attitrés. Comme elle le précise : « On a toujours eu des âges mélangés ».

Son parcours, l'a conduite à développer une certaine considération de la formation au regard du métier à exercer. C'est pourquoi elle précise aux stagiaires qui viennent dans sa classe : « … on n'a pas toutes les formations. On est formés, on dit que ça va jusqu'à six ans, mais après c'est du bon sens. C'est vrai que l'accueil se fait comme ça ». La distinction opérée entre la formation qui fournit les savoirs et la réalité du métier en situation, qui nécessite des adaptations, une créativité en lien avec une intelligence pratique capable de trouver des astuces pour agir et intervenir, en écho à la *métis* de l'Antiquité grecque étudiée par Détienne & Vernant (1974), à laquelle nous nous référons pour appréhender les pratiques innovantes des professionnels qui accueillent un enfant en situation de handicap (Janner Raimondi, 2016c), rejoint les analyses de Clot (1999/2015) sur le *distinguo* entre l'activité réalisée, autrement dit l'action effective, observable et le réel de l'activité, qui renvoie à un ensemble plus vaste, implicite et non conscient le plus souvent, de tout ce qui se trouve mis en jeu dans l'activité ne pouvant se réduire à l'observable.

Avoir du bon sens, revient à revendiquer une forme d'ajustement *in situ* qui nécessite à la fois une capacité d'attention aux besoins des enfants et de créativité encadrées par des dimensions de l'ordre du faisable, du raisonnable relativement au contexte et aux possibilités offertes. Son propos ne laisse pas entendre une créativité à tout va, mais bien plus un sens du raisonnable. Elle précise d'ailleurs sa conception pédagogique : « Moi ce qui m'intéresse c'est vraiment l'enfant dans sa globalité, le corps, le mouvement, le schéma corporel, enfin comment on peut aider et accompagner ces enfants dans cette période ». Les objectifs visés se différencient des programmes scolaires : une place fondamentale est formulée est faite au corps avant tout autre chose : corps, mouvement, schéma corporel. Les propos tenus sur les programmes de l'Éducation Nationale, en disent long sur la distance posée entre École maternelle et JE dans l'esprit de Sophia : « Il a fallu regarder un petit peu ce qui se passait au niveau de l'Éducation nationale, ce qu'on demandait, mais vraiment c'est sur le corps, la liberté de mouvement et puis voilà avoir une bonne sécurité affective pour pouvoir aller dans les apprentissages ». L'essentiel réside donc avant tout dans la sécurité affective.

Mélany : une éducatrice pour qui : "ça c'est motivant"

Melany, 47 ans, possède également une grande expérience. EJE depuis 25 ans, elle a exercé en halte-garderie associative puis en crèche, avant de partir en province, diriger une halte-garderie itinérante pendant 10 ans avant de revenir sur Paris en JE. Cela fait 7 ans, qu'elle travaille dans ce JE. Elle est en charge de la classe des petits, mais a également exercé en moyenne et grande section. Elle dit avoir beaucoup aimé travailler en halte-garderie, mais pas en crèche : « mais la crèche non ce n'est vraiment pas un lieu que j'apprécie ». Concernant sa responsabilité dans la mise en œuvre du projet innovant de Halte-Garderie itinérante, elle précise : « J'avais une expérience enrichissante en halte-garderie itinérante, parce que c'est quand même un projet innovant et j'étais responsable donc c'était un projet qui se montait aussi donc j'étais vraiment à l'origine du projet. Pas à l'origine de l'idée mais à l'origine de la mise en œuvre. C'était très enrichissant. J'ai appris plein de choses au niveau des textes, des réglementations sur les structures. Ça a enrichi mon expérience en tant que

responsable et puis ça complétait un peu la formation que je n'avais pas eue, ce que les éducateurs nouveaux, de maintenant, ont, en trois ans de formation. ».

Il est intéressant de noter que le parcours biographique de Mélany permet de comprendre son appétence pour le JE : d'une part, elle évoque son souhait premier - qui n'a pu se réaliser - de devenir institutrice de maternelle, mais pas en école élémentaire ; d'autre part, c'est au moment de scolariser son aînée, qu'elle apprend, grâce à une voisine, qu'il existe des JE encadrés par des EJE, dans lesquels les enfants peuvent être scolarisés sans être 30 par classe « Et au moment de scolariser l'aînée, je ne savais pas où la mettre dans le quartier et j'étais un peu embêtée de la mettre dans une école où ils étaient trente par classe. Là c'est un peu mon parcours personnel, mais c'est vrai qu'en discutant avec une voisine, elle m'a fait découvrir le jardin d'enfants. Donc ma fille est partie en jardin d'enfants sur le 19e. C'est là que j'ai découvert que nous éducateurs de jeunes enfants on pouvait aussi travailler dans les jardins d'enfants. ».

Pour le JE, elle explique que l'organisation des responsabilités des classes se fait en concertation avec l'équipe en fonction également des inscriptions : « à la rentrée 2014 en fait, j'ai eu quinze tout petits donc je les ai suivis chez les petits et de là se sont greffés trois moyens qui venaient de l'école, de la petite section et ils ont préféré faire la moyenne section chez nous. Ils ont quitté l'école. Donc j'ai récupéré trois moyens et les petits que j'avais je les ai suivis en moyenne section, avec les trois moyens qui sont devenus trois grands, mais il y avait d'autres grands qui étaient là, d'une section de l'année d'avant donc je les ai gardés aussi. Donc j'avais sept grands l'année dernière et douze moyens. C'était un choix en ayant une concertation avec toute l'équipe quand même, pour qu'on se mette d'accord. »

En outre, le retour qu'elle fait sur son parcours professionnel renvoie à la créativité dont doit faire preuve un EJE en JE : « Ça a beaucoup enrichi ma connaissance de la profession plus élargie. Et puis la halte-garderie ça bouge tout le temps. Enfin ça bouge tout le temps… on est obligé de se remettre en question plus souvent. Enfin c'est l'impression que j'ai eue. Et puis même si les choses reviennent régulièrement, c'est quand même pas une routine. »

Françoise : une éducatrice en JE, qui se considère comme "pseudo enseignante"

Françoise est EJE depuis douze ans, dont huit dans ce JE. Elle a également travaillé en crèche et halte garderie, mais initialement elle exerçait « dans le domaine commercial ». De son expérience en crèche, elle dit : « je trouve que la place d'éducatrice n'était pas forcément valorisante » apparemment en raison d'une absence de coopération entre professionnels : « parce que soit la puéricultrice ne donnait pas forcément sa place à l'éducatrice, soit parce que les auxiliaires entravaient un peu le rôle d'éducatrice. Donc je me suis jetée à l'eau… ». Pour autant, elle considère que travailler au JE redéfinit le métier d'EJE en lui donnant aspect d'enseignant : « Et effectivement, mais c'est autre chose, on va dire que ce n'est pas non plus complètement un poste d'éducatrice ici. On est quand même des pseudo enseignantes, même si on n'est pas dans une école, on est éducateur des jeunes enfants, mais c'est quand même un autre travail qu'on nous demande. »

Françoise identifie clairement son rôle de relai avec l'école maternelle : « Ils vont aller… ils peuvent aller au CP directement après. Enfin je trouve qu'on a quand même une responsabilité là-dedans. »

In fine, ces quelques portraits permettent de repérer précisément plusieurs éléments communs : tout d'abord, l'importance de la formation expérientielle qui est la leur, laquelle se définit comme « une formation par contact direct, mais réfléchi » (Rogalski & Leplat, 2011, p.23) ; ensuite, la forte connotation collective des activités en référence à « l'intervention coordonnées de plusieurs opérateurs » (Leplat, 1993) ; enfin, cela a pour conséquence de créer « une entité de référence, [ici le JE] vis-à-vis de laquelle le sujet envisage un rapport d'appartenance » (Maggi, 2002, p. 12) au groupe de tous les professionnels qui interviennent auprès des enfants, élargi à aux parents.

Comme nous allons continuer de le voir par la suite, cette entité spécifique aux JE se différencie de l'école maternelle précisément par ces dimensions de formation expérientielle corrélée à une activité collective en faveur de l'enfant pris dans sa globalité en lien avec sa famille.

3. Principes éducatifs et modalités de mise en œuvre des professionnelles en jardins d'enfants

Les pratiques éducatives évoquées en entretiens ainsi que les observations menées *in situ* permettent de repérer les principes éducatifs auxquels les professionnelles se réfèrent et leurs modalités concrètes de mise en œuvre, quel que soit le jardin d'enfants de notre échantillon. Il apparaît que les EJE font référence aux pédagogues et aux courants pédagogiques de l'éducation nouvelle – en mentionnant des noms de pédagogues tels que Montessori, Freinet ou Steiner – là où les enseignants se réfèrent essentiellement aux idées d'éducabilité et de pédagogie différenciée – sans toujours citer leurs auteurs. Ce constat fait écho aux contenus de formation différents selon qu'il s'agisse des EJE ou des enseignants, sur une même période historique. Faire mention de Montessori, Freinet, Steiner revient à faire écho à l'Éducation nouvelle qui regroupe un ensemble de théories, d'idées et de méthodes pédagogiques constitué de la fin du 19^{e} aux deux tiers du 20^{e} siècle, en Europe et aux États-Unis, dont le principe fondateur consiste à demander à l'éducateur de mettre le centre de gravité dans l'enfant lui-même (Bloch, 1973). Les trois caractéristiques de l'éducation nouvelle sont la prise en considération de la réalité enfantine, l'organisation d'une vie sociale au sein de la vie dans l'établissement et une relation de l'acte à la pensée (Morandi, 2005, p. 51). À l'opposé de la pédagogie traditionnelle, l'éducation nouvelle « implique la condamnation de tout enseignement dogmatique imposé aux élèves en vertu d'un programme préétabli, et proclame que toute leçon doit être une réponse [à un besoin] » (Bloch, 1973, p. 38). Gauthiers (2005) qualifie ce mouvement de pédagogie du sujet favorisant le développement de l'enfant dans sa globalité, contrairement à la pédagogie traditionnelle qui serait une pédagogie de l'objet, pour laquelle, seule compte la culture à transmettre.

Si les EJE des JE de l'enquête se réfèrent autant aux pédagogues de l'éducation nouvelle, elles n'expriment pour autant pas d'exclusivité pour l'un ou l'autre d'entre eux. Il s'agit plutôt d'en retenir les principes. Sans doute, s'agit-il d'un effet de formation, dont elles citent les bienfaits, comme nous avons pu le remarquer dans la partie précédente. Dans les

portraits de professionnelles de JE[3] évoqués plus haut, l'expérience vécue se montre très présente dans les discours des EJE, révélant par là combien leur formation expérientielle est valorisée. Une cohérence peut alors être posée entre la formation suivie et les courants pédagogiques revendiqués. En effet, comme le rappelle Houssaye (2000), « la notion d'expérience est ambigüe car elle renvoie aussi bien à l'expérimental qu'à l'expérientiel. Le premier fonctionne sur le paradigme de l'expérimentation scientifique, le second sur le paradigme herméneutique, qui lui relève d'une quête de sens » (p. 32). Cette quête de sens se retrouve chez nombre de pédagogues cités par les EJE. Or, « dans un modèle expérientiel de formation, on ne donne pas la priorité […] au savoir sur la réalité à prendre en charge, mais à la confrontation de celle-ci à cette même réalité » (p. 33). Précisément, dans les propos des professionnels des JE, ce sont les réalités rencontrées qui conduisent aux possibilités d'adaptation sous différentes formes, comme nous allons le préciser. Cette démarche renvoie également de façon logique à la notion d'approche globale de l'enfant, tant revendiquée par les EJE, laquelle s'inscrit dans une conception holistique qui prend en compte le tout du sujet, plutôt que chacune de ses parties prises séparément.

3.1. Mise en place d'adaptations en vue du développement global de l'enfant

La prise en compte de l'enfant dans sa globalité, l'attention accordée à ses besoins physiologiques et moteurs, sociaux et personnels, intellectuels et pratiques, l'intérêt porté aux échanges avec les familles, constituent des principes de base autour desquels se déclinent des adaptations concrètes de façon à ce que chacun des enfants soit pris en compte, tout en développant des capacités en termes de socialisation et d'apprentissage. Ces objectifs amènent à respecter son rythme, à répondre à ses besoins et à chercher à le valoriser :

> *C'est-à-dire qu'on prend l'enfant dans sa globalité. Je vous disais qu'on travaille en petit groupe. On essaie de respecter au mieux les difficultés, les facilités pour certains, enfin de s'adapter (Solange, EJE)*

> *C'est une différence oui qui fait que nous, on voit d'abord la fin. On sait qu'il y a le cadre, l'institution, mais il y a d'abord l'enfant. Et que nous devons nous adapter à l'enfant. On ne dit pas qu'il est roi. C'est pas ça hein. C'est qu'il faut être en capacité de lui apporter des réponses. On peut pas le laisser sans réponses (Grace, EJE).*

Dans les structures de la petite enfance, comme les crèches ou les écoles maternelles, la traditionnelle « période d'adaptation » est souvent réduite à quelques demi-journées, voire à une semaine. Elle correspond à une transition aménagée pour l'enfant, les parents ainsi que les professionnels, afin d'apprendre à se connaître mutuellement et à partager (Bonnaud, 1988).Au sein des jardins d'enfants, le temps d'adaptation s'étale sur une durée plus longue, aussi longtemps que nécessaire, en particulier avec les plus jeunes en petite section. Ainsi, la dimension affective inscrite dans les relations est prise en compte, afin d'aménager l'épreuve de la séparation et favoriser d'autant l'entrée dans les apprentissages :

> *Jusqu'en novembre, c'est plus les adaptations au sens large. Ce n'est pas la petite semaine d'adaptation. C'est jusqu'à ce que je sente que les enfants sont sereins, sont justement prêts à rentrer dans des apprentissages, avec des temps un petit peu plus structurés de travail. J'essaie vraiment de sentir le moment… À partir de novembre, ça commence à vraiment bien évoluer et puis surtout à partir de janvier, où là ils sont demandeurs vraiment pour apprendre les choses (Solange, EJE).*

[3] Cf. p.25-29.

Cette adaptation constitue donc le « gros du travail » au cours du premier trimestre : « Et dans les premiers temps, là on est au mois de novembre, je suis encore un peu dans les périodes d'adaptation » (Isabelle, EJE). Dans certains JE, une fiche d'informations est remplie en début d'année par les parents, afin de faciliter cette adaptation :

> *Ça va dans le sens de : à quoi ça sert l'adaptation ? Ça sert à faire connaissance, à tisser des liens et si on peut avoir un peu des choses écrites, ça va nous aider encore plus à mémoriser tout ça. Elle est là cette fiche. Mais en fait elle sert vraiment pour les trois premiers mois, parce qu'après, à partir du moment où tu as fait connaissance, on connaît. Et puis l'enfant grandit (Laurence, EJE).*

Les parents, de leur côté, reconnaissent qu'« il y a un vrai accueil progressif des enfants dans le jardin d'enfants » (Florence, mère), ce qui permet de « préparer gentiment » l'entrée dans le jardin (Victoire, mère).

A. Respect du rythme de l'enfant

Le rythme de l'enfant est respecté grâce à la souplesse de l'organisation des JE. Ce n'est pas à l'enfant de s'adapter à la structure, mais à la structure de s'adapter à l'enfant sous différentes formes – les EJE et les directrices interviewées le soulignent grandement.

Souplesse temporelle, organisationnelle et fonctionnelle

Il arrive fréquemment de restructurer l'emploi du temps de la journée ou de la semaine, en fonction de l'état de forme ou, au contraire, de fatigue des enfants :

> *C'est vrai qu'ici on s'adapte beaucoup, même si on a prévu des choses. Si les enfants on les sent agités, on va plutôt faire dans le moteur. Si on les sent fatigués, on va faire d'autres jeux un peu plus calmes autour des histoires, etc. Même si j'ai ma trame de la semaine, je m'adapte aussi beaucoup à l'ambiance de la classe (Chloé, EJE).*

De même, les temps de récréation peuvent être ajustés selon les activités menées par les enfants en classe. Même si la récréation est prévue de 10h45 à 11h15 le matin puis de 15h30 à 16h l'après-midi, aucun enfant n'est obligé d'y aller, s'il préfère poursuivre l'activité qu'il a entamée, ou même commencer un nouveau jeu. Lors de chacune de nos observations dans les JE, nous avons constaté qu'au moment d'annoncer l'heure du rangement pour aller en récréation, chaque enfant est invité à y participer sans que l'EJE ait besoin d'insister davantage, puis ils se rendent dans le couloir pour l'habillage avant de sortir dans la cour. Le rangement se fait volontiers, même en section des petits. Pour autant, si l'un ou l'autre des enfants ne veut pas aller en récréation, il peut rester dans la salle et jouer ainsi seul ou à plusieurs ou bien encore avec une EJE, voire même avec la directrice, à la différence des classes maternelles, dans lesquelles nous sommes allées lors de nos précédentes recherches ou bien encore dans le cadre des visites réalisées dans le cadre de la formation des enseignants stagiaires en IUFM puis en ESPE (Bedoin et Janner Raimondi, 2016, 2017). Dans un JE, par exemple, trois enfants de la section des moyens restent jouer aux puzzles, puis aux encastrements avec la directrice qui les encourage et les incite à mener l'activité jusqu'au bout : « Bravo, allez on continue ! On finit ? Oui, on finit ». Une fois le puzzle terminé, deux enfants sur trois expriment leur souhait d'aller dans la cour. La directrice leur dit : « vous voulez aller dans la cour ? Oui. Moi je continue avec M. ». Elle poursuit alors l'activité en guidant le troisième enfant dans la réalisation, tout en l'encourageant fortement : « Oui, il faut essayer, il faut tourner plusieurs fois pour que ça marche, allez, oui, super ! ».

Cette souplesse temporelle, organisationnelle et fonctionnelle, présente dans ces JE, contraste avec un fonctionnement, que nous avons qualifié, dans le cadre d'une autre recherche, d'institutionnel en école maternelle, comparativement aux crèches (Janner Raimondi, 2016a), notamment eu égard aux adaptations des cadres horaires, de l'organisation même des tâches au sein du personnel, des règles de fonctionnement d'établissement et de vie de classe, plus aisées et mises en œuvre en faveur de l'accueil d'un jeune enfant en situation de handicap dans les crèches de notre échantillon qualitatif que dans les écoles maternelles. Il semblerait, en outre, que l'actualité du plan Vigipirate ait accentué une certaine rigidité dans l'application des règles de fonctionnement de plusieurs écoles maternelles, notamment quant à l'entrée des parents dans les écoles. En reprenant la théorie des organisations de Mintzberg (1986), il est possible de comprendre ces différents fonctionnements en termes de logiques de fonctionnement. Les propos recueillis et les pratiques observées auprès des EJE indiquent que les JE fonctionnent comme des organisations capables d'innover, c'est-à-dire capables de modifier leur rapport aux missions habituelles pour trouver des réponses *ad hoc* lorsque survient un projet spécifique. Les écoles maternelles, au contraire, s'inscrivent prioritairement dans une logique d'institution, en référence au respect des programmes préscolaires, d'autant plus prégnants que s'élève l'âge des enfants accueillis (Janner Raimondi, 2016b). Concernant les enfants en situation de handicap, il est apparu, lors des entretiens que nous avons recueillis auprès d'une trentaine d'enseignantes de maternelle, que celles qui enseignent en moyenne ou grande section estiment qu'il est plus aisé d'accueillir un enfant porteur de handicap en petite section, précisément parce que les attendus scolaires y seraient moins prégnants. Cela conforte la conception propédeutique de l'école maternelle vis-à-vis de l'école élémentaire.

Les EJE revendiquent des choix pédagogiques qui mettent le développement global de l'enfant au cœur de leurs discours et de leurs pratiques. Pour les donner à voir plus précisément, voici les différentes catégories d'actions pédagogiques que nous avons pu relever. Après les avoir présentées, nous les illustrerons par quelques exemples venant peindre des pratiques mises en œuvre par différentes professionnelles, extraites du corpus recueilli.

Actions pédagogiques à plusieurs niveaux

Les actions pédagogiques se repèrent à cinq niveaux. Tout d'abord, au niveau d'un fonctionnement d'équipe ; puis, à celui des adaptations « sur mesure » mises en place pour chaque enfant en fonction de l'espace du lieu, ainsi qu'à celui de la prise en compte des motivations et des désirs de l'enfant ; ensuite, à celui de la prise en compte des motivations et centres d'intérêt des professionnels. Enfin, le cinquième niveau concerne celui de la socialisation et de la civilité.

Le premier niveau pédagogique se repère lorsque les EJE parlent des observations qu'elles ont menées puis de leurs mises en commun et des discussions qui ont eu lieu lors des réunions d'équipe très régulières – le plus souvent chaque semaine – pour faire le point ensemble et se donner des objectifs d'activité afin de réaliser un suivi et un accompagnement effectifs. Les observations permettent ainsi d'« être au plus près d'eux… de voir où ils en sont dans leurs progrès, dans leur stagnation aussi parce que ça peut arriver » (Mélany, EJE). Ces observations viennent alimenter les réflexions et les analyses de pratique lors des rencontres hebdomadaires entre professionnels :

> *Moi toutes les évolutions que je voyais, toutes les observations que je faisais, on se donnait toujours des petits objectifs…C'était lourd mais c'était productif et c'était génial pour les*

enfants et pour nous. Parce qu'on disait : « Tu avais parlé de cette idée-là, tu as pu la mettre en place en une semaine ? » (Valentine, EJE).

Leur finalité vise autant à faire le point sur l'évolution ou non des enfants, qu'à mieux comprendre ensemble, certains comportements considérés comme « problématiques » ; ceux qui rendent caduques les pratiques habituelles. Nous avons évoqué, plus haut, la formation expérientielle par contact direct et réfléchi, mais ce serait sans compter sur l'importance des observations qu'évoquent quasi tous les EJE, ni celle du groupe lors des réunions hebdomadaires d'équipe. Celles-ci favorisent un processus dynamique permettant de prendre en compte les expériences précédentes des uns et des autres ainsi que l'activité et les observations présentes pour que se réalise une transformation adaptative plus ou moins marquée. Ce processus que Rogalski et Leplat (2011) nomment sédimentation des expériences *via* le collectif de travail se nourrit, en effet, des observations faites *in situ* et des mises en discussion qu'elles suscitent, actualisant ainsi la capacité d'adaptation des professionnels concernés. Nous retrouvons une dimension d'agir communicationnel intersubjectif pour lequel un acte de parole n'entraînera un accord que s'il est acceptable et accepté (Habermas, 2013), à condition que les interlocuteurs en présence reconnaissent l'existence de valeurs des faits, de justesse des actes et de sincérité des jugements.

Voici un exemple d'articulation entre l'observation des professionnelles de JE et les pratiques d'adaptation. Valentine, qui propose plus spécifiquement les activités d'arts plastiques et de motricité pour les enfants de la classe des grands, précise :

Tout ce qui était apprentissage c'était extrêmement dur pour un certain nombre d'enfants. Donc on les a observés pendant quelques semaines. Ils étaient passionnés, c'étaient les dinosaures. On a travaillé à partir de là. Après on a pu faire tous les apprentissages qui ont suivi. À partir du dinosaure, de la météorite et après je dis : « mais comment ça s'écrit un dinosaure ? » Après ils connaissaient tous les noms des dinosaures.

Valentine rappelle que : « En revanche tout ce qui était lettre, ils ne voulaient pas ». Or, comme elle le souligne dans l'entretien, l'enjeu en grande section consiste à préparer l'entrée au CP. Dès lors, il fallait en passer par l'apprentissage de l'écriture de lettres de l'alphabet et de mots : « Dans les noms de dinosaures, il y a une grande partie de l'alphabet et voilà. Ils allaient au CP l'année d'après donc il fallait quand même mettre le paquet. Et vous voyez c'est en observant qu'on a pu mettre tout ça en place et essayer de décanter les choses ».

Sur les questions d'ordre comportemental, Mélany, par exemple, vise à être lucide sur ce qui se joue pour l'enfant avant de simplement rappeler les règles de vie du groupe :

Les autres enfants qui sont beaucoup dans la recherche de limites, c'est un petit garçon qui va avoir un petit frère ou une petite sœur, deux petites sœurs qui ont une maman malade. Il y a beaucoup de recherche aussi. On le sait. Après on n'accepte pas non plus qu'elles fassent du bazar, parce que c'est comme pour les autres, elles n'ont pas le droit. Mais on entend. On sait ce qu'il y a derrière.

Comprendre en lieu et place de réprimandes sans pour autant se montrer laxiste, ni sans attente vis-à-vis de l'enfant, telle semble être le *leitmotiv* de la démarche adoptée. Cette façon de procéder considère l'enfant au-delà même du JE.

Ainsi les professionnelles du JE ne séparent pas l'enfant de son contexte de vie, ni des événements qu'il vit dans sa famille. Les propos recueillis aident à comprendre plus

précisément ce que les professionnels entendent par prise en compte de la globalité de l'enfant. Or, cette approche correspond d'une part, à la place centrale accordée à l'enfant dans les courants pédagogiques revendiqués ; d'autre part, à la conception holistique qui en relève.

Le deuxième niveau pédagogique se situe non seulement au niveau des adaptations réalisées « sur mesure » en fonction des besoins de l'enfant, tout en tenant compte des possibilités offertes par l'espace physique et matériel.

Les EJE affirment s'adapter « énormément » aux besoins des enfants. Mais cette adaptation ne prend jamais des allures d'acharnement pédagogique. Au contraire, loin d'une imposition collective obligeant tous les enfants d'une classe à travailler sur un seul objectif d'apprentissage, préalablement établi, en pratiquant les mêmes activités au même moment, comme cela se passe souvent à l'école étant donné le nombre d'élèves par classe et la logique de fonctionnement institutionnel, il s'agit bien plus de solliciter l'enfant, lui donner envie d'apprendre :

> *C'est vrai qu'en mettant cette méthode… ces apprentissages assez libres et autonomes, ça permet de leur proposer des apprentissages de façon plus facile, moins imposés, selon leurs envies, ce qu'ils ont envie en fait. Et je m'adapte énormément en fait selon leurs besoins, parce que leurs besoins sont différents à chaque âge et on se rend bien compte qu'il y en a un qui va passer dans l'écrit que d'autres n'y seront pas du tout ou que les tout petits verront les grands faire des choses et ils auront envie et pourquoi pas on y va. C'est comme ça je pense que l'on procède (Sophia, EJE).*

Mais, le contexte d'exercice joue également, selon le matériel et l'espace dont disposent les professionnels pour réaliser les activités, les adaptations se combinent en effet différemment aux besoins et désirs de l'enfant pour se réaliser. Les expériences acquises lors des parcours professionnels permettent de formuler un avis sur l'importance des méthodes choisies et leurs effets sur les apprentissages des élèves mais aussi de repérer les invariants pédagogiques : « Qui dit espace, on peut l'aménager avec du matériel ». Ainsi dans les JE, où l'espace est suffisamment grand, cela rend possible divers aménagements matériels corrélativement à des activités physiques plus conséquentes. En revanche, lorsque l'espace manque, le matériel pédagogique change. Les activités se réalisent alors davantage sous forme de fiches. Sans contester ces dernières, l'AP précise au contraire que d'autres compétences sont alors développées, comme l'écoute d'albums de littérature enfantine, la pratique de chants et de comptines qui semblent avoir favorisées des compétences langagières : « C'est fou. Ils avaient un langage d'une richesse. Il y avait plus d'histoires, plus de chansons, plus de comptines. On s'appuie sur d'autres choses, sur d'autres moyens. De toute façon ils s'y retrouvent et ça c'est tout le temps à la référente de s'adapter à tout ça » (Valentine, EJE). En revanche, le point commun en termes d'ancrage pédagogique réside dans la préoccupation d'aller au rythme de l'enfant lui-même, voire de s'ajuster à ses envies, et de pratiquer davantage l'individualisation à partir des acquis de chaque enfant.

Par ailleurs, ces choix pédagogiques peuvent évoluer en cours de carrière. Au début, parce que cela est « plus confortable », le travail sur fiches peut être présent sans être systématique, par la suite, les options pédagogiques convergent vers l'éducation nouvelle, comme l'exprime Mélany (EJE) : « […] C'est l'éducation nouvelle. Après il y a plusieurs courants ; il y a Montessori, Freinet, Decroly, tout ça. Donc je pioche un petit peu partout ».Cette dernière formulation pourrait laisser entendre comme un certain flou aléatoire.

Nous l'entendons davantage en écho à une expertise, qui, pour s'adapter à besoin d'outils divers. La difficulté éducative rencontrée vis-à-vis de certains enfants implique la nécessité des adaptations. Ceci rend caduque tout idée d'une pédagogie unique, de type applicationniste allant de la théorie à la pratique. Parce que les adaptations requièrent des ajustements face à la complexité du réel, elles ne sauraient relever en effet d'une seule pédagogie, delà, nous comprenons cette idée plusieurs fois formulée de *piocher* dans différents courants pédagogiques. Pour autant, aucun des courants mentionnés par les professionnels des JE de cette recherche ne s'inscrit dans une catégorie différente de celle qui accorde à l'enfant, la place centrale. L'éducation nouvelle, avec Freinet, Montessori, Steiner, mais aussi Claparède, Ferrière, Dewey… dans le sillage de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, constitue un courant innovateur à la fin du 19e siècle, dans une opposition fondatrice à la pédagogie traditionnelle… Le mouvement de l'éducation nouvelle se fonde sur quelques grands principes : […] l'activité pédagogique, au lieu d'une imposition extérieure, doit devenir un moyen d'expression et de développement des potentialités du sujet ; […] l'éducation [est] elle-même conçue comme un principe de nouveauté, d'ouverture vers l'inédit à construire, un levier pour construire, un levier pour transformer une société ou réduire le risque d'aliéner le sujet […] ce principe est celui de l'innovation, mouvement de création de méthodes en pédagogies » (La Borderie, 2006, p. 118). Françoise, par exemple, dit s'être orientée à présent vers la pédagogie Montessori, avec les dimensions de manipulations et de sensorialité, en raison notamment du fait que le travail sur fiche ne correspond pas à tous les élèves à plusieurs reprises qu'elle aime fabriquer elle-même ses supports. Pour autant, elle n'applique pas la pédagogie Montessori mais s'en inspire et l'adapte d'autant plus qu'elle construit elle-même les supports :

> *Alors moi, la méthode que je fais pour l'écriture, enfin et d'une manière générale, j'ai beaucoup d'affinité avec tout ce qui est Montessori. Pour moi, c'est purement… enfin je n'ai pas une formation Montessori, mais j'ai remarqué que… J'aime bien fabriquer en plus. Quand je fabrique, quand je m'intéresse à une activité, j'ai remarqué que j'ai trouvé des jeux Montessori qui étaient complètement dans l'esprit du jeu que j'ai fabriqué, sans le savoir… Je trouve que je passe beaucoup par le sensoriel… pour apprendre. Avant, c'est vrai qu'au début de ma pratique, j'avais tendance à aller vers les fiches parce qu'au début, disons que c'est assez confortable, c'est plus facile, mais bon tous les enfants n'arrivent pas à faire sur la fiche, à passer à l'abstraction directement. Du coup, je fais beaucoup par de la manipulation et en fait… .*

Le troisième niveau de ruse pédagogique se situe dans la prise en compte des centres d'intérêt de l'enfant, de ses désirs, comme leviers d'apprentissage : « Ou des fois ils disent : "j'ai envie de faire ça" ». Repérer les centres d'intérêt de l'enfant, accorder à l'enfant le droit de choisir une activité, s'y référer pour apprendre, comme dans l'exemple des dinosaures mentionné ci-dessus, l'aider à exprimer ses propres motivations, contribue sans doute à ce que l'enfant se sente reconnu en tant que personne à part entière. Ainsi, apprend-il également à se connaître et à être connu. La globalité renvoie moins à une généralité aux contours flous, qu'à une prise en compte de l'enfant sous l'ensemble de ses rapports au monde, aux autres, à sa famille, à soi ; tout en ne perdant pas de vue l'une des finalités des JE visant à l'accompagner à entrer en école élémentaire obligatoire, en ayant favorisé chez lui, le développement de compétences dans des domaines aussi différents et complémentaires que ceux de la socialisation et de la civilité, du développement moteur et physique, mais aussi langagier et artistique, rationnel et logique.

Le quatrième niveau se situe au plan des motivations personnelles des professionnelles. Plusieurs EJE disent aimer fabriquer elles-mêmes les supports d'activité comme Françoise et Mélany ; d'autres ont une préférence pour un ou plusieurs domaines d'activité comme l'éducation physique ou les arts plastiques, car : « en plus c'est un truc… que j'aime. C'est en moi. Donc tout ce qui est récupération, on peut toujours laisser courir l'imagination » (Valentine, EJE). Ce n'est pas une mince considération, que de prendre en compte les motivations personnelles des professionnels pour encadrer des activités. Cette prise en compte contribue non seulement au fait que nombre d'EJE disent leur grande satisfaction à travailler en JE plutôt qu'en crèche précisément parce qu'elles trouvent là un espace éducatif et créatif spécifique, alors qu'en crèche, ce seraient principalement les besoins premiers qui seraient visés – nourriture, propreté, sommeil. Ainsi pour Tiphaine (EJE), le JE est vu comme « unlaboratoire… le poste le plus intéressant vraiment que j'ai eu », « là où la crèche, c'est surtout la gestion la propreté, manger… ».Alice (EJE), quant à elle, résume : « je me sens vraiment à ma place… », « … je suis émerveillée ». Comparativement à l'école, plusieurs directrices de JE affirment qu'il s'agit d' « un conditionnement ».

Le cinquième niveau se situe au plan de la socialisation et de la civilité. Par civilité, nous comprenons une forme différente de la socialisation, au sens où l'attention y est sollicitée davantage pour l'autre que par intégration d'une norme sociale établie. En lien avec la question de *la construction enfantine de l'ordre* (Lignier et Pagis, 2017), cette dimension est apparue typique des JE observés, par le souci omniprésent d'une sollicitation du respect de l'autre et du collectif, à travers les gestes et de parole de politesse, par exemple : lorsqu'il s'agit de demander poliment à l'autre de lui prêter un objet ou bien s'il est d'accord pour jouer avec lui. Demander, prêter, répondre à un interlocuteur – enfant comme adulte –, aider un pair, ranger ensemble les jeux et le matériel, ou bien encore assurer des responsabilités pour mettre la table et les couverts, servir, débarrasser les tables, manger… au moment des repas, voici l'étendue des situations observées durant lesquelles les enfants, petits, moyens et grands, sont invités – et repris au besoin – à réaliser avec une civilité certaine.

Fumat (2000) demandait si la civilité peut s'enseigner ; nous avons pu constater sa concrétisation effective dans les JE observés. En fait, le maître mot de leur attitude pédagogique réside dans cette expression : « Il faut toujours avoir une gymnastique d'adaptation pour tout », dont le but consiste à : « moi je suis plus pour l'aider au maximum à son envol, parce que c'est ça le but du jeu » (Valentine, EJE). Concernant un enfant qui nécessite un suivi particulier en raison des difficultés de comportement, celui-ci est présenté sans que soit évoqué un quelconque diagnostic de handicap ou de trouble : « Un petit garçon avec des… enfin un petit garçon très grand… Moi, il y a un enfant, je vous en parle en particulier, parce que c'est un enfant – peut-être que Madame N. (la directrice)vous en a parlé – mais c'est un enfant qui a beaucoup beaucoup de problèmes, qu'il faut surveiller énormément » (Françoise, EJE). Elle fait mention du travail spécifique autour du cadre qui doit être posé en permanence avec fermeté : « Et qui prend beaucoup beaucoup de temps un peu au détriment aussi des autres. Donc je dois beaucoup marquer le… poser le cadre en permanence et très fermement. Donc parfois, c'est ça. C'est beaucoup reprendre les règles dans ce groupe. Je sais le faire mais cette année ça nous prend un peu plus que ça ». Cette recommandation est venue suite aux rencontres en équipe élargie avec le médecin, la psychologue et la psychomotricienne du secteur.

Comme le précise Françoise, en entretien, outre la prise en compte de cette recommandation, l'aide d'une auxiliaire de puériculture a été demandée sans pour autant restreindre le rôle de cette dernière à une tâche de surveillance et d'aide exclusive auprès de l'enfant :

> *Parce qu'il faut être au moins à deux avec É., il peut se mettre en danger. Enfin c'est un petit peu compliqué, ça rythme nos journées […] Je ne lâche pas. Je ne lâche rien du tout, j'aménage. De toute façon, même pour les autres enfants, je m'attache toujours à essayer de trouver des façons de leur faire apprendre. Parce qu'un enfant va pouvoir réussir de telle façon, un autre, il ne va pas comprendre la même façon, il n'aura pas la même façon d'apprendre que le copain.*

L'Auxiliaire de Puériculture (AP) est reconnue pour avoir de l'expérience « puisque les postes qu'elle a eus, les derniers postes, c'était auprès des enfants porteurs de handicap » (Françoise, EJE). Contrairement aux auxiliaires de vie scolaire (AVS) et aux accompagnants d'élèves en situation de handicap à l'école (AESH), l'expérience professionnelle acquise durant l'exercice du métier possède une valeur dans les JE de l'enquête, alors que les travaux de Belmont, Plaisance et Vérillon (2011) rapportent que les acteurs qui assurent la fonction d'accompagnant dans les écoles considèrent cette nouvelle fonction comme une opportunité pour se réorienter à moyen terme vers des postes d'enseignants ou d'éducateurs spécialisés, malgré une flagrante non-reconnaissance qu'ils déplorent. Cette non-reconnaissance, souvent proche d'un éprouvé de disqualification, apparaît d'autant plus injuste que l'emploi d'accompagnant est exigeant en termes de capacités d'adaptation et d'innovation. En effet, le caractère temporaire et variable de l'emploi ainsi que la faible qualification et rémunération signifient clairement une dévalorisation alors même que les aides effectives apportées ne se limitent pas à la simple répétition de consignes. Rien de tel ne semble poindre dans les JE de cette recherche : les fonctions d'accompagnement n'y sont pas disqualifiées ; elles font même faire partie intégrante du travail d'équipe, qui ne se limite pas à un entre soi professionnel, mais s'ouvre à d'autres professionnels. Mieux, l'accueil d'un enfant à besoin éducatif particulier (BEP), qui sollicite expressément de nouvelles adaptations pédagogiques et relationnelles, de nouveaux objectifs, requiert des échanges et des concertations entre les différents professionnels et les parents. Dans les JE de l'enquête, le cercle des intervenants professionnels s'élargit non seulement du côté des experts spécialisés dans le soin – médecins, pédiatres, psychologues, psychomotriciens – mais également, du côté des professionnels de l'enfance – EJE ou AP. Y aurait-il dans ces lieux une forme de démocratie du *care* (Giraud, 2017), où la parole de chacun est entendue afin de favoriser le développement de l'enfant ?

B. Réponse aux besoins et désirs de l'enfant

Répondre aux besoins de l'enfant et favoriser l'expression de ses désirs nécessite également la mise en place d'adaptations. Il faut s'ajuster à chacun en fonction de l'âge, du sexe, de l'environnement familial, social et culturel, ou encore de la présence d'une difficulté ou d'un handicap.

Les concepts de besoin et de désir sont à la fois associés et opposés (Gardou et Horvais, 2012). D'une part, le besoin se caractérise par une nécessité objective, jugée comme vitale, exprimée sous la forme d'un comportement ou d'une émotion. En référence aux travaux de Maslow (1954), les besoins humains sont hiérarchisés en cinq niveaux, souvent représentés sous la forme d'une pyramide : besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime

de soi et d'accomplissement. Pour cet auteur, la satisfaction des besoins d'un niveau engendre les besoins du niveau suivant. Pourtois et Desmet (2007) distinguent, quant à eux, douze besoins psychosociaux chez l'enfant relevant de quatre dimensions : affective, cognitive, sociale et idéologique. À chaque besoin, ils font correspondre une pédagogie qui y est associée. Dans une autre perspective, Brazelton et Greenspan (2003) définissent sept besoins de l'enfant jugés « incontournables », dont le besoin de relations chaleureuses et stables fait partie. D'autre part, le désir, s'il est tout au temps nécessaire, est plus subjectif et fortement lié au contexte. Il n'exige pas d'être comblé ou bien peut l'être sur le seul mode imaginaire. Il s'exprime généralement à travers les mots et se renouvelle sans cesse. C'est par exemple le cas du désir d'acheter ou de jouer à tel ou tel jeu pour un enfant.

Outre les besoins fondamentaux, généralement comblés par la famille, deux axes de travail apparaissent comme centraux au sein des JE et font l'objet de l'attention de toutes les professionnelles rencontrées : le besoin de sécurité affective et le besoin d'activités.

Reconnaissance du besoin de sécurité affective

Les discours recueillis en entretiens et les observations réalisées conduisent à penser que les adaptations mises en place visent d'abord à assurer la sécurité affective de l'enfant. Cela est particulièrement vrai au moment de l'accueil du matin – lorsque les parents laissent l'enfant au JE – et se vérifie d'autant plus au sein des petites sections – compte tenu du jeune âge des enfants. En effet, la problématique de la sécurité affective est quasi omniprésente. Les parents doivent avoir confiance de laisser leur enfant et l'enfant accueilli doit être rassuré d'être là aux côtés des autres.

Les exemples concrets, fournis par Mélany (EJE), sont parlants à ce sujet : « Moi j'ai qu'une classe de petits. C'est vrai qu'au premier trimestre on privilégie les adaptations, la sécurité affective […] ». Elle souligne combien le contexte familial et l'expérience antérieure de la collectivité jouent sur les conditions de l'accueil en JE. Selon les enfants, le temps estimé pour une adaptation à la collectivité et à l'établissement d'une sécurité affective peut varier : « Moi j'ai qu'une classe de petits. C'est vrai qu'au premier trimestre on privilégie les adaptations, la sécurité affective […] ». Pour certains, « ce sont des enfants qui ne se sont pas sentis en difficulté dans le groupe, qui avaient une sécurité affective aussi de la part des membres de leur famille qui fait que les adaptations se sont très bien passées ». Pour d'autres, comme dans le cas d'un petit garçon, prénommé Adrien, un travail d'observation des situations et des comportements a été nécessaire. Il a permis à cette EJE de trouver comment accompagner la séparation du matin sans déclencher trop de pleurs. Dans ce cas, il importe de souligner que c'est moins l'intervention de l'EJE (Mélany) que la présence d'un agent (Stéphanie) qui a réussi à apaiser l'enfant :

> *C'est un petit garçon qui a eu beaucoup de mal à quitter son papa et sa maman le matin, qui a beaucoup pleuré en début d'année… Mais c'est un petit garçon, à force de discuter avec les parents, parce qu'on a essayé de comprendre pourquoi il pleurait beaucoup, de l'aider, d'aider la famille. Pareil c'est un travail d'éducateur d'observer tout ce qui se passe, de prendre les informations de la part des parents et nous de leur en donner aussi pour que dans l'échange on puisse trouver des solutions. Et, un jour, j'ai remarqué que ce petit garçon se calmait avec la présence d'une collègue, Stéphanie qui est agent. Donc je me suis dit que si Stéphanie peut être disponible pour le calmer, pour l'aider à se calmer, on va essayer de le faire. Stéphanie a pu être disponible, c'est ça qui était chouette. Elle l'a aidé à se calmer, mais ce n'était pas forcément en le prenant sur ses genoux. C'était pas forcément ce besoin [...] La présence de*

> *Stéphanie le calmait. Elle l'endormait carrément. Elle le rassurait. Ma présence, j'avais essayé, ça ne marchait pas. Stéphanie l'a fait et de jour en jour il s'est calmé et de plus en plus. Et de plus en plus Stéphanie s'est écartée aussi. Et maintenant c'est impeccable. Il va se coucher tout seul. C'est notre observation qui a permis ça. J'avais vu cette observation dans la classe, je l'avais vu dans la cour. Je ne sais pas ce que Stéphanie lui a fait, ce qu'elle lui rappelait, c'est une inconnue pour moi. C'est pas grave, il a été rassuré.*

Ces données soulignent la valeur d'une relation affective privilégiée et stable avec un adulte – ici l'AP – qui apporte un intérêt attentif à l'enfant. Ils rejoignent la définition de la sécurité affective donnée par Decroly, l'un des tenants du courant de la pédagogie nouvelle : c'est « une condition fondamentale pour que l'éducation soit bien reçue et fructueuse. Elle naît à la fois de la relation avec l'éducateur, du style pédagogique qui suit les possibilités des enfants et ne les contraint pas à des efforts qui excéderaient les possibilités de leur stade de développement. Elle est aussi assurée par le jeu, qui est une activité essentielle acceptée et développée par l'éducateur et qui contribue au développement. La sécurité affective naît enfin de la confiance qui est faite aux enfants, à qui des responsabilités sont confiées au sein d'ungroupe » (cité par Houssaye, 1994, p. X). On peut ainsi considérer qu'une fois la sécurité affective et relationnelle établie, les activités et les apprentissages sous-jacents peuvent être mis en place, comme le souligne Sophia, une autre EJE : « Moi ce qui m'intéresse c'est vraiment […] avoir une bonne sécurité affective pour pouvoir aller dans les apprentissages ».

Satisfaction du besoin d'activités

Les propos tenus en entretiens, corroborés par les observations, soulignent également l'importance de la satisfaction des besoins d'activités des enfants.

Parmi les cas fréquemment évoqués, celui d'un **enfant qui ne joue pas ou peu**, qui déambule dans la classe sans savoir quoi faire. Il est normal qu'un enfant ne souhaite pas, par moment dans la journée, participer à des activités. Les adultes sont là pour l'observer puis pour le solliciter afin qu'il s'engage dans une activité. Il s'agit d'inciter sans être trop directif ou trop insistant. Solange (EJE) affirme :

> *Pour des enfants qui tournent un peu comme ça [en rond] au moins de venir les voir, de leur parler, de voir s'ils sont prêts à faire quelque chose et éventuellement leur proposer de faire quelque chose. Il y a des moments où ils n'ont pas forcément envie. Ils sont encore très jeunes. Ils ont envie de prendre leur doudou […] C'est un petit garçon qui au début de l'année rangeait le matin son doudou, sa tétine et je le retrouvais parfois dans la matinée avec la porte du casier entrouverte, il prenait sa tétine un peu comme ça… […] Je lui ai dit : "tu n'as pas besoin de te cacher, tu peux la prendre et après tu la ranges quand tu n'en veux plus". Tout ça ça fait partie de l'adaptation.*

Cette attention portée aux désirs de l'enfant est corroborée par l'observation effectuée dans cette classe. Une petite fille, prénommée Edwige, déambule dans la classe en formant des sortes de cercle, sans donner le sentiment de s'intéresser précisément à quelque chose. L'agent de service (ATEPE) présente dans la classe s'exclame à haute voix : « elle a l'air de s'ennuyer, elle tourne. Tiens je vais prendre Edwige » puis s'adressant directement à l'enfant : « Edwige tu as l'air de t'ennuyer, on va faire de la peinture, on va faire le petit chapeau du clown. Edwige (regarde) je mets mon tablier ». Edwige va ensuite chercher un tablier pour l'enfiler avec l'aide de l'agent de service puis vient s'asseoir pour peindre un petit pot – censé être un chapeau du clown dans le cadre du projet de classe sur le cirque. Alors qu'au début

l'agent de service n'avait qu'un enfant au coin peinture, ce sont progressivement deux puis trois enfants qui s'y retrouvent.

Ici le but des activités proposées est d'offrir un environnement propice à l'éveil chez les jeunes enfants. La participation n'est pas exigée, elle est encouragée et accompagnée par une attention bienveillante de l'adulte – ici EJE ou ATEPE – qui valorise ce que l'enfant fait. C'est à ces conditions que l'enfant peut trouver du sens et du plaisir à l'activité proposée. En effet, le jeu fait partie intégrante du développement moteur, cognitif et affectif de l'enfant. Il occupe une place de choix dans les jardins d'enfants tout comme à l'école maternelle. En psychologie, Piaget (1946/1978) a classé les différents jeux en fonction des étapes de développement de l'enfant. Aux jeux sensori-moteurs des tout-petits qui développent l'intelligence pratique succèdent les jeux symboliques qui permettent d'exercer les fonctions de l'imaginaire et enfin les jeux à règles qui font entrer l'activité ludique dans le cadre des règles transmises ou instituées délimitant un cadre. Au plan de la psychanalyse, d'autres auteurs tels que Freud (1981/1920) ou Winnicott (1975) ont davantage identifié l'enjeu de symbolisation du jeu qui offre à l'enfant un espace intermédiaire ainsi créé entre ce que vit l'enfant, ce qu'il ressent et le réel extérieur, la possibilité d'une réappropriation de soi et d'une autonomisation. En sociologie, Brougère (1995), quant à lui, précise les trois niveaux de jeu : activité ludique, système de règles et matériel. Compris fondamentalement comme fait social, le jeu fonctionne dans un contexte d'interactions. Ainsi, une, à partir des activités proposées, une participation graduelle et de plus en plus autonome des enfants ainsi qu'une dynamique d'apprentissage peut alors s'enclencher.

Un autre cas mentionné est celui d'**un jeune enfant en situation de handicap** pour lequel les adultes doivent ruser afin d'être au plus près de ses besoins. Dans un JE, Solange évoque le cas d'un petit garçon, Alphonse, porteur de troubles du spectre autistique. Lors de l'observation, l'éducatrice s'occupe de lui, car il s'est mis à crier et à pleurer en entrant en classe. Elle le prend, lui parle doucement et s'approche du petit coin eau avec lui, où sont installés un petit moulin, divers récipients et des cuillères. Au contact de l'eau, l'enfant s'apaise, il regarde l'eau couler puis la transvase à l'aide de récipients. Une fois que l'enfant est entré en activité, l'éducatrice va voir d'autres enfants puis retourne de temps en temps le voir. Alphonse continuera ainsi son activité au coin eau durant toute la durée de l'observation. En entretien, elle explicite sa démarche :

> *L'eau fonctionne assez bien donc c'est pour ça que ce matin je lui ai proposé le jeu d'eau, qui ne fonctionne pas toujours mais au moins ça vaut la peine d'essayer […] Déjà a priori pour des enfants assez agités, même sans parler de handicap ou de difficulté vraiment importante, quand les enfants ont besoin de bouger, ont beaucoup de mal à se poser, c'est vrai que l'eau ça peut faire du bien. Et puis j'ai remarqué aussi en observant Alphonse que quand on se lave les mains à plusieurs reprises dans la journée, c'est quelque chose qui le captive. […] L'eau, je me suis aperçu que c'était quelque chose qui l'apaisait bien. C'est plusieurs fois que je lui propose et je vois que c'est à ces moments-là qu'il arrive à relâcher […].*

La prise en compte du handicap invite ainsi à se montrer inventif et astucieux. Dans l'exemple cité, face à l'agitation du petit garçon autiste, l'éducatrice – ayant déjà observé et éprouvé les effets bénéfiques de l'eau sur lui – reproduit cette astuce en lui proposant d'aller au coin eau dès l'accueil. Cette analyse rejoint le concept de *mètis*, développé par Marcel Detienne et Jean-Pierre Vernant (1974). Il désigne, dans la pensée grecque de l'Antiquité, une forme d'intelligence spécifique, faite de ruses, de stratagèmes et de feintes pour se débrouiller

d'une situation. Il paraît pertinent pour désigner cette intelligence rusée propre à bricoler une réponse pour se sortir d'une situation pratique complexe auprès d'un jeune enfant en situation de handicap. De nombreux témoignages d'éducatrices en jardins d'enfants vont en ce sens et corroborent ceux de nombreuses auxiliaires de puériculture en crèche étudiées ou de quelques enseignantes en école maternelle. On retrouve des anecdotes similaires, telles que l'astuce du rapprochement du pinceau pour peindre et de la cuillère pour manger en crèche ou celle du lancer de coussin, initiée par l'enfant lui-même, remarquée par l'enseignante et mise en pratique par l'EVS (Janner-Raimondi, 2017).

Les adaptations mises en place sont faites autant dans l'intérêt de l'enfant, que de son groupe de pairs et des professionnels. Comme l'explique Françoise (EJE) au sujet de l'enfant avec difficulté de comportement, les adaptations ne sont plus perçues comme éducatives ou pédagogiques mais comme relevant du soin :

> *Pour ce petit garçon par exemple, il a fallu faire un emploi du temps adapté, pour plusieurs raisons : pour soulager les groupes, pour aussi soulager les professionnels, entre guillemets, moi. Parce que sinon, ça peut être perturbant. Parce qu'il est un peu particulier. Lui, ça lui permet aussi de voir d'autres professionnels. Ça soulage le groupe et en même temps, ça alterne la prise en charge. C'est vrai qu'on est éducateurs de jeunes enfants, que l'on est dans les apprentissages scolaires, mais on fait du soin, sans le vouloir. Ce n'est pas forcément notre métier mais quand on a des enfants qui présentent des difficultés, il faut bien trouver des solutions.*

Par exemple, au moment des siestes, sur les conseils prodigués par la psychologue et la psychomotricienne, cet enfant dort dans une sorte de tente, sans doute pour avoir la sensation d'être protégé. Mais quand cela ne fonctionne pas, Françoise propose à l'AP chargée de le suivre plus particulièrement de l'emmener avec elle pour faire des ateliers dans la classe voisine :

> *Comme les siestes sont un peu compliquées, il ne dort pas forcément. Il a une tente, il dort dans une tente. C'est quand même, oui il y a tout un dispositif autour de lui, parce qu'il y a quand même pas mal de soucis, et puis beaucoup d'écrits autour à faire sur cet enfant. Quand il ne dort pas et qu'il est trop agité, ma collègue que vous avez vue, aux lunettes, la blonde Valentine, l'emmène en salle polyvalente pour que les autres puissent aussi se reposer correctement. Et donc elle lui fait faire des activités.*

Tout comme les enseignantes peuvent exprimer qu'elles se sentent démunies face à un enfant présentant une difficulté (Bedoin, 2016), certaines EJE témoignent également du fait que des adaptations trop importantes peuvent leur peser, même si celle bénéficie de davantage d'aide au sein de la structure.

C. Souci de valorisation

La valorisation passe par le fait que ce sont les enfants avant tout qui sont invités à faire eux-mêmes, à apprendre des gestes en situation. Telles les photos des enfants prises en classe, qui vont être collées dans le cahier. Ce n'est pas l'agent qui les collent à l'insu de l'enfant, pour aller plus vite ou parce que cela sera mieux collé ; il s'agit plutôt de s'en saisir comme d'un contenu d'apprentissage à part entière :

> *Pareil aussi, quand on prend les enfants en photo, on les imprime et on leur demande de les coller dans leur cahier. Au début de l'année, quand ils collent leur petite chanson ou même les photos, ensemble j'accompagne comment on utilise le tube de colle, au bord en haut, au bord à*

gauche, au bord à droite, au bord en bas et après on fait une petite croix, histoire qu'il y ait un petit peu de colle partout. On retourne la feuille, on la colle. C'est vrai que je fais beaucoup avec eux quand même. Après c'est pour qu'ils le fassent tout seuls. Les photos j'ai commencé à les laisser faire tout seuls. Donc les photos ne sont pas forcément droites, mais ce n'est pas grave, je m'en fiche. C'est eux qui ont fait le travail. Et je leur demande aussi : "Qu'est-ce qu'on peut raconter sur cette photo ? Qu'est-ce que tu fais là ?" Et selon ce qu'ils me disent, j'écris. Je fais la petite légende. Là ça les amène à raconter. C'est le début de la rédaction qu'on verra au collège (Mélany, EJE).

Les éducatrices travaillent également à ce que les enfants aient une estime positive d'eux-mêmes, comme Angèle. Sans pour autant occulter les difficultés propres aux situations d'apprentissage, elles revendiquent une approche : « […] Un échec, c'est une tentative qui n'a pas marché », dit Angèle (EJE). Elles sont conscientes du fait que l'institution scolaire peut produire de la violence symbolique lors de ces situations d'apprentissage (Millet et Croizet, 2016). Leur stratégie consiste à faire en sorte que les enfants deviennent ou restent « confiants » (, afin, comme le formule Angèle : de les « blinder » pour la suite, parce que « le CP ça peut être violent » (Angèle, EJE). Ces considérations s'inscrivent dans le sillage des critiques formulées depuis 1988 par Defrance, contre les violences de l'école elle-même que subissent un grand nombre d'élèves à travers les brimades diverses, les annotations humiliantes, les remarques blessantes, les punitions illégales…

3.2. Attention portée à la socialisation

La socialisation est une autre priorité affichée dans les JE. L'importance du processus de socialisation, nommée « primaire », se fonde sur la transmission et l'incorporation des savoirs de base par la famille et par l'école dès la petite enfance. Pour Durkheim (1922) et Elias (1991), elle s'explique notamment par le fait que l'enfant est un être influençable, sur lequel les premières expériences d'éducation ont une forte prise. Cette idée rejoint les travaux de Bourdieu (1980), dans la mesure où l'habitus – entendu comme les « manières de sentir, de penser et d'agir » – est constitué par l'incorporation, durant l'enfance, des conditions sociales et des expériences passées. Au-delà de la sphère familiale, d'autres individus, groupes et institutions sont bien entendu partie prenante de la socialisation primaire, comme le souligne Lahire (1998). Ainsi, les professionnels de l'enfance ou les groupes de pairs ont également un pouvoir socialisateur qui est susceptible d'entrer en concurrence avec les influences familiales (Darmon, 2006).

Le JE comme la crèche ou l'école maternelle sont des lieux privilégiés de socialisation. Le rapport aux autres – enfants comme adultes – est développé notamment à travers les temps de jeux, d'ateliers, de récréations ou encore de cantine : « C'est nous les référents pour ce qui est du domaine des apprentissages, mais on est aussi référents en termes de source, de facteur de socialisation » (Grâce, EJE). Tout se passe comme si la socialisation était au service des apprentissages et non l'inverse : « Dans ma démarche d'aider les enfants aux apprentissages, de prendre le temps des fois de se poser avec eux et de leur faire découvrir des jeux, de leur expliquer les règles. Parce qu'à travers les jeux, quand on leur transmet les règles, ça aide beaucoup à leur socialisation et à leur vie en collectivité » (Grâce, EJE). Cette démarche globale suppose à la fois le développement des relations avec les pairs, la volonté d'une autonomisation progressive des enfants et la construction de liens affectifs forts.

A. Mise en relation avec les pairs

La socialisation est favorisée par le mélange d'enfants de plusieurs âges mais aussi par l'inclusion d'enfants présentant des difficultés ou un handicap.

L'âge des enfants joue un rôle facilitateur **en termes de socialisation**. Au sein des JE, il existe des classes multi-âges, à l'instar des doubles niveaux en école maternelle. Françoise (EJE) qui a un groupe de moyens-grandsconstate l'émulation entre pairs qui en résulte. Mis à part le cas d'un garçon à qui il faut sans cesse rappeler le cadre (Arnaud), elle évoque la plus jeune des enfants de son groupe (Mia) qui apparaît comme l'enfant idéal :

> *La petite elle, elle est toujours en demande de tout […] Et parfois, quand j'ai présenté des jeux, je me suis rendu compte, surtout quand pour une toute petite, parce que dans cette section, j'ai dix grands, huit moyens et une petite section… Et bon ma petite Mia, elle est complètement poussée vers le haut. Il y a juste le langage… elle est un peu timide, mais elle parle très bien. Elle a quand même au niveau taille… il y a des enfants qui ont deux tailles de plus qu'elle… eh bien, elle y a joué en ayant évidemment tout compris, mais je ne sais pas, elle en a compris encore plus que ce que je pensais.*

La construction d'un projet dans la structure autour du multi-âge vient renforcer cette idée, comme l'explique Mélany (EJE) : « C'est vrai qu'on a mis en place l'année dernière des ateliers sensorimoteurs où on mélangeait les trois groupes d'enfants, tout en faisant en sorte qu'ils ne soient pas plus de dix donc trois ou quatre de chaque classe ».L'organisation en décloisonnement (cf. 3.3 A) participe également à cette volonté de mise en relations avec des pairs d'âges différents.

L'âge des enfants constitue également un levier **en termes d'inclusion**. En effet, comme le constatent les professionnelles : « ils ont à cet âge-là une grande tolérance et une grande ouverture » (Solange, EJE) / « les enfants ne font pas la différence entre l'enfant porteur de handicap et l'enfant comme eux. C'est ça qui est enrichissant pour nous aussi, de voir qu'on travaille là-dessus, à ce qu'il y ait une tolérance » (Alice, EJE) / « Moi je sais que je le vois dans les classes, je trouve que c'est des enfants qui sont très tolérants, vraiment très tolérants, que ce soit pour le handicap ou n'importe quoi, parce qu'on leur explique beaucoup de choses » (Chloé, EJE). Les explications sur le handicap, données par les éducatrices, participe de cette compréhension de la part des enfants :

> *Je mets des mots, c'est-à-dire que dès le début… Pour ce petit garçon qui fait… on appelle ça des colères mais c'est au-delà, c'est vrai qu'au départ les enfants étaient très déroutés. Ça peut être très impressionnant. J'ai expliqué que tout le monde faisait des colères. Adulte, enfant, on est quelquefois très contrarié, on n'arrive pas toujours à maîtriser. On lit aussi des livres à ce sujet. J'ai expliqué que pour ce petit garçon c'était particulièrement difficile, que parfois sa colère durait longtemps et qu'il criait très fort, qu'il n'arrivait pas à s'arrêter. J'ai essayé de mettre des mots en fait en disant que parfois lui il avait besoin de garder les petites voitures avec lui pour s'apaiser. On essaie d'en parler. (Solange, EJE)*

> *On leur explique tout et on verbalise beaucoup. Du coup comme ils sont beaucoup dans la verbalisation, ils savent que tel enfant s'il jette les choses ce n'est pas grave, on ne se met pas à côté de lui. On va faire autre chose, on ne le regarde pas forcément. Après quand il s'est calmé on peut aller le voir. Je trouve qu'ils ont un regard bienveillant et je pense que c'est un peu le reflet du regard bienveillant qu'on a nous. (Chloé, EJE)*

Cette mise en mots permet de ne pas développer chez les enfants un rejet ou une stigmatisation du pair en situation de handicap. Leurs réactions témoignent du fait qu'ils ont compris et accepté la différence de traitement parfois nécessaire : « Ce matin il a fait le jeu d'eau sans tablier, chose qu'a priori on ne fait pas. Vous voyez là aussi aucun enfant ne m'a dit : "mais Alphonse n'a pas son tablier". Ils savent que pour lui ça peut être un peu différent » (Solange, EJE) / « Si un enfant est agité ou ne va pas bien, il a le droit de sortir du regroupement, d'aller prendre un livre, mais les autres ne vont pas aller lui dire : "pourquoi tu prends un livre alors qu'on n'a pas le droit ?" Ils arrivent à faire la différence entre un moment précis où un enfant a un problème et a besoin de le régler et la règle de tout le monde. Je trouve que là-dessus ils sont très tolérants » (Chloé, EJE). Il est à noter que la participation des jeunes enfants en situation de handicap aux activités ainsi que les interactions avec leurs pairs d'âge constitue l'un des objectifs majeurs de l'inclusion (Guralnick *et al.*, 2006).

La verbalisation permet également de contourner les formes violentes de sanction lorsque des enfants sont en désaccord, soit entre eux, soit avec l'éducatrice. Dans le premier cas, les enfants sont incités à s'exprimer de façon à désamorcer les conflits avec l'un(e) de leurs pairs. Chloé (EJE) décrit l'organisation de la fin de la journée qui permet de revenir sur ce qui a été fait et ce qui a été ressenti par les enfants :

> *Du coup, on finit par […] un petit bilan de la journée, de ce qu'on a fait et les enfants peuvent prendre la parole sur leur journée. Ils peuvent parler de ce qu'ils ont aimé, de ce qu'ils n'ont pas aimé. Des fois il y a des enfants qui se sont disputés avec leurs copains, leurs copines, ça permet un peu de débriefer la journée […] Il y a des enfants qui ont plus de facilité à parler donc eux arrivent à verbaliser. Sinon j'ai des petites cartes sur le tableau avec des images de personnages qui ont des petites humeurs – colère ou autres – donc quand ils n'arrivent pas à verbaliser, ils peuvent montrer. Ça les aide en fait à parler un peu de ce qu'ils ont ressenti […] Et puis c'est bien ce petit débrief de la journée, ça leur permet de repartir le lendemain sur quelque chose. On a parlé des conflits…*

Dans le second cas, l'éducatrice explicite le plus possible aux enfants les raisons pour lesquelles elle a pu s'opposer à eux pour mieux faire comprendre la situation. Elle peut aussi solliciter l'aide d'autres collègues en cas de conflit trop important. Lors d'une observation dans l'une des classes de moyens-grands, l'éducatrice intervient suite à une dispute entre enfants qui a éclaté. En effet, un jeune garçon, prénommé Ethan, a fabriqué un gâteau d'anniversaire au coin sable. Il se met à crier qu'une petite fille lui a cassé son gâteau. L'EJE – qui menait une activité de construction de boîtes avec un groupe d'enfants – vient et s'enquiert de savoir ce qui s'est passé. La fillette, qui a démoli le gâteau, semble ne pas l'avoir fait exprès, c'est du moins l'explication que reprend l'EJE qui s'adresse à l'enfant : « Stop, cela arrive elle ne l'a pas fait exprès, donc stop, tu as mis du sable par terre, tu nettoies le sable ». Ethan n'est pas consolé et continue de crier, visiblement en colère. L'EJE vient vers la chercheure présente et dit : « Vous pouvez penser que je suis ferme mais il faut montrer des limites, il n'y a que comme cela qu'il comprend ». Il s'en suit le moment de regroupement. Ethan dispose d'une chaise particulière, juste derrière l'un des bancs. L'auxiliaire de puériculture s'assied à côté de lui, elle a appris ce qui était arrivé, lui demande des explications. Elle intervient alors discrètement auprès de la petite fille en lui disant « Il est fâché, tu as cassé son gâteau ? Tu lui en parleras quand même, tu vas t'excuser auprès de lui ». La fillette, peu de temps après, parle au garçon et ce dernier semble se calmer à ce moment-là, comme s'il avait enfin été entendu. L'EJE et l'auxiliaire de puériculture n'ont pas

réagi de la même manière, ni vis-à-vis de l'enfant, ni vis-à-vis de l'événement, mais ont toutes les deux cherché à expliquer et à faire verbaliser la situation.

Le regroupement est un moment privilégié pour traiter ces différents aspects, comme l'explique Tiphaine (EJE) :

> *Moi je fais beaucoup de regroupements et avec les moyens on parle beaucoup, on leur donne la parole pour qu'ils s'expriment en grand groupe. Oui on fait beaucoup de regroupements… […] On parle de la classe, de la vie de l'enfant aussi chez lui. On parle de plein de choses quoi. Je les fais parler. Et puis je pense que pour respecter les règles de vie, la bagarre, tout ça, on en parle avec les enfants, de leur ressenti et on en parle tous ensemble. Je fais des sondages aussi, parce que je leur dis quand on prend une décision pour la classe.*

Plusieurs éducatrices ont par exemple recours à un bâton de parole, comme Françoise (EJE) : « C'est un peu pour ça qu'on a créé le bâton de parole avec ma collègue stagiaire, parce que c'était compliqué la mise en route et c'était quand même assez centré sur eux, certains, impulsifs et avec un volume sonore… […] Là, on commence vraiment, je trouve, à avoir des atmosphères, des ambiances agréables ».

B. Volonté d'autonomisation

La socialisation passe aussi par le développement de l'autonomie qui est encouragé au sein des JE, aussi bien en termes d'apprentissages scolaires que de gestes du quotidien. Il s'agit d'un long travail pour faire acquérir des habitudes de travail et de vie en collectivité :

> *Et là ce que vous avez remarqué en autonomie, au début de l'année ce n'est pas du tout ça. Au début de l'année, il faudrait que je m'enregistre, je n'arrête pas de dire "prends ton jeu, range ton jeu". On répète, on répète beaucoup beaucoup beaucoup les choses. Et puis petit à petit ça roule, ça tourne. Quand on voit les enfants plus autonomes, on peut se permettre de faire plusieurs pôles d'activités. Dans le coin dînette ce matin ils géraient assez bien les choses. En début d'année ce n'est pas ça, si j'en laisse trois dans le coin dînette, je reviens et la dînette est dans toute la classe. Il faut donc être beaucoup plus présent donc peut-être moins aux activités, plus dans le fonctionnement quotidien. Chaque période de l'année est vraiment différente. Là on arrive vraiment à un stade de l'année où je sens que l'autonomie ça prend bien fort et ça nous offre plus de possibilités, soit pour travailler en individuel, soit pour proposer plus d'activités. Il faut le temps (Solange, EJE).*

Les professionnels expliquent que cette autonomie des enfants est vantée par les parents comme par les enseignants qui adressent des retours positifs à la maison comme à l'école :

> *On a des parents oui qui effectivement nous disent que c'est ce qu'ils attendaient pour leur enfant. Moi c'est surtout pour les petits, des retours par rapport à l'autonomie : "Ah mais il range maintenant à la maison". Je sens qu'il y a quelque chose, qu'ils sentent les progrès de l'enfant, l'évolution de l'enfant, mais dans beaucoup de domaines, et pas seulement qu'il a appris ses initiales ou des choses comme ça. Ce n'est pas uniquement ça, c'est aussi des choses du quotidien : "ah il sait mettre ses chaussures". Ça c'est bien parce qu'aujourd'hui pour des parents qui étaient au début très attachés aux apprentissages, qui avaient entre guillemets un peu peur qu'au jardin d'enfants ils n'apprennent pas assez en fait. Ces parents-là qui nous disent : "il a fait des progrès parce qu'il sait mettre ses chaussures", on a gagné quelque chose, parce qu'ils considèrent eux aussi leur enfant autrement, à travers ce que l'on peut véhiculer ici. On a quand même des retours plutôt positifs. Après quand ils passent au CP, on a aussi des retours positifs, même des écoles… (Solange, EJE)*

Moi ça ne fait que cinq ans que je travaille dans le jardin d'enfants, mais les institutrices sont vraiment épatées de l'autonomie des enfants dans leur travail et dans la vie quotidienne de l'école, de leur ouverture d'esprit et de leur tolérance. C'est un peu ce que les parents me disent. (Chloé, EJE)

La construction de cette autonomisation chez l'enfant passe par une responsabilisation et l'apprentissage de gestes du quotidien comme : s'habiller, se laver, manger, ranger, aider à nettoyer… De fait, nos observations ont constatés combien les enfants avaient eux-mêmes pris l'initiative de ranger le matériel ou les jeux empruntés. Ces gestes sont initiés dès la section des petits et se poursuivent jusque chez les grands, comme l'indique par exemple Mélany : « On range les jeux, on les accompagne à ranger, à faire en sorte que les jeux soient bien rangés à leur place et que les enfants qui ont utilisé les jeux les rangent, que ce soit pas les autres qui les rangent à leur place ou l'adulte à la place des enfants. On les invite à faire ça » (Mélany, EJE).

Les EJE observées mettent en place un tableau des responsabilités, qui changent régulièrement. Cette pratique est également fréquente dans les écoles maternelles. Lorsque des enfants d'âges différents se retrouvent dans la même section, des responsabilités sont également attribuées aux plus jeunes comme l'explique Françoise à propos de l'enfant la plus jeune de sa classe : « […] Elle est contente, elle est responsable "arts visuels"alors elle ramène les pinceaux à laver ».

Les éducatrices incitent les enfants à apprendre à faire tout seul, en écho à cette phrase devenue célèbre qu'un enfant aurait adressé à Montessori « aide-moi à faire tout seul ». Cette construction du processus d'autonomisation, déjà commencé au sein de la famille et autres lieux de garde précédents le JE, se situe non seulement au niveau du rangement, mais également, au niveau de gestes quotidiens comme aller aux toilettes, se laver les mains, prendre soin d'une plante. Les enfants sont ainsi amenés à respecter le matériel, mais également se respecter les uns les autres. Parfois, certaines EJE mettent une plante vivante en classe pour que les enfants apprennent à s'en occuper : « comme je veux qu'ils se servent d'eau tout seuls dans leur verre, un par un, et pas : "Pousse-toi ! Moi d'abord !" On les amène à ce qu'ils se respectent, à ce qu'ils ne se bousculent pas. On a une plante dans l'atelier. Je la leur ai montrée l'autre jour au regroupement. Elle a une barquette pour qu'on mette de l'eau » (Mélany, EJE).

Comprenons que l'autonomisation passe tout autant par le fait de savoir patienter pour attendre son tour par exemple, ou bien attendre que l'EJE aient terminé une activité avec un groupe : « À dix heures, ils reviennent dans la classe. Je leur demande tout ce qu'ils ont observé en fait, de s'asseoir au regroupement avec un livre le temps que je termine et que tout le monde soit prêt ensemble quoi »(Mélany, EJE).

Enfin, l'autonomisation s'étend aussi aux moments où les apprentissages sont moins formalisés, comme sur les temps de récréation, de repas et de sieste « ils vont tout seuls chercher leur couche ». Apprendre à s'habiller, se déshabiller, se chausser/déchausser, se laver les mains avant de prendre le repas, mettre la table, les couverts, servir et desservir, ranger… sont autant d'activités avec des apprentissages à la clef, que l'École Maternelle, quant à elle, délègue aux agents de service, pour se centrer sur les activités en lien avec les programmes scolaires. Il est important de souligner que dans tous les JE observés, les EJE participent aux repas, au couchage. Alors qu'il existe un emploi du temps, la temporalité de

l'enfant n'est pas segmentée en moments considérés comme « sérieux » ou non. La vie se déroule au rythme des besoins des enfants et chaque moment est partagé avec les adultes professionnels dans une relation où chacun s'appelle par son prénom. L'école maternelle organise le temps de façon différente, en attribuant des professionnels de différents statuts à différents moments et dans différents lieux, alors que dans les JE, les enfants mangent avec les EJE dans les classes. Ce fonctionnement est cohérent avec l'approche globale de l'enfant revendiquée en JE.

Chez les plus grands, plusieurs EJE proposent comme Françoise par exemple, des supports et des activités qui leur permettent de s'auto-évaluer : « Par exemple, j'ai des cartes avec des chiffres rugueux. J'ai des petits bâtons. Il y aura aussi la constellation, enfin vous savez les points du dé. Eh bien, je leur demandais de mettre le nombre de bâtons en lien avec les petits points… Et après ils peuvent s'auto-corriger puisqu'il y a les petits points ».

C. Dimension relationnelle et affective

Accompagner un jeune enfant en difficulté s'est avéré difficile pour les AP, comme le précise Valentine pour certaines de ses collègues, qui ont été tentées d'abandonner eu égard à la lourdeur du suivi. Cette situation fait écho à celle des Accompagnants d'Enfant en Situation de handicap (AESH, ex AVS) à l'Education Nationale, où ce sont les personnes les moins formées et les moins rémunérées qui sont en charge du suivi des enfants à Besoin Educatif particulier. Au niveau de l'école, les travaux de Toullec-Théry et Nedellec-Trohel (2010, 2012) ont permis d'identifier que les modes de collaboration entre enseignants et AVS en classes « ordinaires » et « spécialisés », et soulignent qu'en l'absence de travail conjoint entre l'AVS et l'enseignant, les enjeux d'apprentissage devenus implicites conduisent l'AVS à imiter l'enseignant, au risque d'isoler l'enfant de ses pairs. *A contrario*, comme cela a été mentionné plus haut, la formation expérientielle de l'auxiliaire de puériculture Valentine est reconnue au JE. Lors de nos observations nous avons pu constater que son positionnement vise à faciliter les rapports interpersonnels et d'intercompréhension entre les enfants, en particulier lorsqu'un conflit surgit entre eux. En outre, elle propose également des activités ouvertes à tous les enfants. Sa présence n'est donc pas centrée exclusivement sur l'enfant suivi.

Lorsqu'elle entre en relation auprès d'un enfant, que ses collègues EJE ne parviennent plus à contenir ou à canaliser, Valentine propose une autre activité comme par exemple un jeu à deux, ou bien encore, elle intervient sur un mode différent. Il s'agit alors d'apporter une présence réconfortante auprès de lui, en l'invitant à lui parler et lui dire ce qui ne va pas. Elle adopte la métaphore du « petit poumon » pour exprimer son rôle au sein de la classe, comme pour indiquer une nouvelle respiration offerte à l'enfant, comme aux collègues. En cela, elle occupe une fonction de médiation qui contribue à maintenir un climat de classe serein, comme nous avons pu le constater avec certains AESH en classes maternelles (Bedoin et Janner Raimondi, 2017) :

> *Et puis de savoir d'un seul coup qu'ils ont quelqu'un qui les guide, qui leur dit : "je sais que tu as du chagrin en ce moment, si tu veux on peut en parler ou si tu veux on peut s'isoler et faire un jeu ensemble". Je vous assure que ça ça s'est produit plusieurs fois et j'ai vu les résultats. Je dis : c'est fou, c'est pas grand-chose, c'est simplement un petit moment d'attention pendant un certain temps. Et après ils veulent retrouver leur groupe, ils veulent retrouver… et ça repart. C'est comme si je n'étais qu'un petit poumon dans chaque section, et même ne serait-ce*

que pour des fois des collègues, parce que le discours ne suffit plus, leurs mots ne suffisent plus pour un enfant et puis le relais. Je suis un relais. (Valentine, AP)

3.3. Continuité éducative

La volonté de continuité des principes éducatifs est fortement exprimée dans les entretiens et a pu être observée *in situ* :

On travaille vraiment dans une continuité éducative, c'est-à-dire que ce n'est pas : chez les petits ils doivent savoir faire ça à la fin de l'année et s'ils ne savent pas c'est une difficulté. Non. S'ils ne savent pas le faire à la fin de l'année, on va en parler avec la collègue qui va prendre le groupe en charge l'année d'après et elle va reprendre là où on en était. Il y a vraiment une continuité, sachant que bon notre objectif c'est qu'au final, à la fin de tout le cycle du jardin d'enfants, ils soient prêts à rentrer à l'école. Mais je veux dire, ce n'est pas cloisonné avec un ultimatum de se dire qu'il faut absolument. On essaie de s'adapter. (Solange, EJE)

On travaille vraiment toutes ensemble, on s'échange toutes les informations. On connaît tous les enfants, c'est-à-dire que moi je connais tous les petits, tous les moyens, tous les grands. Du coup il n'y a pas de souci, on sait comment les prendre en charge. Ça fait une continuité déjà entre les trois sections, comme on les connaît bien. (Chloé, EJE)

Il y a un partage et un échange entre les collègues de chaque classe pour retransmettre où en sont les enfants qui sont accueillis dans la classe l'année suivante, les difficultés que certains peuvent rencontrer, par quelle approche j'ai travaillé avec cet enfant pour que la collègue ait des éléments pour pouvoir travailler dans la continuité et l'objectif final c'est que dans la section des grands – on y travaille dès la section des tout petits – dans la section des grands les enfants aient acquis les points forts qui leur permettent de ne pas être en difficulté pour rentrer à l'école en CP. (Isabelle, EJE)

La journée continue dans les JE participe également de cette organisation : « C'est aussi une des spécificités du jardin d'enfants et ce à quoi on tient c'est qu'il y ait une continuité toute la journée. C'est-à-dire qu'on accueille les enfants et on les porte, on s'en occupe et on est bienveillants sur eux du matin au soir où on les rend à leurs parents » (Lucie, EJE). En effet, les EJE ont 39 heures de présence devant les enfants contre 24 heures en maternelle.

Le fonctionnement en décloisonnement, la souplesse du cadre hiérarchique, le travail en équipe pluridisciplinaire ainsi que l'ouverture aux parents témoignent de la volonté de continuité éducative mais aussi et surtout, comme nous le verrons, de complémentarité entre professionnels et parents au sein des JE, encore plus forte qu'en crèche (Bouve, 1999).

A. Décloisonnement

Le décloisonnement est rendu possible par la conception de l'architecture des JE et par l'aménagement de l'espace permettant une grande modularité des salles et des activités.

À l'accueil, les cloisons entre les différentes classes sont ouvertes :

Vous avez vu qu'il y a des cloisons entre les classes. Moi chez les petits j'attends le mois de novembre, la rentrée de la Toussaint, parce que pour les tout petits qui sont tous nouveaux cette année, en adaptation au début, trop ouvrir dès le début c'est un peu déroutant pour eux. Depuis la rentrée de novembre les cloisons sont ouvertes. (Solange, EJE)

> *Ici c'est chouette parce que les portes s'ouvrent donc tous les matins, pendant l'accueil, les portes sont ouvertes. J'ai des petits qui viennent jouer dans ma classe, les parents des petits qui viennent aussi. Du coup ça me permet de connaître tous les parents, tous les enfants. (Chloé, EJE).*

Dans la journée, certains ateliers peuvent également être décloisonnés : « On fait ce que l'on appelle des ateliers décloisonnés donc il y a des moments où les enfants sont en âges mélangés » (Solange, EJE) / « On propose aussi des ateliers des fois, on appelle ça en décloisonné. Du coup je peux autant avoir des petits, des moyens, des grands. C'est bien aussi et puis tous les enfants se connaissent. Les grands aiment beaucoup s'occuper des petits. On essaie de lier tous les enfants ensemble et de ne pas faire de différence. Et tous les enfants jouent avec tout le monde » (Chloé, EJE).

Ce mode de fonctionnement peut s'avérer bénéfique pour tous les enfants. Pour les plus petits, sur le plan relationnel, la présence des grands est rassurante ; sur le plan des apprentissages, l'observation et l'imitation des grands est un facteur privilégié de développement, tout en conservant aussi des phases de tâtonnement et d'expérimentation. La présence des grands rassure les plus petits. Pour les plus grands, la prise en charge d'un petit favorise leur autonomie et canalise leur énergie ; ils perçoivent aussi leurs propres évolutions et le chemin parcouru depuis leur arrivée. Pour ce faire, les compétences des éducatrices sont mises à contribution, des aménagements sont réalisés. Il est à noter que le décloisonnement est aussi souvent présenté comme un facteur facilitant la présence des enfants en situation de handicap. En effet, il permet de rompre avec les attentes scolaires normées en fonction de l'âge des enfants et d'éviter la catégorisation de ces mêmes enfants selon des critères médicaux. Il favorise également les interactions positives entre les enfants en situation de handicap et leurs pairs : « les enfants se découvrent avec leurs ressemblances et leurs différences, le handicap n'étant plus qu'un critère parmi d'autres » (Herrou et Korff-Sausse, 1999, p. 17).

Ainsi, le décloisonnement suppose une organisation temporelle, spatiale et matérielle, ainsi que la disponibilité et la présence des éducatrices, le tout au service d'enfants d'âges différents, chacun progressant à son rythme.

B. Absence de hiérarchie et pluridisciplinarité

Dans les JE, il existe un cadre hiérarchique mais qui paraît s'exercer sans contrainte particulière. Il est incarné par la directrice, elle-même éducatrice, qui dispose le plus souvent d'un bureau à l'entrée du JE, dont la porte est souvent ouverte comme nous avons pu le constater. Ainsi, les parents qui arrivent, peuvent s'ils le souhaitent venir échanger avec elle sans prendre de rendez-vous.

Cette proximité avec les parents se retrouve également avec les autres EJE. Il arrive que la directrice participe aux activités dans les classes, comme le relate Chloé :

> *Ça fait une harmonie un peu et entre éducatrices c'est un peu pareil quoi. Même aussi du coup avec [prénom] notre directrice qui est aussi éducatrice. Du coup je trouve qu'il n'y a pas de barrière. Elle vient dans la classe. Des fois elle vient faire des ateliers. Elle vient nous aider. Elle peut venir faire des jeux de société avec les enfants. La hiérarchie existe mais on est toutes des professionnelles. Je pense que vraiment ici on se sent toutes professionnelles, à la même égalité et c'est pareil pour [prénoms] les ATEPE qui sont là. Quand elles viennent dans la classe, elles prennent en charge comme nous les enfants. Elles font des ateliers.*

En observation, nous avons pu constater cette implication de la directrice dans la classe de moyens aux côtés d'Alice.

Concernant les ATEPE, ils sont également conviés à intervenir en classe comme l'explique Isabelle :

> *La présence d'un ou deux agents de service, parce que les agents de service qui sont appelés les ATEPE en structure petite enfance sont en contact régulier… sont très sollicités pour être aussi auprès des enfants. Là il y a un gros travail aussi qui est fait auprès des familles, en tout cas pour ma part. Mais je sais que mes collègues aussi. Je prends vraiment le temps de les présenter aux parents, de leur dire que ce sont des personnes de confiance aussi, que effectivement s'il y a des choses un peu plus particulières, s'ils ont des questionnements au niveau des apprentissages préscolaires, il vaut mieux qu'ils s'adressent aussi à moi, mais que dans le quotidien elles sont présentes à la cantine, elles sont présentes à la sieste. Elles me relayent vingt minutes, une demi-heure le temps de la sieste. Elles sont un peu moins présentes dans la cour mais elles ont une grande observation de chaque enfant et elles les connaissent très bien aussi. Donc c'est important de leur faire une place à elles aussi. (Isabelle, EJE)*

L'une des agents qui intervient dans ce JE, Khadidja, confirme la place qui leur est accordée par les collègues mais aussi par les parents :

> *J'adore ce que je fais et en plus on est une bonne équipe. On s'entend très bien [...] Donc l'ATEPE, elle peut même donner des transmissions pour les parents. Elle peut par exemple si l'éducatrice est en train de parler avec un parent, si une maman est pressée, elle veut partir, si elle a des transmissions le matin, elle peut me les faire. Il n'y a pas de soucis. Donc on n'a pas, il y a pas vraiment une, entre parenthèses, une discrimination entre ATEPE.*

Ce travail d'équipe permet une prise de relais par les collègues pour laisser une classe souffler, en cas de besoin. Plusieurs EJE soulignent cette possibilité bénéfique pour les adultes mais aussi pour les enfants. Par exemple, dans l'un des JE :

> *Au besoin, on appelle à l'aide parce qu'on fonctionne aussi en relais. Quand on est vraiment en difficulté, on n'hésite pas, dans la mesure du possible bien sûr, parce qu'une collègue ne peut pas laisser sa classe, mais si elles sont deux à côté on peut demander un relais quand on sent que c'est vraiment difficile. On travaille beaucoup ensemble. (Solange, EJE)*

> *Je sais qu'à côté il y a un petit garçon qui est très agité, dès que je sens que c'est un peu compliqué dans la classe, hop ! je le prends dans ma classe. Et le fait de le sortir de sa classe, de voir d'autres enfants, d'être avec des plus grands, je lui propose quelque chose d'autre et du coup moi je n'ai pas été en conflit avec lui pendant longtemps. Quand l'éducatrice est en conflit c'est un peu compliqué. Du coup il vient là et ça permet de l'apaiser. (Chloé, EJE)*

Le travail d'équipe se veut également pluridisciplinaire. D'autres professionnels apportent leur regard complémentaire sur les enfants. Cela est particulièrement vrai pour l'accueil de jeunes enfants en situation de handicap pouvant susciter des interrogations. Plusieurs cas d'enfants avec des troubles autistiques ont été évoqués :

> *Quand [la psychologue] elle vient observer dans les classes, après elle peut nous donner des pistes aussi. Par rapport à Alphonse, quand il est très très en colère, qu'il jette les objets, elle conseillait de lui proposer des objets mous à lancer. Donc j'ai proposé des coussins. Ça n'a pas forcément fonctionné ce matin mais bon on essaie, on tâtonne et puis on essaie de trouver les solutions qui nous paraissent les plus adaptées (Solange, EJE)*

> *On s'adapte. On met en place un projet d'accueil individualisé. On en parle en équipe. Moi j'aime beaucoup. J'ai eu beaucoup d'enfants autistes et après je suis contente parce qu'on a réussi à faire un CP aménagé, tout en allant aussi avec des partenaires, en allant au CMP, au CAMSP, hôpital de jour parfois. On travaille ensemble, on fait des réunions de synthèse (Tiphaine EJE).*

Cette diversité d'interlocuteurs (médecins, psychologues, travailleurs sociaux, etc.) permet la mise en place d'un partenariat avec un but commun en partage (Mérini, 1999) : le développement global de l'enfant. Certains travaux ont montré que le partenariat débouche sur une meilleure adaptation des démarches pédagogiques vis-à-vis du handicap, si les participants développent des relations suivies et échangent sur les pratiques mises en œuvre (Belmont et Vérillon, 1997).

Plutôt que d'absence de hiérarchie, nous pourrions davantage parler de neutralisation, qui se manifeste dans le fait de se réunir régulièrement, pour échanger à propos des observations des enfants, non seulement au niveau des EJE avec les AP, mais également au niveau du service d'accompagnement psychologique et médical qui intervient sur le secteur des JE. Lorsqu'une professionnelle rencontre une difficulté avec un enfant ; les membres du JE concernés se rencontrent pour en parler et décident ou non de faire intervenir l'un ou l'autre membre de e service. Il est fréquent que la psychomotricienne, la psychologue ou le médecin de ce service viennent à leur tour observer l'enfant lors de ses activités en JE ou bien rencontre les parents pour parler de leur enfant. Comme le formule Mélany par exemple :

> *C'est vrai qu'on note aussi toutes ces observations, parce qu'on ne s'en souvient pas forcément et on a régulièrement des réunions d'équipe avec la psychologue, la psychomotricienne et les autres collègues. On échange. Enfin nous on donne nos observations et après on échange. On dit : "là il y a quelque chose à voir, comment on pourrait l'aider".*

Ce fonctionnement nous invite à considérer que les enfants ne sont pas vus comme des propriétés, tel que nous pouvons l'entendre lorsque l'enseignant parle de « ses élèves », de « sa classe ». Là aussi nous constatons une cohérence entre les revendications pédagogiques et le fonctionnement réel. Il existe, en effet, un esprit d'ouverture entre les professionnels qui interviennent à différents niveaux. Si une auxiliaire de puériculture intervient plus spécifiquement auprès de tel ou tel élève, le fonctionnement de l'équipe adopté faisait que tous étaient informés du fait que l'AP travaillait avec les enfants à besoin éducatif particulier. Mais, pour favoriser la circulation des informations et la clarté du système, l'équipe avait décidé que l'EJE responsable de la classe où se trouvaient ces enfants, restaient des interlocutrices privilégiées. Ce sont les compétences organisées collectivement en équipe qui prévalent : « j'avais tout à fait confiance de toute façon en chacune des responsables des groupes et je savais que de toute façon on était là pour le même but » (Valentine, AP).

Avec des enfants suivis par la MDPH, ou en centres spécialisés comme les CMPP, les CAMSP, les SESSAD, les notes semblent archivées dans le cadre d'un suivi sur plusieurs années :

> *[…] Il y a un lien de toute façon qui se fait avec les structures d'après, pour les enfants. Après les enfants qui ont des petits troubles de comportement ponctuels… je ne sais pas comment dire… peut-être un peu moindres, on garde nos notes, d'accord, mais si l'école ne nous appelle pas, on ne va pas forcément les appeler. (Mélany, EJE)*

D'autres EJE, comme Françoise par exemple, précisent qu'elles préparent les enfants aux compétences attendues par l'Éducation Nationale : « Oui, pour que ça réponde à des compétences qui sont liées aux objectifs de l'Éducation nationale ». Mais lorsqu'elle évoque « le petit garçon » avec ses difficultés de comportement, elle souligne combien est important non seulement le travail d'équipe, mais également l'ouverture de l'équipe aux soignants. Car ce sont eux, qui lui ont permis de comprendre et de trouver des éléments de réponse jugés adéquats sur le rôle éducatif à tenir :

> *Bon, ça va parce que quand on a une équipe sympa et une directrice qui soutient, ça va. Et puis on a aussi la possibilité… Moi, c'est ce qui m'est arrivé quand même l'année dernière avec le petit garçon, ça fait deux ans que je le suis… C'est vraiment un petit garçon qui a beaucoup de difficultés. On a la possibilité aussi d'échanger avec les professionnels, la psychomotricienne, la psychologue. Le fait d'avoir aussi des observations puisqu'elles viennent et des réunions d'équipe, ça nous permet aussi de prendre du recul, de lâcher des choses. Là, je ne sais pas, au bout de ces huit ans, l'année dernière, j'ai vraiment dû échanger avec la psychologue d'ici parce que ce fameux petit garçon, c'était trop, c'était très lourd. Même s'il n'est pas facile, comment dire… je suis toujours investie. (Françoise, EJE)*

Elle rappelle en fin d'entretien toute l'importance de l'équipe élargie ainsi que l'importance d'un fonctionnement du JE qui n'est pas cloisonné à la classe :

> *C'est pareil pour ce petit garçon, il a des difficultés donc il faut parfois faire des aménagements spécifiques pour lui. La psychomotricienne m'a aidée là-dessus. Bon, c'est une richesse, enfin c'est un luxe. L'école n'a pas des réunions avec des psychomotriciens, des psychologues. Enfin moi, ça m'aide à réfléchir et en même temps ici tout le monde s'occupe des enfants. C'est-à-dire que si on a du mal avec un enfant, si c'est compliqué, je n'ai aucun mal à dire à ma collègue : "écoute, là franchement, je n'y arrive pas. Je n'y arrive pas parce que je n'ai pas l'énergie. Est-ce que tu peux… ?" Du coup, on passe un peu le relais.*

Pour elle, ce qui caractérise les EJE par rapport aux enseignants : « On a quand même des formations de travail d'équipe. Donc ça, déjà, les enseignants ne les ont pas… C'est vrai que nous, c'est un peu plus facile aussi, on n'a pas peur de se dire : "tiens, est-ce que tu peux me prendre tel enfant, parce que là c'est compliqué". Ça ne va pas être perçu comme un problème de compétences, ça va être plus perçu comme un relais ».

L'approche pluridisciplinaire en JE renvoie à la pluri-catégorialité des professionnels qui interviennent, sans donner le sentiment qu'il existe une hiérarchie des professions, car tous les professionnels, des agents aux auxiliaires de puériculture, aux éducatrices et aux spécialistes du soin médico-psychique et psychomoteur peuvent s'exprimer, se rencontrer, échanger en appuyant leurs propos sur des constats observés et consignés. C'est en cela que nous pouvons convoquer la référence à l'agir communicationnel de Habermas (2013), déjà mentionnée plus haut. En effet, dans les propos entendus, nous comprenons que lorsqu'une difficulté apparaît, elle ne reste ni dans l'enceinte de la classe, ni sur les épaules de l'EJE référente, mais est mise au centre des discussions pour chercher à comprendre en se mettant d'accord sur une conduite à tenir, non sans informer les parents. Nous retrouvons là deux idées fondamentales :

- celle, d'espace inter-métier, promue par des chercheurs engagés à identifier les leviers d'une éducation inclusive en faveur des enfants en situation de handicap (Thomazet et Mérini, 2014), qui permet de réunir des métiers différents cherchant à dépasser les barrières corporatistes et les parents pour négocier des

objectifs, des règles de fonctionnement, voire les co-construire ensemble des projets et des étapes de projet viables pour tous et pour chacun.

- et celle d'une inscription démocratique dans l'accueil des jeunes enfants, comme le réclament Rayna et Bouve (2013), spécialistes de la petite enfance, afin que chacun puisse participer au développement du jeune enfant dans un esprit d'ouverture et de dialogue et d'ouverture.

C. Ouverture aux parents

La continuité éducative entre école et famille est également soulignée : « Et l'avantage pour les parents et aussi pour nous c'est que notre relation avec les parents est vraiment continue » (Isabelle, EJE). Le terme de co-éducation est employé pour qualifier cette relation de confiance qui s'instaure avec les parents : « Je leur parle de co-éducation même si c'est un petit peu un leurre parce que c'est difficile mais en tout cas il y a du partage de ce qui se passe à la maison avec ce qui se passe dans la classe » (Isabelle, EJE) / « On est dans la coéducation puisqu'on se passe des relais. Là on n'est pas dans la co-parentalité réellement hein, de toute façon... » (Angèle, EJE).

Pour Gaussel (2013) « Partager l'éducation consiste à envisager les complémentarités, favoriser la porosité entre tous les espaces et temps éducatifs en mobilisant l'ensemble des acteurs du système » (citée par Feyfant, 2015, p. 16). Larivée (2008), quant à lui, propose une typologie des implications parentales selon huit formes de collaboration, regroupées en quatre niveaux selon le degré d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir entre les parties. Ces quatre niveaux sont : l'information et la consultation (niveau 1), la coordination et la concertation (niveau 2), la coopération et le partenariat (niveau 3), la cogestion et la fusion (niveau 4).

L'accueil du matin s'échelonne de 8h15 à 8h45. Tous les jours, les parents sont invités à entrer en classe :

> *Le déroulement de la journée type, on ouvre les portes du jardin d'enfants à huit heures quinze et les enfants et leurs parents, enfin leurs familles, les personnes qui les accompagnent pénètrent dans les classes. Ils peuvent rester avec nous jusqu'à huit heures quarante-cinq. Dans ce laps de temps ils arrivent à l'heure qu'ils veulent, mais ils peuvent rester avec nous, échanger avec nous […] Les parents peuvent suivre leur enfant et discuter avec les différentes éducatrices s'ils le souhaitent. Donc jusqu'à huit heures quarante-cinq. À huit heures quarante-cinq on demande aux parents de dire au revoir aux enfants. On range la classe. (Solange, EJE).*

Cet accueil est l'occasion d'échanges avec l'éducatrice mais aussi avec leur enfant :

> *Le matin ça commence par l'accueil des enfants et des parents. On essaie de faire un accueil le plus individualisé possible. Donc on va accueillir chaque enfant avec son parent. Les parents rentrent dans la classe et peuvent rester jusqu'à la fermeture des portes [...] Les parents sont invités à rester, à jouer avec les enfants. Ils peuvent raconter des histoires. Donc il y a toute cette période où nous aussi on rentre en contact le matin, pour savoir un peu comment ça s'est passé la nuit, s'il y a des informations particulières à propos des enfants. C'est un moment aussi privilégié avec les parents, parce que c'est le moment où ils nous parlent s'il y a eu des soucis, s'il y a des petites informations. Les enfants sont libres de faire dans la classe des jeux. (Chloé, EJE)*

À la fin de la journée, les parents viennent récupérer leur enfant entre 16h15 et 16h45. Il s'agit d'un nouveau moment privilégié pour les échanges :

> *C'est effectivement avec les échanges beaucoup avec les parents et le fait que le matin il y ait un temps où l'on puisse échanger, c'est important parce qu'on voit vraiment les parents. […]Même le soir, si le temps d'accueil est plus restreint, on a quand même un temps où on peut échanger sur quelque chose de ponctuel de la journée ou sur d'autres choses plus globales en fait. (Solange, EJE)*

> *Voilà, c'est la fin de la journée. Les parents arrivent et du coup le soir les parents peuvent rentrer dans la classe, ils viennent chercher les enfants dans la classe. Du coup c'est un deuxième temps pour les parents de savoir comment s'est passé la journée de leur enfant, s'ils ont des informations à me donner. Du coup ça crée quand même une proximité le fait que les parents puissent rentrer le matin et même le soir aussi, et même entre les parents, ils parlent entre eux. Des fois les enfants se voient aussi le week-end. C'est assez agréable pour les parents, je pense, aussi. Et pour nous. (Chloé, EJE)*

Ces temps d'échanges sont importants pour les parents, même si le temps manque parfois pour rester le matin ou le soir au JE : « Bon après c'est vrai que le matin on est un peu pressés… Le soir aussi » (Pierre, père). Pour favoriser ces échanges, d'autres outils et activités sont mises en place. Premièrement, un cahier de vie est proposé dans deux JE : « Au niveau des parents on échange aussi. On fait un cahier de vie. Moi je fais un cahier de vie donc ils retracent un peu tout ce qui s'est passé dans la classe. On donne à chaque période de vacances. J'incite les parents au retour à mettre des petites choses sur leurs vacances. » (Solange, EJE), « Il y a des outils qu'on utilise, comme le cahier de vie, qui permettent justement de faire le lien entre la maison et la classe, qui sont très importants. » (Isabelle, EJE).

Plus ponctuellement, un café des parents est mis en place dans certains JE, cela favorise la convivialité et les échanges, y compris sur les projets pédagogiques :

> *Les parents sont ravis aussi. On met en place aussi des cafés des parents. On a fait ça en septembre. Mi-septembre on a mis ça en place donc c'était intéressant parce qu'on avait installé un petit coin café, thé, jus de fruits, gâteaux et parents et enfants étaient réunis dans la même pièce et ils pouvaient aller rencontrer une d'entre nous pour pouvoir parler, échanger, pour apprendre à se connaître. (Alice, EJE)*

Ce café des parents est également ouvert aux professionnels du JE :

> *Et l'association des parents organise, grâce à la directrice qui met cette salle à disposition, les locaux, un petit café parent. Donc là c'est juste les parents. Mais l'équipe est la bienvenue. Moi je trouve ça bien. Après ils n'ont pas le temps, toujours. On a fait la galette des rois. On va leur faire un petit café. Je vais en parler pour voir quand c'est possible. Et donc les parents déposent leurs enfants. Ceux qui peuvent restent un peu : une minute, cinq minutes ou une demi-heure, voilà. On discute de choses de parents et voilà du jardin d'enfants et des projets. (Claire, mère)*

Une association de parents a donc été créée dont Paul, l'un des pères rencontrés, est président : « Voilà évidemment j'ai des contacts avec d'autres parents qui sont dans l'association essentiellement ». Plusieurs membres de l'association témoignent de son intérêt et de son implication dans les activités proposées aux enfants :

On fait partie de l'association [...] C'est vrai que nous, les membres de l'association, en plus du coup souvent les mêmes, on fait le spectacle. On va, par exemple, monter au café tout à l'heure avec l'une des mamans que vous verrez, je pense, cet après-midi [...] il y a l'éveil musical, payé par le jardin d'enfants et avec l'aide de l'association des parents d'élèves. Donc l'association est très active, on fait des dons. On fait une vente de gâteaux tous les lundis où on se débrouille pour avoir des sous. (Claire, mère)

Certains parents inscrits dans d'autres JE regrettent l'absence de ce système : « Et les parents ça ils ont très bien su nous en faire part, parce qu'il y avait une association de parents dans l'autre établissement, qu'on n'a pas ici et les parents échangeaient sur internet et à la fin de l'année ils nous ont fait un texte incroyable. » (Valentine, AP).

Les EJE peuvent solliciter les parents pour fabriquer un support d'activité, mais surtout mettre en place un cahier d'activités donné aux parents à chaque période de vacances, dans lequel sont insérées des photographies prises avec leur enfant en train de faire une activité. Ce cahier sert d'objet de transitionnel (Winnicott, 1975) entre les activités faites en classe du JE et la maison : « Alors [il y va] à chaque vacance scolaire. Je mets un petit mot dans le cahier où je demande aux parents de raconter les vacances avec l'enfant. Ça peut être un collage, un dessin, une photo. Cette année c'est pas mal. D'autres années c'était un peu plus compliqué. Mais je leur demande d'écrire ce que l'enfant leur dit » (Mélany, EJE).

Ce rapport privilégié aux parents se vérifie d'autant plus dans le cas des jeunes enfants en situation de handicap accueillis :

Par exemple ce petit garçon pour lui mettre un tablier c'est difficile. J'en ai discuté avec la maman qui est très très ouverte, très attentive. Par exemple si je vois qu'il est prêt à rentrer dans une activité, mais qu'il ne veut pas mettre le tablier, tant pis pour les vêtements et je l'explique à la maman qui le comprend très très bien. (Solange, EJE)

C'est vraiment une relation de confiance entre elle et moi et du coup avec Edouard aussi. Comme Edouard sent que toutes les deux on discute bien de lui et qu'il est vraiment pris en charge globalement, je me dis que cette année en tout cas il a fait des gros gros progrès. Je m'entends très bien avec lui et c'est un petit garçon qui est aussi très attaché à moi. Ça fonctionne très bien cette année et du coup elle voit vraiment les progrès qu'il fait semaine après semaine. C'est vraiment un travail qu'on fait ensemble en tout cas. (Chloé, EJE).

De nombreux travaux s'accordent sur l'importance de l'attention à l'égard des parents d'enfants, *a fortiori* lorsqu'ils sont porteurs de handicap. La nécessité d'un dialogue continu avec ces parents pour les rassurer est présentée, tout comme les échanges avec les parents des autres enfants pour changer leur regard sur le handicap. Les parents d'enfants handicapés peuvent eux-mêmes fournir des informations précieuses sur l'enfant aux professionnels. Ils sont initiateurs de pratiques liées au handicap qui peuvent parfois être transposées au JE, même si des limites sont à souligner :

On a beaucoup d'échanges avec la maman sur la façon d'essayer d'apaiser les moments difficiles. J'essaie de faire un petit peu comme elle elle fait aussi, mais bon la difficulté c'est de le faire comme ça dans un contexte collectif. La maman me dit qu'elle essaie quand il crie vraiment très fort de lui parler assez fermement et de le mettre dans un endroit où il ne soit pas en danger, parce qu'il a tendance à se jeter par terre, à jeter les objets. Il faut essayer de trouver un endroit assez tendre on va dire. J'essaie de le faire mais la difficulté c'est que quand il y a le reste des enfants dans le groupe, c'est compliqué à gérer. Je peux le faire à certains moments, à d'autres je ne peux pas. (Solange, EJE)

Les interactions des professionnelles des JE avec les parents visent à l'établissement d'une relation de confiance. Évoquant la situation du père d'un petit garçon non voyant, Valentine, par exemple, souligne implicitement son rôle pour l'accueillir dans un JE suite aux premières rencontres difficiles de ce père avec les professionnels d'une école spécialisée pour enfants non voyants. Les premiers contacts furent à ce point mal vécus que le père ne voulut plus y mettre son enfant. La demande faite à la responsable du JE a rendu possible son inscription après l'accord de toute l'équipe : « Cette responsable que j'avais à ce moment-là elle avait accepté, mais en demandant à toute l'équipe. Toute l'équipe a dit : "si Valentine est là et si elle est d'accord, y a pas de problème" ».

La difficulté principale rencontrée par cette auxiliaire de puériculture réside dans la nomination sur le poste, qui ne se fait qu'au moment de la rentrée alors même que les enfants comme les parents se sont attachés à leur AP tout au long de l'année. Valentine évoquant les propos du père du jeune enfant non voyant qu'elle a suivi durant une année, signifie la gêne éprouvée face à cette situation : « Je n'avais pas de mots. Moi je venais de l'apprendre et après j'ai dit mais bien sûr, on va fermer demain, il va être tout l'été à se dire : "Qui va s'occuper de mon fils ?" ». La présence de l'AP était devenue un repère pour l'enfant, un soutien pour le parent et une aide pour les collègues EJE du JE : « Quand il arrivait le matin, il fallait que je sois là. En plus c'était un petit non voyant, vous imaginez. Et les autres parents aussi ». Cette situation est liée au fait que les AP attribuées aux JE ne sont pas affectées sur un JE précis, mais peuvent « tourner » sur plusieurs d'entre eux, d'une année sur l'autre en fonction des besoins : « La seule difficulté qu'on a été amenés à rencontrer, c'est que nous sommes huit auxiliaires de puériculture pour les vingt établissements et on sait notre poste l'avant-dernier jour avant les vacances d'été. Et ça ça pose un gros problème ».Devoir annoncer aux familles d'enfants suivis sur une année, aux collègues avec lesquels de nombreux échanges ont eu lieu, son changement d'affectation, sans pouvoir préciser le nouveau lieu, est une tâche ingrate, difficile à vivre contre laquelle l'AP a dû plusieurs fois se battre, en particulier en faveur des enfants en situation de handicap, qu'elle a suivis :

> *Mais j'étais dans ces angoisses de ces familles et je me suis promis que j'allais me battre au niveau… Je me suis dit tant pis je vais peut-être avoir toute la hiérarchie contre moi, mais je le dirai. Déjà pour moi je trouvais que des fois ce n'était pas correct, pas correct auprès de nous de devoir dire déjà au revoir à toutes les familles qu'on a connues pendant toute l'année, qu'on passe à autre chose. Aux collègues aussi ».*

En fait, nous comprenons qu'accueillir les enfants, suppose d'accueillir les parents, tout particulièrement avec la section des petits. Les EJE adaptent les horaires d'accueil, comme nous l'avons déjà indiqué notamment le matin pour permettre aux parents de rester un moment avec leur enfant avant de repartir, afin de favoriser la sécurité affective vis-à-vis des plus jeunes : « *faire le rituel de séparation avec leur enfant, et ça on y tient, c'est important pour le parent et pour l'enfant et pour toute la journée qui suit derrière, mais on leur demande aussi d'essayer de rentrer un petit peu dans des horaires qui vont nous permettre une organisation aussi de la journée sans que ça transforme tout, sans que ça perturbe tout* » (Mélany, EJE).

Dans la section des petits, un *distinguo* est posé entre les enfants qui ont reçu une éducation familiale leur donnant une sécurité affective les rendant capables d'affronter la vie en collectivité et d'autres, pour lesquels cette sécurité affective est moindre, ce qui nécessite une attention particulière :

> *Cette année et d'autres années avant j'ai eu le cas d'enfants qui n'avaient jamais été en collectivité avant, mais qui avaient une certaine éducation, un bon accompagnement je pense par leur maman qui les avait gardés à la maison. Il y a deux-trois ans c'était un accompagnement par la grand-mère qui gardait sa petite fille. Mais ce sont des enfants qui ne se sont pas sentis en difficulté dans le groupe, qui avaient une sécurité affective aussi de la part des membres de leur famille qui fait que les adaptations se sont très bien passées. Et dans le groupe ils ont un comportement très correct, très respectueux de l'un envers l'autre. Enfin ça joue énormément.*

Dressant un comparatif entre les enfants dont elle était responsable en début de carrière et actuellement, elle évoque – comme les enseignants, le fait qu'il faille faire beaucoup plus d'éducatif, sans que cela ait à voir avec l'expérience du collectif : « Et moi ce que je remarque c'est qu'à des moments je fais beaucoup plus d'éducatif, enfin je suis obligée de passer par là pour les amener après à de la pédagogie. Hou… c'est usant. C'est un peu dommage quoi mais bon ça fait partie… ».Cette remarque peut surprendre d'autant qu'elle est une éducatrice. Cela signifie-t-il que la représentation que Mélany se fait de son métier soit davantage portée sur les dimensions pédagogies d'apprentissage ? Mais, cela n'est-il pas à corréler à son désir premier d'être institutrice de maternelle ?

Lorsque des difficultés apparaissent, sans qu'il s'agisse de handicap, les EJE cherchent alors à prévenir les parents sans pour autant dramatiser. Notons que dans ce cadre, les parents ne sont pas laissés seuls avec la difficulté. Les réunions hebdomadaires élargies aux experts extérieurs – médecin, psychologue, psychomotricien- contribuent d'une part, à comprendre ; d'autre part, à chercher des éléments de réponse qui seront soumis aux parents. Des échéances peuvent également être données corrélativement aux observations faites in situ comme nous l'explique Mélany (EJE) :

> *Et c'est vrai que cette famille-là j'ai été les voir… Ces parents qui ont l'air quand même assez ouverts. Parce que là aussi il y a quelque chose à observer. On ne peut pas forcément tout dire comme ça de but en blanc aux parents. J'ai senti qu'ils pouvaient être capables d'entendre certaines choses. Je leur ai dit : « là votre garçon ça va très bien au niveau de la séparation. C'est vrai que ça fait plusieurs semaines, c'est génial. Il est content de venir, ça se voit. Il est content de repartir aussi pour vous retrouver, c'est normal. Il joue. Par contre, il y a des petites choses que j'ai observées, qui me questionne. Il y a aussi la psychologue, la psychomotricienne qui ont observé ces choses-là. On en a déjà parlé un peu en équipe, on va en reparler, je reviendrai vers vous. – D'accord, y a pas de souci, nous aussi on a observé des choses. – C'est très bien, comme ça on va pouvoir avancer ensemble. » J'ai un peu amorcé comme ça. On se revoit dans dix jours avec l'équipe donc là on va poser des choses, vers quoi on va les orienter. Quelle action on met en place pour cette famille. Mais ils sont déjà prévus un petit peu.*

La prise de notes porte autant sur les observations faites que sur les propos échangés avec les parents et servent à alimenter les discussions entre professionnels afin de mieux comprendre : « Et c'est que pour les professionnels, c'est pas pour les parents. Pareil, on peut noter dedans des informations sur ce que nous disent les parents ; des soucis dans la famille… On peut comprendre pourquoi l'enfant réagit plus difficilement en ce moment. C'est tout ça ».

Par ailleurs, même si la famille ne suit pas les recommandations faites, les prises de notes permettent également de garder traces pour aider les collègues de l'école primaire voisine à comprendre un peu mieux la problématique de l'enfant qu'elle accueille, dans le cas où les familles n'en disent rien : « On a cru au mois de juin qu'ils allaient partir sur des bilans

et ils nous ont annoncé qu'ils partaient à l'école. Bon on a compris qu'ils voulaient nous fuir un petit peu ou fuir la réalité qu'on leur mettait sous les yeux, mais l'école nous a appelées une semaine après pour nous dire : "là on ne comprend pas le comportement de cet enfant". Là du coup les notes étaient encore là, elles n'étaient pas jetées, ouf ! »(Mélany, EJE).

Malgré le travail en équipe élargie, les relations avec les parents peuvent devenir délicates, en particulier lorsqu'il s'agit de leur annoncer des difficultés. Les attitudes de « *déni* » ou même parfois « *agressivité* » de certains parents existent :

> *C'est vrai qu'il y a des enfants qui sont en difficulté et parfois avec les familles, dans ces cas-là, ce n'est pas toujours facile, surtout quand il faut mettre un peu le doigt sur des difficultés et échanger avec les parents. Ce n'est pas forcément facile pour eux d'entendre qu'il y a une difficulté. Et après que ça avance. Donc faire des prises en charge, de type CMP ou voire aller jusqu'à la Maison du handicap pour obtenir un AVS. Ce n'est pas toujours facile pour eux. Alors parfois ça va, c'est vrai que les parents adhèrent, ils font confiance. Et puis parfois, il y a des familles, c'est beaucoup plus compliqué. (Mélany, EJE)*

4. Le rapport des familles aux jardins d'enfants : déterminants du choix, modalités d'interaction et perception des effets sur les enfants

Cette section aborde la question de la relation des familles aux jardins d'enfants. Deux dimensions seront explorées de manière approfondie : d'une part, les modalités du choix des jardins d'enfants et d'autre part, l'articulation entre les socialisations dans les jardins et dans les familles.

Les choix scolaires des familles, leur rapport aux institutions d'accueil des enfants et la façon qu'ont ces institutions de considérer familles et enfants connaissent des variations fortes en fonction des histoires familiales. Ces dernières sont elles-mêmes très marquées par l'origine sociale. Ainsi les travaux d'Oberti (2007) et de Van Zanten (2009) ont-ils montré que les ressources culturelles et économiques des parents jouaient un grand rôle dans les attentes envers l'école et la mise en place de stratégies d'orientation et de sélection des établissements. D'autres travaux (Lahire, 2008 ; Thin, 1998) se sont attachés à comprendre la construction d'une distance entre les familles issues de milieux populaires et l'école, en mettant en avant le poids des attentes socialement différenciées de l'institution scolaire qui bénéficient davantage aux familles disposant de ressources culturelles.

La reproduction des inégalités sociales par et dans le système scolaire est ainsi un résultat étayé par des nombreuses recherches (Bourdieu et Passeron, 1970). Depuis les années 1980, c'est aussi un enjeu d'importance croissante pour les acteurs en charge des politiques scolaires. La précocité de ces inégalités a engagé de nombreux débats sur l'école maternelle, auxquels nous consacrons un encadré. Nous disposerons ainsi de bases comparatives sur lesquelles effectuer l'analyse des trois traits du rapport entretenu par les familles aux jardins d'enfants : les modalités de leur choix, les interactions avec les professionnelles ainsi que les effets perçus du passage par ces structures sur les enfants. L'idée directrice est que les principes éducatifs et les pratiques pédagogiques qui ont été décrits dans la partie précédente ne sont pas reçus de la même manière dans tous les milieux sociaux. Pour comprendre les effets socialisateurs des jardins d'enfants, il faut donc analyser les conditions sociales de cette

réception et aller au plus près des discours des parents[4]. Nous analyserons ainsi successivement trois rapports distincts aux jardins d'enfants, qui sont typifiés pour des raisons de clarté : le cadre privilégié d'apprentissage que les JE incarnent pour beaucoup de familles de milieux populaires et des petites classes moyennes (4.1), le cadre privilégié d'un modèle de socialisation auquel de nombreuses familles des classes moyennes et supérieures sont attachées (4.2) et enfin le cadre véritablement mixte de scolarisation, en particulier pour les familles dont l'enfant est en situation de handicap (4.3). Nous conclurons cette dernière section par l'exposition des orientations ultérieures des enfants à l'issue des JE, telles qu'elles sont envisagées par les parents (4.4).

Encadré. L'école maternelle face aux inégalités sociales

Les origines de l'école maternelle remontent aux salles d'asile du 19e siècle destinées aux enfants des milieux populaires. Ce n'est qu'après la Seconde guerre mondiale qu'on observe une diversification sociale des publics scolarisés en maternelle. Cette diversification s'accompagne d'une évolution des modèles éducatifs. Jusqu'alors très centrée sur la moralisation et l'acculturation des classes populaires, notamment à travers la transmission de l'hygiène (Chamboredon et Prévot, 1973), l'école maternelle devient le réceptacle d'activités et de finalités « essentiellement fondées sur la représentation moderne du jeune enfant » (Plaisance, 1986, p. 111), dans la lignée des préconisations de Pauline Kergomard, inspectrice des écoles maternelles dans les années 1920. Les pédagogies du jeu éducatif et de l'art enfantin acquièrent progressivement une grande importance, de même que la psychologie des apprentissages enfantins.

Au début des années 1970, plusieurs chercheurs alertent néanmoins sur les effets inégalitaires de ces évolutions de l'école maternelle. Chamboredon et Prévot indiquent ainsi, dès 1973, qu'il existe des « conditions sociales et culturelles d'un bon usage de la maternelle » (1973, p. 319). Leur célèbre article « Le métier d'enfant » montre que les congruences, ou au contraire les décalages, entre les dispositions issues de la socialisation familiale et les dispositions requises par l'école ne se distribuent pas au hasard dans la population : les familles qui disposent de ressources culturelles et qui appartiennent aux classes moyennes et supérieures ont des pratiques et des conceptions éducatives très proches et très compatibles avec celles de l'école maternelle, tandis que les familles moins dotées des milieux populaires s'inscrivent beaucoup plus souvent en porte à faux de ces évolutions pédagogiques.

Les auteurs prennent plusieurs exemples pour illustrer les modalités de cette réception différenciée des pédagogies nouvellement à l'œuvre à l'école maternelle. Outre l'habitude de différentes formes d'autorité – et la montée du « gouvernement par le discours » dans les familles familiarisées avec la psychologie vulgarisée (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 331) – , le fait de recourir au jeu dans les apprentissages est particulièrement scruté. Le rapport entre le travail et le jeu varie beaucoup selon les classes sociales (Bernstein, 1975) et ce sont surtout les « classes cultivées » qui « travaillent en jouant » en raison de conditions de travail moins contraignantes et pénibles (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 332). Il est donc plus facile dans ce dernier cas de voir dans le jeu autre chose que des « enfantillages » (Chamboredon et

[4] Idéalement, le protocole d'enquête aurait intégré des monographies de famille de façon à croiser les discours recueillis en entretien avec des observations des temps familiaux de façon à observer au plus près les socialisations en train de se faire.

Prévot, 1973, p. 327), d'autant que ces parents sont ceux qui ont l'habitude d'acquérir pour leurs enfants des jouets éducatifs. De même, la pédagogie de l'art enfantin – le fait d'encourager et de valoriser les productions graphiques – requiert, de la part des parents, un certain sens de l'esthétisme qui permet son appréciation, et donc une continuité éducative entre l'école et la famille. Pourtant, notent ces mêmes auteurs, le lien entre ces activités et les apprentissages est très rarement explicité, ce qui fait que ces pédagogies déçoivent « les attentes en termes d'intérêt scolaire immédiat – apprendre à lire, apprendre à écrire, apprendre à compter » – qui tendent à être celles, à l'époque, des familles moins dotées en capital culturel (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 334).

De façon précoce, ces travaux soulignent ainsi l'importance des réceptions parentales différenciées de ces pédagogies. Les attendus de ces dernières sont en effet surtout compris par les familles qui disposent d'un certain niveau de ressources culturelles et dont les dispositions et pratiques éducatives sont proches de celles de la maternelle. Pour les familles qui ne disposent pas de ces ressources, majoritairement situées dans les classes populaires, cette pédagogie est par contre « invisible » en ce que ses attendus demeurent trop implicites (Bernstein, 1975), ce qui creuse l'incompréhension et les difficultés à accompagner les enfants dans leur scolarité. Ces écarts sont en outre redoublés par la façon dont l'école hiérarchise les enfants en fonction de leur conformité aux valeurs qu'elle porte, ce qui a des effets de long terme sur les carrières scolaires et sur le rapport à la scolarité des enfants. Pour Plaisance, auteur de l'un des premiers ouvrages sociologiques sur cette nouvelle école maternelle, il s'agit en fin de compte d'une situation de domination culturelle beaucoup plus « insidieuse » que dans le passé (1986, p. 111).

Cette opposition, qui semble très frontale à la lecture de ces travaux, a-t-elle évolué depuis ? Plusieurs enquêtes ont montré qu'il s'était produit un « rapprochement entre classes sociales dans la façon de percevoir et construire l'enfant aujourd'hui » (Stettinger, 2018, p. 83) et qu'il existait une « adhésion générale à des normes […] fortement consensuelles », y compris parmi les milieux populaires (Le Pape, 2012, p. 41). Pour autant, les constats formulés dans les années 1970 et 1980 à propos de l'école maternelle demeurent, d'après les enquêtes plus récemment menées, d'une actualité frappante et les écarts entre les pratiques éducatives populaires et les attentes de l'école se maintiennent.

Ces travaux ont apporté beaucoup sur la façon dont les jugements professoraux construisent et reproduisent des hiérarchies entre les enfants et sur la façon dont ces hiérarchies affectent ces derniers. Dans un article sur la socialisation à l'école maternelle, Darmon souligne ainsi que le poids de l'origine sociale risque d'être redoublé par la dimension « inductive » de la pédagogie nouvelle dans la mesure où cette dernière prend appui « sur les acquis de la socialisation familiale » (2001, p. 519). L'inégale participation orale lors des regroupements témoigne ainsi d'un rapport socialement différencié à la prise de parole mais aussi d'une intériorisation précoce de la légitimité culturelle puisque les contenus des prises de parole ne sont pas rétribués symboliquement de la même manière par les enseignants, certaines interventions étant jugées plus pertinentes que d'autres (voir infra 4.2). Plus généralement, l'ouvrage récent de Millet et Croizet, intitulé de façon provocante *L'école des incapables*, montre à partir d'une enquête dans plusieurs écoles maternelles que les conceptions contemporaines des apprentissages font « des savoirs scolaires des enjeux d'identification, voient dans les verdicts un révélateur de la valeur morale et intellectuelle et tendent à mettre dans l'élève ou son environnement familial les causes des facilités ou

difficultés » (2016, p. 11). Les auteurs prolongent les analyses de Bernstein en expliquant que le risque de « pédagogie invisible » induit par les « pédagogies du faire » se manifeste dans la croyance en la spontanéité et la naturalité des acquisitions (2016, p. 34). Ainsi, les difficultés dans les apprentissages ne sont que rarement imputées au mode d'organisation de ces apprentissages alors que ces derniers, soulignent les auteurs, manquent de cohérence, en particulier pour les enfants des milieux populaires moins familiers de ces attendus et des « conduites d'autocontrainte et d'autonomie attendues dans les classes » (2016, p. 72).

Ces verdicts professoraux sont en outre redoublés par ceux des enfants qui perçoivent les classements scolaires et se comparent entre eux. Ils intériorisent ainsi de façon durable les hiérarchies scolaires d'autant plus fortes qu'elles sont aussi sociales et les reproduisent en adaptant leurs comportements (renforcement de la non-participation par exemple). Ces travaux vérifient en fin de compte l'une des hypothèses de Chamboredon et Prévôt, qui prédisaient des « effets sur la carrière scolaire future, effets d'autant plus profonds que ces jugements ne se réfèrent pas directement à des performances scolaires isolées mais à des qualités psychologiques et morales » (1973, p. 332). Parmi ces effets, la peur de ne pas savoir tient une place centrale et affecte directement le bien-être et les résultats des élèves, ainsi que le montrent les expérimentations mises en place dans des classes au collège par Millet et Croizet.

Pour autant, une partie de ces effets tient aussi à la montée d'une nouvelle dynamique d'organisation des apprentissages à la maternelle. Depuis les années 1980, la lutte contre l'échec scolaire est devenue une préoccupation majeure des acteurs politiques (Joigneaux, 2009). L'idée des bienfaits d'une scolarisation très précoce pour compenser les inégalités familiales se répand, ce qui entraîne un certain nombre de transformations dans l'organisation des apprentissages[5]. En raison d'un modèle de compétences à acquérir au cours de chaque cycle, les activités physiques se font moins fréquentes, l'idée de « jouer à aller en classe » semble dépassée (Garnier, 2009, p. 10) et l'accent est mis sur la culture écrite et le langage (Montmasson-Michel, 2016). La très forte prégnance de la dimension scolaire conduit des auteurs comme Daniel Verba à douter du fait que la dimension éducative ait véritablement percé en France (2006, p. 60).

Ces deux dynamiques coexistent ainsi dans l'école maternelle. La première, basée sur les pédagogies nouvelles et la psychologie de l'enfant, est reconnue par plusieurs chercheurs comme « pédagogiquement supérieure » mais elle nécessiterait, pour atteindre son objectif, un amoindrissement considérable des inégalités sociales et culturelles qui préexistent et entourent l'école (Bernstein, 1975). La seconde dynamique, qui tend à supplanter la première, ne rapproche cependant pas davantage les familles populaires de l'école puisqu'elle reste arrimée aux mêmes hiérarchisations socioscolaires et que les pédagogies qui la composent semblent trop peu adaptées à la tranche d'âge des enfants accueillis.

Dans la dernière partie de ce rapport, nous montrerons que le jardin d'enfant constitue un véritable modèle alternatif à la maternelle de plus en plus préscolarisée tout en atténuant la portée de certaines critiques adressées aux pédagogies nouvelles.

[5] La formation et le recrutement des enseignants de la maternelle évoluent : réservées aux femmes jusqu'en 1977, les écoles maternelles accueillent aujourd'hui des enseignants passés par le concours de professeur des écoles commun avec les écoles primaires, qui nécessite un niveau master.

4.1 Un cadre privilégié d'apprentissage

Pour un premier ensemble de familles, issues pour la plupart des milieux populaires et des petites classes moyennes, le jardin d'enfant représente un cadre privilégié dans la mesure où il permet l'instauration d'un rapport relativement heureux aux apprentissages.

Ces familles n'avaient initialement pas envisagé un accueil alternatif à la maternelle. Elles ont entendu parler des jardins d'enfants par leurs voisins ou des institutions. Dans certains cas, le fait que les jardins accueillent des enfants dès l'âge de deux ans et demi et en cours d'année a pu jouer de façon positive. Aminata par exemple avait commencé les démarches d'inscription de sa fille aînée, alors âgée de deux ans et demi, à l'école maternelle. À 29 ans, cette aide-soignante en reprise d'études était initialement réticente à l'accueil de sa fille en JE :

> *Il y a des parents qui m'ont dit : « Non non, ne la mets pas à l'école maternelle dans le quartier, ici à [nom d'école], mets-la au jardin d'enfants ». Je lui ai dit : « Mais c'est quoi la différence entre le jardin d'enfants et l'école maternelle ? » Parce que le jardin d'enfants, quand on entend, on a l'impression que c'est une crèche. […] Je dis : « Oui, mais à l'école maternelle, c'est pareil. – Non, tu vas voir, fais l'expérience, tu ne vas pas regretter ».*

L'image de la crèche fait fortement office de repoussoir pour Aminata qui était initialement très attachée à la scolarisation de sa fille en maternelle. Il faut toute l'insistance des autres parents pour la convaincre d'inscrire sa fille au JE. Plus tard, la situation s'inverse puisque c'est Aminata qui tente de convaincre une mère d'inscrire sa fille dans le même JE, mais sans succès : « Je [Aminata rapporte les propos de la mère qu'elle essayait de convaincre] n'étais pas venue parce que j'ai l'impression qu'ils ne faisaient que de jouer ici, c'est un peu la crèche ». Malaika (34 ans, gérante d'une société de ménage), venue par l'intermédiaire d'un centre où était suivi son enfant en situation de handicap, était également initialement « sceptique » : « Je me suis dit « Mais c'est une crèche, c'est quoi ? » […] Au début je venais avec les pieds un peu traînés parce que quand on ne connaît pas… ».

Ainsi, même si le recrutement des familles des logements sociaux semble s'être atténué – aucun parent rencontré résidant dans un logement social détenu par Paris-Habitat n'en avait entendu parler par ce biais, même lorsque l'appartement était intégré dans une structure comprenant aussi un JE –, les logiques résidentielles persistent en se recomposant autour de ce qu'une directrice appelle « radio square ». Imani (33 ans, aide-soignante qui a quitté son emploi pour s'occuper de son fils en situation de handicap) et Audrey (50 ans, chargée de clientèle) confirment le poids de ces recommandations localisées : la première a pris la décision de demander une inscription dans le JE voisin parce que certaines de ses amies l'avaient elles-mêmes fréquenté, tandis que la seconde avait une voisine dont la mère travaillait dans un JE. Les recommandations que ces mères ont suivi concernaient ainsi, on le voit, des JE en particulier plus que ce mode d'accueil en général. Ce n'est donc que dans un deuxième temps que des avantages liés à la spécificité de l'accueil dans les JE ont été relevés par les familles. Pour Audrey néanmoins, le faible nombre d'enfants par groupe avait été identifié comme un avantage comparatif par rapport à l'école maternelle :

> *Elle m'a dit que le jardin d'enfants, c'était plus sûr. C'est-à-dire, c'est un petit comité. Ce n'est pas comme la maternelle où ils sont vingt-cinq ou trente dans une classe. Donc c'est plus restreint. Et que les enfants sont bien accueillis et dorlotés et tout. Et comme Ludovic, il est très attachant, c'est un enfant qui aime les câlins, donc pour lui c'est l'idéal.*

Ces réticences levées, il demeurait tout de même la question des frais d'inscription et des frais de garde occasionnés par le fait que l'accueil des enfants n'est plus assuré au JE après 16h45. Pour les parents qui ne peuvent pas, en raison de leurs horaires de travail, récupérer leurs enfants à ce moment-là et dont les revenus sont faibles, il peut s'agir d'un coût dissuasif[6]. Aminata explique ainsi qu'elle ne regrette pas les « sacrifices » financiers mais que « c'est ça qui recule les parents » quand elle leur vante les mérites du JE.

Que se passe-t-il donc dans les jardins d'enfants pour que ces parents, initialement très attachés à l'école maternelle et craignant que l'accueil de leurs enfants ne diffère pas significativement de celui des crèches, changent d'avis et soient aujourd'hui aussi enthousiastes sur les JE et leur modèle pédagogique ?

En premier lieu, les JE que nous avons observés permettent la réalisation des aspirations de parents issus de milieux populaires qui souhaitent la réussite scolaire de leurs enfants. Les massifications scolaires du 20e siècle ont en effet entraîné la diffusion d'espoirs d'ascensions sociales par le diplôme dans des milieux historiquement distants de l'école (Beaud, 2007). Ces espoirs sont particulièrement forts dans les cas de parents qui sont en cours d'ascension sociale, comme Aminata qui est en reprise d'études. Or, en comparant les scolarités de leurs enfants passés par les JE avec celles de leurs aînés ou d'autres enfants (cousins, voisins) passés par l'école maternelle, ces parents se rendent compte que le JE a favorisé la constitution d'un rapport positif aux apprentissages qui entraîne de meilleurs résultats scolaires.

Pour Audrey et Aminata, la question des apports du passage par le JE se traduit immédiatement en termes de niveau (« super bon niveau en sortant de là ») et de goût pour les apprentissages scolaires. Au cours de l'entretien, Aminata compare ses filles avec les enfants de ses huit frères et sœurs qui sont passés par l'école maternelle.

> *En fait, la différence, c'est que votre enfant, il va être intéressé plus rapidement à la lecture. Vous allez dire, c'est bizarre, la lecture à trois ans ? Bah, oui. Ma fille, elle était là, on va dire trois-quatre mois après, j'étais obligée de l'inscrire à la bibliothèque. [Question : Parce qu'elle voulait… ?] Elle voulait des livres. Même si elle ne savait pas lire, elle voulait regarder les livres, toujours écrire, toujours faire du dessin. Et on comparait avec mes nièces et neveux, non c'est devant la télé avec une tablette ou le portable. Non, ici, tu as l'impression que… ce n'est même pas une impression, c'est sûr, votre enfant, il est projeté dans les études.*

Quelques minutes plus tard, Aminata explique que les cinq enfants de la classe de CP de sa fille qui venaient du JE avaient su lire beaucoup plus rapidement que les autres, et que cette observation – qu'elle a aussi effectuée avec ses neveux et nièces – avait été corroborée par l'enseignant. Aminata en vient même à questionner le programme de l'école maternelle : « Maintenant là, je me demande, est-ce que dans les écoles maternelles, les maîtresses et les éducatrices du jardin d'enfants, est-ce qu'ils ont le même programme. Je ne pense pas. Il n'y a rien à voir. Ce n'est pas possible. Les enfants, ils sont trop avancés au jardin d'enfants ». « Il sait déjà lire », « Il sait se repérer dans l'espace-temps », « l'éducatrice me disait qu'il était

[6] Précisons par ailleurs que ces considérations ne concernent pas que les parents issus de milieux populaires. Alors que Victoire (40 ans, musicienne salariée) s'inquiète de l'explosion des tarifs (« du simple au quintuple ou un truc comme ça ») entre 2017 et 2018, Pascale (51 ans, responsable administrative à l'université) reconnaît que c'est ce coût qui l'avait décidée, dans un contexte financier tendu par sa récente séparation avec trois enfants à charge, à inscrire son fils à la maternelle publique. Les horaires de sortie représentent également un écueil pour Paul (38 ans, commercial publicitaire).

très avancé par rapport à ça » : Audrey fait, à propos de son fils, des constats très proches de ceux d'Aminata, en comparant cette fois l'enfant avec ses deux frères plus âgés qui n'ont pas fréquenté un JE.

L'expérience du JE semble ainsi transformer, aux yeux de ces parents, des enfants qui n'auraient autrement pas développé un tel goût pour les apprentissages et dont le rapport à l'école aurait pu être, si on se fie aux carrières scolaires d'enfants qui leur sont proches, bien plus négatif. Aminata et Audrey insistent toutes deux sur l'épanouissement de leurs enfants et sur leur désir quotidien très fort d'aller au JE, à tel point que les vacances peuvent être ressenties comme une période d'ennui. « Ils y allaient à reculons [rires] alors que lui, lorsqu'il y a des vacances, il s'ennuie à la maison ! […] Les jardins d'enfants, c'est plus adapté à l'épanouissement des enfants que l'école maternelle » en conclut Audrey. Ce constat a d'autant plus de valeur pour ces mères qu'elles ont elles-mêmes connu des scolarités relativement courtes et jugées peu épanouissantes. Rétrospectivement, Audrey se dépeint comme une élève très discrète, qui ne prenait jamais la parole en classe, à l'instar de ses deux aînés. Leurs enfants passés au JE, au contraire, sont décrits comme « autonomes » (Audrey), « investis sur tout » (Aminata), avec des ambitions professionnelles précoces (« Djenaba, elle me dit direct « je vais faire sage femme ! » - Aminata), sociables et « ouverts » (Audrey) et de surcroit « capable d'aider les autres » (Audrey). On comprend également d'autant mieux le rapport enchanté de ces parents au JE (« c'est magnifique », répète Aminata durant l'entretien) que dans leurs familles, ces enfants et leurs parents deviennent ainsi des exemples : « tes enfants, ils sont intelligents », lui dit par exemple la mère d'Aminata.

Ce basculement d'enfants dans un rapport positif aux apprentissages tient en grande partie au modèle pédagogique des JE. Sans reprendre l'exposition de ses traits (voir supra), nous montrons dans cette section comment ce modèle permet la réalisation d'aspirations familiales qui auraient pu rester « lettre morte » (Lahire, 2010, p. 209).

« On parle des apprentissages mais sans en avoir l'air, sans que ce soit rébarbatif » (Solange, EJE), « Ils apprennent plein de choses sans le savoir en fait » (Lucie, EJE), « apprentissages sans le voir, sans savoir » (Sophia, EJE) : ces extraits d'entretien avec les éducatrices des jardins d'enfant rappellent le risque de « pédagogie invisible », soit de pédagogie dont les modalités et les attendus sont insuffisamment explicites, notamment pour les enfants issus des milieux populaires (voir encadré introductif). Pourtant, ces derniers semblent beaucoup moins exclus par ces pédagogies que dans les écoles maternelles décrites par la littérature existante sur le sujet. Notre enquête montre que cela tient à deux facteurs : d'une part, la pédagogie mise en œuvre dans les JE est peu implicite et les éducatrices anticipent autant qu'elles le peuvent la création et l'intériorisation des hiérarchies scolaires ; d'autre part, les JE sont très ouverts aux parents qui peuvent suivre de près les activités de leurs enfants, ce qui favorise la continuité éducative entre l'école et la famille.

Premièrement, les éducatrices veillent donc à rendre les consignes les plus explicites possibles tout en tenant compte des différences potentielles de réception de ces consignes entre les enfants, en raison d'inégalités socioculturelles préexistantes. Autrement dit, elles individualisent autant que possible leurs pratiques pédagogiques (voir supra 3.1). Une séquence observée dans un JE permet de se représenter ces pratiques.

[Extrait du journal de terrain] Après le regroupement, les petits et les grands sont séparés (il s'agit d'une classe d'âges mélangés). Angèle, l'EJE, prend les neuf grands avec

elle pour retourner dans la salle, tandis que les deux Atepe s'occupent des petits. Angèle commence par faire s'asseoir en rond les enfants. Elle leur dit qu'ils vont reparler de ce qu'il s'est passé la veille. Alors qu'ils faisaient des exercices d'écriture sur fiches, des enfants ont eu peur. Angèle incite les enfants à s'exprimer et insiste beaucoup sur le fait qu'« il ne faut jamais avoir peur d'essayer». Elle demande : « Est-ce que c'est grave de ne pas arriver ? » et les enfants répondent non. Angèle renchérit en disant que si on n'y arrive pas, on trouve toujours un autre moyen. Elle questionne Ambre en lui demandant si elle a réussi les fiches plus tard dans la journée. Ambre répond de façon positive, en expliquant qu'elle a fait l'exercice sur une feuille plutôt que sur la fiche. Alors que plusieurs autres enfants reconnaissent qu'ils ont eu aussi des difficultés, d'autres sont plus en opposition. Alicia notamment dit qu'elle a réussi et Angèle la regarde en levant un sourcil, d'un air sceptique. Ossama surtout semble être dans une posture de refus. Il n'est pas assis en tailleur, à la différence des autres, il bouge beaucoup, Plusieurs fois, Angèle se tourne vers lui en disant que la discussion le concerne, qu'il ne doit pas avoir peur. Ossama semble avoir du mal à verbaliser, il émet beaucoup de borborygmes ou fait des blagues. Il finit par se taper sur la tête de manière exagérée. Angèle annonce que les apprentissages continuent avec d'autres fiches aujourd'hui et certains enfants s'exclament : « encore du travail ? ». Angèle souligne que c'est un travail agréable, qu'il faut essayer et s'appliquer. Ossama et Baptiste crient au secours, s'agitent beaucoup. Elle se lève pour inscrire au tableau les lettres du jour – R, S – en écriture attachée. Il faudra les reconnaître dans les mots. Ossama s'exclame à plusieurs reprises : « C'est trop facile », assez fort. Angèle lui demande d'aller sur une table un peu à part et place Baptiste de l'autre côté de la salle. Les autres enfants sont à deux ou trois par table.

Dans le premier exercice, il faut trouver le R dans un mot et l'entourer. Les enfants n'ont pas le même rythme. Angèle encourage en particulier Ossama qui, en entourant le R, s'exclame qu'il lui avait bien dit que c'était trop facile. Beaucoup d'enfants cherchent l'approbation d'Angèle dès qu'ils ont fini. Angèle est donc en mouvement permanent : « J'arrive dit-elle sans cesse, en rappelant dans le même temps aux enfants qui se lèvent qu'ils doivent rester à leur place et ne pas se lever pour la rejoindre.

Il faut ensuite découper des étiquettes et les coller dans des colonnes différentes en fonction de la première lettre des mots sur les étiquettes, S ou R. Plus que pour l'exercice précédent, Angèle donne les consignes individuellement. Elle passe par chaque table, explique, demande aux enfants de commencer l'exercice pendant qu'elle est auprès d'eux. Cela nécessite beaucoup de mobilité, mais elle s'assure ainsi que la consigne est bien comprise. Cela permet aussi de gérer le rythme différent de progression des enfants et de réduire peut-être la compétition entre eux. Les enfants continuent de se lever pour lui montrer leurs fiches, elle reste ferme sur le fait qu'il faut qu'ils soient assis, mais elle ne manque pas de les féliciter et les encourager. Elle le fait cependant de façon différente, elle dit notamment Manuel qui finit ses fiches très vite qu'il est « Speed l'éclair ». Manuel a l'air tout fier et répète « Je suis Monsieur Speed l'éclair » mais il ne se met pas trop en avant par rapport aux autres enfants.

Pour la troisième fiche, il faut coller des étiquettes avec des aliments qui contiennent le son « re ». Dans la colonne de « Papa ours », il faut mettre les aliments incluant le son « re » et dans la colonne de « Maman ours », ceux pour lesquels on n'entend pas ce son. Manuel finit en premier, il range ses affaires et va jouer dans la petite pièce à côté. Au fur et à mesure, les enfants appellent Angèle pour qu'elle valide leurs résultats puis rangent leurs affaires et vont

dans cette pièce. Lia choisit toutefois de dessiner et de créer un petit livre avec des papiers découpés. Ossama finit son deuxième exercice, Angèle veut lui donner la fiche suivante mais il se lève. Elle lui demande si c'est trop long pour lui, il acquiesce, elle abonde dans son sens et propose de finir l'après-midi.

Cette scène donne ainsi à voir une adaptation individualisée d'Angèle à la progression de chacun des enfants (explication séparée de consignes), un souci de rester bienveillante et à l'écoute des difficultés (encouragements constants) et une souplesse dans les objectifs temporels (Ossama peut finir son exercice plus tard). L'ouverture de la séquence est également notable en ce qu'elle illustre bien les traits du métier d'éducatrice en JE que nous avons relevés jusqu'ici : ce sont les observations de la veille d'Angèle sur les difficultés à l'origine de peurs dans les apprentissages qui la conduisent à pousser les enfants à verbaliser ces peurs de manière à désamorcer les blocages qui pourraient se nouer. Dans l'entretien que nous menons ensuite avec elle, Angèle justifie le fait qu'elle s'adapte ainsi par l'idée que les enfants sont différents et qu'il faut faire avec ces différences pour répondre le mieux aux besoins de l'enfant. Elle se montre très consciente des inégalités socioculturelles entre familles et du fait que la situation d'apprentissage scolaire peut redoubler ces inégalités.

> *Parce qu'ils sont tous différents, et je suis pas la même avec tous les enfants. [Question : Tu leur expliques pas de la même manière, tu t'adaptes ?] Voilà, je vais m'adapter, je vais passer plus de temps avec un ou avec l'autre. Je passe pas beaucoup de temps avec Manuel, il va pas s'en offusquer. Et puis je le charrie : « ça y est, t'as tout fait à la vitesse de l'éclair ». [Question : Speed l'éclair. (Rires)] Oui bah oui, ça… Lui, je le félicite d'une autre façon. Mais je vais pas aller : « ah… ! » Parce qu'il va pas avoir besoin. Par contre, je vais lui donner autre chose du coup, parce que c'est Manuel. Donc il va le recevoir comme ça. Carlotta elle… elle est très minutieuse. Donc elle peut être très longue.*

Deuxièmement, les équipes des JE travaillent fortement à inclure les parents et à les impliquer dans le suivi des apprentissages. Loin des tentatives d'instaurer des « partenariats » entre l'école et les parents – qui ont été questionnées en ce qu'elles faisaient souvent primer la parole des enseignants sur celle des parents qui ressortaient disqualifiés de ces échanges (Périer, 2015) – les JE sont organisés de façon à permettre l'accès des parents et le dialogue avec les éducatrices. Les moments d'accueil prolongés du matin (8h15-8h45) et de l'après-midi (16h15-16h45) permettent ainsi aux parents qui déposent leurs enfants de s'attarder dans les salles de classe, d'échanger avec les éducatrices ou les Atepe ou de passer un moment avec leur enfant avant de repartir[7]. Chloé (EJE) explique qu'elle « essaie d'accrocher tout ce qu'on fait. Les enfants aussi aiment bien montrer sur quoi on travaille. Ca inclut aussi un peu les parents dans le travail qu'on fait, parce que des fois il y a des enfants qui ne racontent pas forcément à la maison ». Isabelle (EJE) explique de même que la construction d'une proximité avec les parents représente un enjeu important de son travail. Elle a conscience du fait que certains parents peuvent s'autocensurer[8] et parle d'un véritable « travail de séduction » : « Si la maman n'ose pas, si les parents n'osent pas un petit peu aller à la rencontre des professionnels [en maternelle], on ne sait pas vraiment si on peut s'y autoriser… Alors qu'ici on leur déroule le tapis rouge. Moi je le dis régulièrement les premiers jours :

[7] En raison de la prolongation des dispositifs vigipirate, mais aussi d'un mode d'organisation différent, un tel accueil n'est pas la norme à l'école maternelle.

[8] Si nous n'avons pas rencontré de parents ne parlant pas français, le cas n'est pas rare dans les JE. D'après Aminata, une mère interrogée, un effort est fait pour intégrer ces familles.

« N'hésitez pas, entrez dans la classe » ». Cette situation contraste fortement avec celle décrite par Darmon dans son observation d'une classe de maternelle :

> *Les parents d'origine populaire entrent rarement dans la classe lorsque l`institutrice s`y tient, et attendent le plus souvent les enfants dans le couloir, alors que les parents de classes moyennes ou supérieures occupent bien plus fréquemment le « foyer » social que constitue la salle de classe. Ils deviennent alors de fait les destinataires privilégiés de la mise en scène de l`excellence pédagogique de l`enseignante sur les murs de la classe. (Darmon, 2001, p. 521)*

En accueillant ainsi les parents, il ne s'agit pas de les responsabiliser en leur faisant prendre conscience de leurs défaillances (Périer, 2015), mais de leur donner accès au contenu des journées de leurs enfants de façon à ce qu'il se créée une continuité éducative entre famille et école. Sophia (EJE) mentionne ainsi le prêt de matériel pédagogique aux parents. Isabelle (EJE) explique de même qu'il s'agit de les faire devenir « partie prenante du fonctionnement du jardin d'enfants ».

De fait, la distance entre les éducatrices et les parents d'origine populaire que nous avons interrogés semble beaucoup moins forte que celle qui est décrite à propos de l'école maternelle (Millet et Croizet, 2016). Dans les entretiens avec les parents, on décèle les traces d'une certaine proximité : en comparant les éducatrices et les institutrices, Audrey (50 ans, chargée de clientèle) explique ainsi que les premières sont « comme une maman » tandis que les secondes sont « plus strict ». « Elles sont beaucoup plus proches des enfants. Le matin, c'est « je te prends dans mes bras », c'est « je te fais des câlins » ». « Ils sont vraiment attentifs aux enfants », renchérit Imani (33 ans, aide-soignante qui a quitté son emploi pour s'occuper de son fils en situation de handicap) dans un autre entretien : « En même pas une semaine, deux semaines quand ils sont arrivés à la rentrée scolaire, j'ai été étonnée, la directrice elle connaît les prénoms des enfants. […] Déjà, rien que ça. On demande pas énorme, hein, c'est juste des petites choses que nous les parents on remarque, on se dit « il y a quelque chose ». Outre le mode d'organisation des JE, on peut faire l'hypothèse que cette proximité plus forte tient aussi à un recrutement des éducatrices socialement plus diversifié que celui des enseignants, dont l'origine sociale est devenue de plus en plus élevée (Charles et Cibois, 2010).

Ainsi, les dialogues sont fréquents au dire des parents, ce qui confirme les entretiens réalisés avec les éducatrices. L'accueil de fin de journée est un moment où les parents peuvent prendre connaissance du déroulé de la journée de leur enfant et visualiser une partie de ses productions. Ces moments sont appréciés par les mères interrogées : « La maîtresse, elle prend son temps pour vous expliquer la journée de votre enfant » (Malaika), « Avec l'éducatrice de Ludovic, ça se passe très bien. En fin de journée, elle me raconte la journée de Ludovic » (Audrey). Aminata (29 ans, aide-soignante en reprise d'études), ravie, conclut : « Je ne suis pas là toute la journée, je sais le programme de ma fille ». Dans l'entretien, elle est ainsi capable de restituer avec de nombreux détails les différents temps de la journée au JE.

Ces parents sont ainsi en mesure de « voir la progression » (Aminata) de leurs enfants de près, tout en bénéficiant d'une possibilité de dialogue avec les équipes éducatives. Imani (33 ans, aide-soignante qui a quitté son emploi pour s'occuper de son fils en situation de handicap) insiste tout particulièrement sur l'encouragement que cela constitue pour elle :

Chloé, la maîtresse, elle me dit : « Viens voir qu'est-ce que Juju il a fait ». Quand je viens, on va au tableau, parce que le tableau est là-bas, il avait écrit : « Julien ». Il y a toutes les lettres, il y a toutes les lettres. Elle me dit : « Sans le modèle ! », parce qu'au départ, elle avait mis le modèle, et là maintenant elle a dit : « Regarde, il a écrit tout seul sans le modèle ! ». Ca fait plaisir ! On se dit voilà, on arrive à quelque chose.

Suivre ainsi la scolarité de leurs enfants en s'en faisant expliquer les modalités et les attendus et en bénéficiant d'encouragements constants a de nombreux bénéfices pour ces parents qui ne disposent pas d'un capital culturel important, ayant eux-mêmes connu des scolarités relativement courtes. Cela leur permet de prendre confiance en leurs enfants et en leurs capacités de parents. « On n'est pas née avec le mode d'emploi maman » s'exclame ainsi Imani quand elle explique comment les éducatrices l'aident à faire face aux difficultés qu'elle rencontre.

Ces multiples contacts et la confiance qui se noue favorisent la socialisation de ces familles au JE – et des JE à ces familles – et nourrissent une continuité éducative entre ces deux espaces. Aminata, en raison peut-être de la mobilité sociale qu'elle est en train de connaître, est en particulier très explicite dans la description de la relation qu'elle entretient avec les équipes du jardin d'enfants ainsi que des effets de cette relation sur ses propres pratiques éducatives.

Je dis : « Ah, tu sais faire ça maintenant ? On va le refaire à la maison. » Il y avait une continuité. En fait le jardin, j'ai remarqué, ici, les éducateurs et les parents, ils font un binôme. […] Ça circulait magnifiquement.

Quelques secondes plus tard dans l'entretien, Aminata reprend également l'expression du « temps de l'enfant », dont on a vu que les éducatrices se faisaient les garantes. Elle souligne également le rôle du dialogue comme manière de gérer les conflits, l'intérêt de toujours expliquer les consignes et le but de l'exercice ainsi que le « regard » spécifique des éducatrices sur l'enfant, puisqu'elles sont capables – à la différence des enseignants de l'école primaire que fréquente à présent sa fille aînée – d'anticiper les maladies et tracas des enfants en les observant avec attention. Cette socialisation à l'expertise enfantine des éducatrices a des effets très concrets pour Aminata puisqu'elle se fait le relai de ces savoirs dans sa propre famille et devient une personne ressource pour son entourage.

Et moi-même, j'apprends ça à mes sœurs. Je leur dis : « Mais dis-lui pourquoi c'est important qu'il sache prendre les livres. Comme ça, il va s'intéresser à la lecture. Inscris-le à la bibliothèque. – Tu crois ? – Oui, c'est gratuit va l'inscrire à la bibliothèque. – D'accord, je vais le faire ». Il y a plein de choses que je recopie. Je regarde aussi et je leur transmets.

Pour autant, la distance entre ces parents de milieu populaire et les équipes éducatives ne disparaissent pas complètement. Comme les éducatrices en crèche parentale observées par Garcia, les professionnelles que nous avons observées et interrogées revendiquent une division du travail éducatif qui les placent en position d' « expertes » quand les parents sont plutôt – bien que dans une mesure sensiblement moindre qu'à l'école maternelle – rattachés au pôle des « profanes » (Garcia, 2014, p. 70).

Un premier point de divergence relevé entre professionnelles des JE et familles populaires porte sur la « pression » trop forte que ces dernières feraient porter sur les épaules de leurs enfants en matière de progression et de « réussite » scolaires. Autrement dit, le style éducatif de ces familles ne correspond pas aux attentes de celles des éducatrices, qui semblent

attachées, à l'instar d'autres enseignants, à un style davantage « contractualiste » mettant l'accent sur l'autonomie individuelle et que l'on retrouve surtout dans les familles de cadres et de professions intellectuelles du supérieur (Périer, 2015). En revenant sur la question de la peur ressentis lors des apprentissages par certains enfants de sa classe, Angèle (EJE) évoque le cas d'Ossama.

> *Voilà, il y a une pression aussi de l'extérieur. Il y avait une pression des parents. Par exemple, lui, heu… sa maman peut être très… [Question : Exigeante ?] Oui. Et elle est un peu dure avec lui parce qu'elle a peur. C'est pas… ou des fois : « Pourquoi t'arrives pas à faire ça ? » Mais il peut pas donc moi je… je repasse derrière pour qu'il… qu'il ait pas peur, que… il ait l'estime de son travail, qu'il soit fier, parce qu'il est pas au même niveau que les autres. C'est normal, il part de loin. Mais il a fait énormément de progrès.*

Plus tard dans l'entretien, Angèle décrit l'inquiétude sur les performances scolaires comme un trait qui se retrouve dans des familles qui ne seraient pas d'un « niveau socioculturel élevé » : « Ils attendent tout de l'école finalement… Enfin de l'école, du jardin d'enfants : le niveau scolaire, préscolaire, mais ils sont beaucoup sur ça parce que c'est un marqueur social ». De même, Sophia (EJE), en évoquant les difficultés d'apprentissage d'un enfant, revient sur un malentendu qui s'est noué avec la famille lorsqu'elle les a mentionnées :

> *Donc il a des difficultés. Et je disais que c'était peut-être simplement un manque de confiance en lui. Et ça a été très dur au début parce que le papa s'est imaginé que l'enfant ne pouvait rien faire en fait. Il n'était pas bon à l'école. Ce n'est pas ce que j'ai dit. On a l'impression des fois que le message est passé et ce n'est pas passé et ils s'imaginent.*

Or, explique Sophia, ces émotions des parents sont susceptibles d'avoir des effets sur le rapport à l'école des enfants, ce qui nécessite un travail d'observation et d'accompagnement des parents par les éducatrices.

> *Des fois je me dis que je porte les parents. On porte les parents. Des fois, les apprentissages sont freinés par les parents. […] J'avais une petite fille, c'était en fonction des émotions de cette maman-là que sa journée se passait plus ou moins bien. Si la maman ça s'était mal passé à la halte-garderie quand elle allait déposer la deuxième, la journée de la plus grande, elle arrivait en colère, ce n'était plus… possible. La petite elle avait des angoisses, elle était en pleurs, même à cinq ans. Tout ça c'est vraiment une finesse d'observation parce que sinon on ferme la porte, on dit : « ça suffit, tu es grande, arrête de pleurer ».*

Il est intéressant de noter que ces remarques s'éloignent sensiblement des accusations de « démission » traditionnellement formulées à l'encontre des parents de classe populaire par les enseignants (Périer, 2015). Ici, il s'agit en quelque sorte de protéger les enfants contre un surinvestissement parental – qui a été repéré dans le cas de mères de familles populaires par plusieurs enquêtes (Le Pape, 2012 ; Stettinger, 2018) – et de demander aux parents de s'en remettre plus complètement aux professionnelles. Contrairement aux observations menées dans les maternelles par Millet et Croizet (2016), nous n'avons pas observé de coupure radicale par une délégitimation violente des styles éducatifs entre les parents et les EJE mais bien des tentatives permanentes de dialogue et d'adaptation. Des traces de ces tensions se retrouvent également dans les entretiens menées avec certaines mères comme Aminata et Audrey qui se font le relai des ambitions de leurs enfants :

> *Audrey : Il est impatient d'aller au CP. Dans sa tête : « je vais au CP, je vais au CP ». Donc il faut tout faire pour aller au CP. Donc... non ! (Rires) Donc elle me dit : « il ne faut pas trop lui*

donner de choses ». Donc quand il veut vraiment, j'essaie de donner un minimum. Je ne donne pas trop de choses. Mais lui, il demande plus.

Aminata : Ma fille, elle me dit : « Maman, je ne veux pas faire le travail des moyennes sections, je veux faire travail des grands. – Mais pourquoi ? – Non, c'est trop facile. Je veux faire comme eux, c'est très difficile ». C'est super ! Je dis : « on va en parler à Tiphanie ». Je dis : « Tiphanie, vous avez vu, Aïssata est intéressée, elle veut faire le travail des grands. – Oui, on a vu ça. On ne peut pas trop non plus parce qu'elle est à son niveau, mais on va essayer de mélanger ».

De façon plus classique, des divergences se nouent également autour de hiérarchisations d'ordre socioculturel entre les familles, qui rejaillissent sur les situations d'apprentissages. Ainsi, Angèle (EJE) fait le lien entre les difficultés d'Alicia et la situation de primoarrivante de sa mère, qui ne maîtrise pas bien le français mais qui attend beaucoup de la scolarisation de sa fille : « Mais l'entrée au CP, c'est toujours une échéance qui fait peur. Alicia, sa maman parle pas très bien français, maîtrise pas très bien la langue française. Et [elle lui reproche] : « Tu fais pas d'attaché »… Elle n'est pas structurée dans sa parole envers sa fille, ce qui fait qu'Alicia non plus n'est pas structurée ». Dans les entretiens avec Lucie (EJE) et Tiphanie (EJE), on retrouve aussi cette question de la stimulation dans les milieux familiaux, avec un même lien entre difficultés scolaires et mauvaise maîtrise du français et/ou présence importante des écrans dans les familles précaires/populaires.

Lucie : Souvent c'est des enfants qui ont des difficultés où on sait pas pour quelle raison mais… où les apprentissages sont difficiles en fait. Donc ça va prendre plus de temps. Souvent c'est quand même un problème lié au langage, à une compréhension difficile des consignes, soit parce qu'on parle pas la langue française à la maison ou on en parle plusieurs, du coup la compréhension est plus difficile. Ou alors des enfants qui sont peu stimulés aussi dans leur milieu familial, avec des parents qui vont pas forcément leur proposer des sorties, des petites… des temps d'activités avec eux. Y'a des enfants qui sont… Voilà, qui sont entre la télé, la tablette et les…

Tiphanie : Il y a des situations compliquées. Il y a beaucoup de précarité aussi. C'est des parents qui travaillent beaucoup beaucoup. Moi j'ai des mamans qui font deux-trois boulots, des enfants qui sont livrés à eux-mêmes, enfin beaucoup avec les aînés donc pas trop stimulés, plus devant l'écran, devant la tablette. […] Moi à l'époque quand je suis arrivée j'étais super éblouie, parce qu'on avait plein de spectacles qui venaient, on avait un budget. Du coup des petites compagnies de théâtre, des conteuses, des trucs « génials » et puis ça a diminué. Ce qui est dommage parce qu'on a plein d'enfants ici, la télé, la tablette, le parc de la Villette, sortis de ça… Le McDo. Ils ont pas cette culture-là. C'est dommage.

Ce dernier extrait est important en ce que Tiphanie est plus explicite sur les hiérarchies socioculturelles qui rejaillissent sur la perception des milieux éducatifs familiaux. « Télé », « tablette », « parc », « McDo » s'opposent ici aux « petites compagnies de théâtre » et aux « conteuses », c'est-à-dire à une culture que Pierre Bourdieu qualifie de très légitime (1979). Or, ces hiérarchies peuvent aussi servir à qualifier la qualité de la participation des enfants lors des moments d'expression orale ou dans les cahiers qui circulent dans les familles. Isabelle (EJE) insiste par exemple sur les contenus qu'elle indique aux parents qui disent ne pas savoir quoi raconter à propos des week-ends lors desquels ils ont la charge de remplir une page du cahier :

Donc je leur dis : « si vous allez faire les courses, vous pouvez mettre un ticket de caisse ». Bon après on dévoile un peu de sa vie privée, on fait comme on veut. Ou quand on est allé au

restaurant, si on a pris une photo du menu. Le ticket de métro, le ticket de la visite du musée où on est allé. Si on est allé chez grand-mère en train, le billet de train.

Hormis les tickets de caisse et de métro, la fréquentation d'un restaurant ou d'un musée ainsi que le voyage en train sont ainsi des loisirs socialement situés auxquels tous les parents n'ont pas accès et leur mise en valeur par l'éducatrice peut nourrir un sentiment d'illégitimité culturelle. Il faut cependant préciser que de tels verdicts, dont Millet et Croizet rappellent la valeur de « jugements de classe » (2016, p. 122), ont été très rarement observés et recueillis en entretien lors de notre enquête, ce qui contraste avec la situation décrite à l'école maternelle (voir également Darmon, 2001). Au contraire, plusieurs éducatrices se sont montrées conscientes de ce risque et nous ont exposé les manières par lesquelles elles essayaient de le prévenir. Ainsi Angèle (EJE), dont on a vu la façon de prévenir les blocages, revient longuement lors de l'entretien sur la conscience par les enfants de ces différences sociales qui se traduisent dans les sociabilités et dans le rapport aux apprentissages : « Ils ont la conscience qu'il y a des groupes ». Et pour faire face à cette conscience précoce des différences, sociales comme scolaires, Lucie (EJE) multiplie les occasions de valoriser de façon bienveillante les progressions de chacun en étendant son champ d'appréciation aux aspects relationnels et émotionnels du quotidien des enfants.

Et du coup c'était mon apprentie qui me disait : « Oui, tu crois pas que du coup quand tu dis ça à un enfant les autres ils se sentent… » Je lui dis : « Non parce que j'essaie de… pas dans une même journée mais de les valoriser chacun pour des choses différentes. Pas forcément d'ailleurs pour ce qui est préscolaire. Il y a plein d'autres choses en fait. Il y a des enfants qui sont dans l'empathie avec les autres, il y a des enfants… Donc dans des… Depuis le début de l'année je sais pas si à Jules… Je les valorise tout le temps de toute façon, mais là oui, c'est tombé sur Auguste. » Et puis je lui dis : « Ça pourrait être un autre enfant. Et puis il faut qu'ils se rendent compte qu'ils sont différents, qu'ils n'apprennent pas les choses de la même façon et au même rythme, et que c'est pas grave. » J'essaie tout le temps de leur dire que de toute façon c'est pas grave de pas savoir et qu'ils sont là pour apprendre et qu'il y a des enfants pour lesquels ça met plus de temps que d'autres. En fonction de… Donc je pense que voilà, c'est bien de leur dire.

Ainsi « l'institution est là aussi pour donner des choses » même s'il subsiste toujours des « décalages » d'ampleur inégalement importante (Tiphanie, EJE). Ces décalages se donnent aussi à percevoir dans les interactions entre les parents, sur lesquelles les professionnelles ont moins de prise. À propos de la conscience qu'ont les enfants de certaines barrières, Angèle (EJE) précise : « Ça se dessine déjà, mais c'est les affinités entre parents aussi. La mixité sociale, c'est bien beau, mais si t'as rien à dire à l'autre parent, tu… tu… tu mets leur… enfin c'est… c'est comme tout le monde. […] Tu l'invites pas à dîner donc… ». Et de fait, Audrey et Malaika sont les seules mères à répondre en entretien qu'elles ne connaissent pas les autres parents. Quant à Aminata, elle décrit une atmosphère conviviale, par exemple au café de Noël lors duquel « tous les parents se rencontrent » sans que le contenu et la fréquence de ces échanges soient explicités. Cette distance au groupe des parents, qui contraste avec les rapports qu'entretiennent entre eux les parents disposant de davantage de ressources, va également de pair avec un rapport éloigné aux associations, même si tous soutiennent les mobilisations dont ces dernières sont porteuses.

4.2 Un cadre privilégié de socialisation

Un deuxième ensemble de familles entretient un rapport sensiblement différent aux jardins d'enfants. Pour ces familles, qui disposent de davantage de ressources, économiques, culturelles et sociales, les JE sont davantage appréciés pour le cadre socialisateur qu'ils représentent que pour les apprentissages qui s'y déroulent. Les trajectoires d'arrivée au JE sont marquées par une « série complexe d'arbitrages » (Cartier et al., 2017, p. 251) entre des normes et des aspirations éducatives et les ressources financières disponibles.

Pour nombre de ces parents, l'école maternelle publique incarne une figure repoussoir, souvent en raison d'expériences négatives antérieures. Ces expériences concernent parfois directement les parents. Ainsi, à la question sur les motivations du choix du JE plutôt que de l'école maternelle, Blanche (45 ans, comédienne) répond directement : « Je suis une grande traumatisée de l'école ». Ambre (43 ans, guide-conférencière) et Claire (38 ans, éducatrice) ont elles aussi des souvenirs douloureux de leur scolarisation, ce qui les a incitées à être d'autant plus vigilantes lorsque la question de l'entrée à l'école de leurs enfants s'est posée. Pour d'autres familles, ce sont les difficultés rencontrées pour la scolarisation des aînés qui ont été déterminantes dans le choix de passer en JE. C'est le cas de Pascale (51 ans, responsable administrative à l'université), qui a connu une « année cauchemardesque » pour son fils, dont le handicap (déficit d'attention) n'a pas été repéré par l'enseignante. Après cela, « il n'était plus possible de continuer en maternelle ». Nous avons également rencontré des parents qui n'ont pas vécu directement de telles expériences mais dont les proches, et en particulier les parents du quartier, leur ont déconseillé l'inscription en maternelle. Ainsi, Camille (41 ans, réalisatrice) mentionne les retours de « parents plus âgés » dont la fille « hurlait en larmes pendant une semaine, hyper crispée, [et] a refusé de rentrer à l'école ». Franck (44 ans, informaticien) explique de même qu' « on savait des choses de l'école élémentaire qui était à côté et on n'était pas fan de ce qu'on nous racontait sur cette école élémentaire ». Ce rapport plus distancié aux expériences négatives en maternelle le conduit cependant à affirmer à propos de sa fille qu' « elle aurait sans doute bien fonctionné aussi en maternelle ».

Le récit de ces expériences nourrit une remise en cause plus générale du modèle de l'école maternelle. Pour ces parents, il ne s'agit d'un cadre adéquat pour l'enfant ni sur le plan matériel, ni sur le plan relationnel et institutionnel.

« Des classes bondées, beaucoup de bruit, des endroits assez stressants et assez fatigants pour les enfants » (Victoire, 40 ans, musicienne) ; des « grosses structures » (Franck, 44 ans, informaticien) ; « trente élèves par classe et une instit, c'est invivable » (Claire, 38 ans, éducatrice) ; « [en rapprochant l'école maternelle du centre de loisirs fréquenté par son fils] il se plaignait beaucoup de nuisance sonore […] parquer tous les mômes ensemble dans la même, une espèce de grande salle » (Camille, 41 ans, réalisatrice) : dans tous ces extraits, les parents interrogés témoignent d'une même critique sur le cadre matériel (le bruit, le nombre d'élèves par classe, la taille de la structure) de l'école maternelle. Bien que cette situation soit souvent interprétée comme la conséquence des coupes répétées dans les budgets de l'Éducation nationale, elle est, pour ces parents qui, pour beaucoup, affirment leur attachement à l'école publique, un motif de fuite vers d'autres alternatives en ce qu'elle ne permettrait pas aux enfants de se développer dans de bonnes conditions.

À ce cadre matériel, se superpose en outre un cadre relationnel et institutionnel dont les modalités de fonctionnement sont dénoncées par ces mêmes parents. Globalement, l'école maternelle est jugée trop « normative » (Ambre, 43 ans, guide conférencière), elle instaurerait un cadre contraignant pour des enfants encore très jeunes, avec « des règles que les enfants comprenaient pas du tout, qui étaient pas du tout adaptées quoi. Où ils rentrent dans un cadre, où c'est à l'enfant de se plier au cadre. Et donc c'est pas le cadre qui se plie un peu à l'enfant et au rythme de l'enfant pour le faire évoluer petit à petit » (Pierre, 31 ans, professeur au lycée). Ce cadre est celui d'une scolarisation considérée comme trop précoce. « Dès qu'on passe à l'école même maternelle, j'ai des amis qui me racontent des choses complètement dingues : « mes enfants, ils ont presque un carnet où on dit : « il a refusé de faire un dessin, mauvaise appréciation, on l'a puni, il est parti dans une autre classe » », c'est du délire total quoi » (Florence, 42 ans, muséographe). Entendre une enseignante de grande section annoncer que « cette année, on va les préparer à devenir élèves » a fait « froid dans le dos » à Franck (44 ans, informaticien) :

> *Ils [les enfants] ont cinq ans, ils sont là pour s'amuser. Ils apprennent des trucs parce qu'ils sont contents d'apprendre des trucs, parce que pour eux, c'est un besoin fondamental d'apprendre quelque chose. Mais de les préparer à cette discipline scolaire, c'était un truc qui, moi, me parlait pas trop. […] En gros, ils se faisaient engueuler parce qu'ils pleuraient. […] Il y a une violence là-dedans que je n'ai pas envie de soutenir.*

C'est bien dans la dénonciation d'une discipline trop stricte et non adaptée à leur vision de l'enfant et de l'éducation que se rejoignent ces parents. Est en cause notamment la répression plutôt que l'encouragement de l'expression des émotions. Ce sont aussi les corps qui sont rappelés à l'ordre, s'indigne Claire (38 ans, éducatrice) qui évoque le cas d'enfants « humiliés parce qu'ils faisaient encore dans leur culotte ». Florence (42 ans, muséographe) a également été « refroidie » par la première question que lui avait adressée la directrice de l'école maternelle dans laquelle elle envisageait d'inscrire son fils : « Est-ce qu'il est propre ? ». Et plusieurs parents (Franck, Pascale) ont été heurtés par le fait que les réprimandes adressées aux enfants l'étaient également parfois, de façon très directe, aux parents, mettant directement en cause leurs compétences d'éducateurs. Ainsi, ces contraintes que les parents dénoncent vont dans le sens d'un apprentissage jugé trop précoce du « métier d'élève ». En fin de compte, seule Pascale (51 ans, responsable administrative à l'université) fait explicitement de la question du niveau un critère de dévalorisation de la maternelle publique relativement au jardin d'enfants.

> *Je ne m'attendais absolument pas à trouver la maternelle publique dans cet état. […] C'est en toute fin d'année que j'ai réalisé vraiment les problèmes d'apprentissage en constatant qu'il y avait notamment des cahiers vides, entiers, et en fait il n'avait rien fait du tout, où les cahiers, visiblement, n'étaient pas du tout encadrés, c'étaient des torchons.*

Cette inquiétude plus forte sur les apprentissages – qui s'accompagne d'une dénonciation du « privilège » dont auraient bénéficié les enfants des « milieux défavorisés, immigrés » aux yeux de l'enseignante de son fils – est à relier aux déstabilisations conjugales et professionnelles connues par Pascale ainsi qu'à une vision globalement plus élitiste du système scolaire. « Je suis très préoccupée par la question de l'éducation en France », explique-t-elle en se référant à son expérience dans le domaine de la formation universitaire, renforcée par une thèse en cours en sciences de l'éducation. Cette position n'a toutefois pas

été rencontrée chez les autres parents, qui font de la baisse des crédits alloués à l'école publique un des moteurs principaux des difficultés rencontrées.

C'est donc en regard de cette vision négative de l'école maternelle que le choix du jardin d'enfants a été effectué. Comme on le voit, ce choix est davantage justifié que les parents disposant de moins de ressources économiques et culturelles[9] (Geay, 2017). Cela tient au fait que les parents dont il est ici question se reconnaissent des connaissances et des compétences en matière pédagogique. Plusieurs d'entre eux avaient en outre des expériences antérieures d'alternatives à l'école publique. Ce critère de la pédagogie compte donc dès la naissance de l'enfant. Fait notable, ce profil de parents n'est pas incompatible avec une forte proximité avec l'Éducation nationale, puisque nous avons interrogé deux enseignants et une fille d'institutrice.

Plusieurs parents (Florence, Camille, Jérôme et Sabrina) ont ainsi opté pour l'accueil de leur enfant en crèche parentale. Dans ces structures alternatives (Cadart, 2006), les parents participent à tour de rôle à la garde de leurs enfants sous la responsabilité d'éducatrices. Ils sont donc en mesure de s'impliquer beaucoup plus dans l'éducation de leurs enfants. Jérôme et Sabrina, qui avaient été rebutés par l' « absence de discours pédagogique » dans les autres crèches qu'ils avaient visitées et par leur côté très « aseptisé » ont apprécié de trouver un lieu où les enfants « puissent évoluer naturellement » (36 et 37 ans, musicien et médiatrice scientifique en reprise d'études). Camille (41 ans, réalisatrice) a également apprécié le fait d'avoir affaire à des « personnes formées », dans un cadre collectif qui a constitué un « superbe accompagnement dans la petite-enfance ». En revanche, le « casting de parents » préalable à l'obtention d'une place dans cette crèche lui a laissé un souvenir plus mitigé. Un autre parent, dont la fille avait été accueillie dans une « structure associative » « très proche des pédagogies de Montessori », s'appuie sur son expérience d'enseignant dans un lycée autogéré et sur celle de sa compagne, qui exerce la profession d'EJE, pour souligner l'importance d'une réflexion pédagogique pour les enfants très jeunes, en citant de nombreuses références (Korczak, Montessori, Freinet, Brazelton, Dolto…).

Si le choix d'une crèche parentale constitue un exemple très marqué d'attrait pour la dimension pédagogique de l'accueil des très jeunes enfants, les parents rencontrés disposant de ressources économiques et culturelles qui ont eu recours à d'autres modes de garde expliquent de façon très similaire les modalités de leurs choix. Victoire (40 ans, musicienne) explique par exemple qu'elle s'est « extrêmement documentée pendant [la] grossesse, un peu de psychologie, un petit peu de pédagogie bienveillante, etc. ». Sa mère a déménagé afin de garder sa fille, « un enfant très désiré […] arrivé un peu tard ». Enceinte, Claire (38 ans), qui est-elle-même éducatrice, a également fait une préparation en « haptonomie » (étude de la sécurité affective). Elle se réjouit d'avoir trouvé « une garderie du 13e, avec une directrice formidable, une équipe formidable, à la pédagogie très bienveillante, nouvelle, mais vraiment très très bienveillante ». Franck (44 ans, informaticien) a aussi apprécié la pédagogie Montessori à l'œuvre à la garderie, d'autant plus qu'il est formé en communication non violente et que ses enfants aînés ont été scolarisés à l'étranger dans une structure utilisant les pédagogies nouvelles.

[9] Il faut toutefois mentionner le fait qu'Aminata avait comparé plusieurs modes de garde avant de se décider pour une assistante maternelle.

Quand ce n'est pas le « bouche à oreilles » (Victoire, 40 ans, musicienne) qui a fonctionné, ce sont les crèches et garderies qui ont parlé des JE aux parents. La crèche qui accueillait le fils de Pascale avait par exemple « organisé une rencontre pour préparer la suite » avec l'école publique de secteur, une école privée et la directrice du JE. Le basculement des crèches parentales vers les JE a été d'autant plus favorisé que les parents se connaissaient très bien entre eux et que les JE paraissaient constituer un « prolongement assez naturel » (Jérôme, 36 ans, musicien). À la différence des parents décrits dans la section précédente (voir 4.1), ceux dont il est ici question présentent aujourd'hui ces recommandations comme l'élément qui leur a fait connaître les jardins d'enfants et non pas comme le seul critère de leur choix. Ce dernier a été davantage motivé par des considérations liées à leurs aspirations éducatives et à leurs conceptions de l'enfant, très congruentes avec celles portées par les éducatrices des JE.

Il est certain que ces parents sont ceux qui se présentent le plus comme investis dans le « choix » du mode d'accueil de leurs enfants. Ils ont visité différents lieux, parfois plusieurs jardins d'enfants, assisté à des réunions, ont rencontré les équipes, se sont renseignés sur les « options en termes d'alimentation, de sieste et d'éveil culturel de l'enfant » (Geay, 2017, p. 312). Cette attitude, que Jérôme décrit comme étant celle de « tous les parents du monde » (36 ans, musicien), est en fait très souvent le fait des « classes cultivées » (Geay, 2017, p. 312). Elle est cependant à relier aussi à la diffusion de « l'injonction croissante à être de bons parents » dans des couches plus larges de la structure sociale (Cartier et al., 2017, p. 251) et aux « exigences démesurées » qu'elle contient (Verba, 2006, p. 10). Attirés par les pédagogies alternatives, ces parents ont rapidement écarté l'option du privé, soit en raison de l'attachement à l'école publique, soit en raison du coût trop élevé d'institutions comme les écoles Montessori. À propos de ces dernières, Victoire explique également avoir été rebutée par l'absence de mixité sociale causée par des « prix hallucinants », par « l'ambiance très désagréable entre parents », comme s'il fallait être « sélectionné » et par le fait que « ça sentait l'arnaque à plein nez », comme si ces institutions faisaient du « merchandising » autour de la pédagogie de Maria Montessori parce que cette dernière est « à la mode » (40 ans, musicienne). En fin de compte, presque tous les parents rencontrés disent aujourd'hui qu'ils auraient préféré scolariser leurs enfants dans une maternelle publique plutôt qu'à l'école privée s'ils n'avaient pas obtenu de place en jardin d'enfants.

Quelles sont donc les aspirations éducatives de ces parents qui ont emporté leur adhésion au modèle des jardins d'enfants ? Leur particularité est de faire primer dans leurs discours le critère de la qualité du cadre socialisateur sur celui des apprentissages. Fait intéressant, le critère de la proximité n'apparaît pas non plus comme déterminant. Si l'essentiel des parents interrogés résident à proximité du JE de leur enfant, plusieurs notent tout de même que l'école maternelle de secteur était souvent plus proche (Pierre). Claire (38 ans, éducatrice) accomplit même un trajet d'une demi-heure pour emmener son enfant au JE sans que ce trajet soit présenté comme un obstacle potentiel à ce choix de lieu d'accueil.

Cette forte attention à la dimension de la socialisation s'explique par une conception de l'enfant très proche de celle des EJE. Comme dans les écoles maternelles décrites par Bersntein (1975) ainsi que par Chamboredon et Prévot (1973), la plupart des parents interrogés des classes moyennes et supérieures, qui ont une certaine connaissance, on l'a vu, des pédagogies nouvelles, valorisent la libre expression de soi, l'autonomie et la sécurité affective. L'enfant en tant que « personne » (Pascale, 51 ans, responsable administrative à

l'université) est au centre de leurs préoccupations et on retrouve les discours sur la nécessaire « adaptation » (Pierre, 31 ans, enseignant) au « temps de l'enfant » (Blanche, 45 ans, comédienne), à ses « besoins » et à son « rythme » (Camille, 41 ans, réalisatrice) ainsi que sur l' « individualisation » à l'œuvre au JE (Pascale). Ambre et Marat apprécient ainsi que l'énergie « débordante » de leur fils ne soit pas entravée dans une structure trop « normative » (Ambre, 43 ans, guide conférencière). Franck (44 ans, informaticien) avait de même été favorablement impressionné par l'usage d'une « roue des émotions » pour calmer un enfant en colère lors de sa première visite. Ces parents sont ainsi très attachés à ce que, à leurs yeux, le JE procure à leurs enfants : un « bien être » important (Victoire, 40 ans, musicienne), sans pour autant tomber dans les travers de « l'enfant roi » (Ambre), l'encouragement de la « créativité » (Franck), une « sécurité affective » et un apprentissage précoce de « l'indépendance » (Pierre) ainsi que des compétences relationnelles comme l'attention et « l'écoute des autres » (Victoire), l' « empathie » (Jérôme), l' « adaptabilité » et l'absence de peur de l'adulte » (Blanche).

Presque tous les parents rencontrés font aussi de la petite taille des JE et du faible nombre d'enfants par classe un atout déterminant : « on était vraiment séduites par ça, par la taille qui est petite et donc qui correspond mieux à l'enfant qui a trois ans quand il arrive là, et puis la présence plus nombreuse des adultes par rapport aux enfants » (Florence, 42 ans, muséographe). Il est d'ailleurs frappant que l'exigüité des locaux, par ailleurs souvent vétustes, ne soit remarquée en entretien que par Franck. L'argument de la petite taille des structures s'inscrit en fait dans la valorisation du modèle « familial » des JE que l'on retrouve chez de nombreux parents interrogés (un « climat très familial » pour Jérôme, une « petite structure plus familiale » pour Ambre…). « C'est la continuité de la famille ». C'est la continuité de la famille, résume Claire (38 ans, éducatrice). Attribuer ainsi un caractère « familial » à un lieu d'accueil et d'éducation n'est pas neutre. Outre le fait qu'une sieste est proposée à tous les enfants, les parents rencontrés apprécient le fait que ces derniers connaissent l'ensemble des autres enfants et des professionnelles et qu'il n'y ait pas de rupture dans la prise en charge des enfants (les éducatrices interviennent au moment des repas et de la sieste et peuvent donc en parler aux enfants). Mais surtout, comme le montrent les deux extraits suivants, la petite taille des JE permet la réalisation des aspirations à l'adaptation dont les parents sont porteurs. C'est d'ailleurs ce temps passé pour chaque enfant qui a décidé Paul et sa compagne à ne pas scolariser leur fils à la maternelle comme ils en avaient l'intention après la première année (son inscription avait été refusée parce qu'il n'avait pas trois ans).

> *Avec toute la bienveillance que vous avez et l'amour que vous avez pour votre métier et pour les enfants, il y a un moment où c'est difficile d'être présent pour tous, en fait. Donc pour nous, le côté « petite structure », où il sortait d'une crèche, où il n'y avait que quinze enfants, il y avait une ambiance très familiale, très chaleureuse, très cordiale… Ça nous semblait aussi passer par le jardin d'enfants où ils sont quarante... voilà aussi. Moi, je trouve que la petite enfance a besoin de petites structures. Et en tout cas, le tempérament d'Augustin, qui est un enfant qui a toujours besoin de temps, qui se met toujours beaucoup en observation, enfin voilà, je pense que c'était aussi adapté à son caractère. (Camille, 41 ans, réalisatrice)*

> *Et donc cette opportunité en fait à la fois de bénéficier d'un endroit un petit peu familial, parce que justement les parents me décrivaient cet endroit où ils sont entre quinze et vingt enfants par classe. C'est super familial. Les enseignantes prennent le temps chaque jour de débriefer sur comment ça s'est passé avec les enfants, etcetera. (Victoire, 40 ans, musicienne)*

Par contraste, la question des apprentissages préscolaires est très peu abordée par ce profil de parents. Ils disent valoriser d'abord le bien-être de l'enfant, comme s'il s'agissait de se démarquer d'un modèle de parents inquiets. Camille (41 ans, réalisatrice) en particulier explique que le « plaisir de l'école » prime sur tout : son fils se met déjà « beaucoup la pression à vouloir bien faire ». Elle est donc vigilante afin que son « obsession de la maîtrise » ne le « freine » pas dans les apprentissages. Ainsi, elle résume : « Les apprentissages, je ne suis pas inquiète, je vois bien que c'est plus dans des traits de caractère ». Elle valorise par contre l'aisance et la confiance que son enfant a acquis à ses yeux au JE lorsque la question du principal apport du JE lui est posée.

Ce refus de se positionner dans une forme de compétition scolaire à partir des contenus d'apprentissage (âge auquel un enfant parvient à écrire son prénom, connaissances thématiques, capacité à compter…) va de pair avec une certaine distance aux pratiques pédagogiques du JE. Hormis Claire qui a une connaissance précise du déroulement de la journée, ce qui s'explique sans doute par le fait qu'elle est elle-même éducatrice, ces parents dotés en ressources économiques et culturelles ne semblent pas accorder à la question un intérêt très marqué. À l'inverse des mères aux profils davantage populaires décrites précédemment (4.1), ils ne cherchent pas spécialement à reproduire des pratiques observées au jardin d'enfants. Ainsi, lorsque les enquêtrices leur ont demandé de décrire une journée-type de leurs enfants, très peu de détails ont été donnés. « Je vois les petits détails qui vont dans le bon sens », répond par exemple Ambre (43 ans, guide conférencière) sans s'étendre davantage tandis que Pascale (51 ans, responsable administrative à l'université), après avoir mentionné les temps d'accueil et de sieste, explique que « vous dire exactement comment ça se passe l'organisation des apprentissages dans la journée, je n'ai pas une idée très claire là-dessus ».

Pourtant, ces parents surveillent tout de même la progression de leurs enfants et ils restent attachés aux marques d'excellence scolaire. Ambre s'offusque ainsi de l'image négative de « garderie » qui pèse sur le JE « Non, c'est pas vrai ». De même, Pascale explique que l'idée que l' « enfant n'allait pas être bien préparé pour le CP », qui « freine » certains parents par rapport aux jardins d'enfants – tout comme elle l'a freinée – est fausse : « il est bien certain que ce programme est non seulement égalé mais bien supérieur ». Après avoir insisté sur l'importance pour sa fille des « réservoirs d'estime de soi, d'assurance dans les relations avec les autres suffisamment pleins pour pouvoir faire face à un fonctionnement plus rigide [après le jardin d'enfants] », Franck revient tout de même sur la question de ses « attentes » sur la progression dans les apprentissages.

> *Je n'ai pas d'attente particulière pour qu'elle sache lire avant de sortir d'ici, mais en même temps, si ça arrive, je serai content. Je n'ai pas envie d'être dans une exigence qu'elle sache lire et écrire le plus vite possible mais je vois qu'elle a envie donc j'ai envie de lui donner envie. […] Tout le monde ne va pas rentrer au CP avec le même bagage. Et tout le monde n'aura pas la même facilité au CP. Et c'est OK. Enfin, je n'ai pas de souci avec ça. Moi, si mes enfants vont plus vite, je suis content. Et si mon enfant lit moins vite, je ne sais pas, j'essaierai de faire ce que je peux pour le pousser, mais au plus, il y a du respect pour son rythme et sa façon d'apprendre, au plus il aura envie d'apprendre dans tous les cas. Tout ce qui consiste à mettre l'enfant en cause parce qu'il n'a pas réussi… […] Je vois qu'ils ont de la facilité à apprendre les langues quand même. Je ne sais pas, je pense qu'ils ne font pas d'anglais au jardin d'enfants, ils ne font pas de langue. Mais je dirais que ce n'est pas grave. Je ne suis pas inquiet pour ça pour mes enfants.*

Tout en relativisant les écarts de niveau scolaire, et en appelant au respect du rythme de l'enfant, Franck exprime bien une hiérarchie de préférences concernant sa propre fille (« si ça arrive, je serai content »). Il souligne également que ses enfants « ont de la facilité à apprendre les langues », ce qui peut expliquer son absence d'inquiétude quant au fait qu'il n'y ait pas d'apprentissage d'une langue étrangère au JE. Autrement dit, et ces remarques semblent valoir pour bien des parents, le respect du « rythme de l'enfant » semble d'autant plus aisé dans le cas de Franck que sa fille semble ne pas avoir de difficulté particulière dans les apprentissages et que les ambitions de Franck en la matière peuvent se réaliser parce que sa fille a « envie » d'apprendre.

Les relations de ces parents avec les éducatrices sont marquées par la même ambivalence. Ils déclarent « faire confiance » (Franck), ne pas vouloir « s'immiscer là-dedans » (terme que Camille répète à deux reprises), ne pas avoir « envie de contrôler non plus ce qu'il se passe » (Franck) ou « mettre la pression » (Franck, Claire). Si ce souci de Claire de ne pas être « interventionniste » se comprend parce qu'elle s'identifie aux autres EJE, en raison de sa profession, Camille et Franck précisent qu'ils leur posent peu de questions – voire se « restreignent » de le faire, comme Franck – parce qu'ils savent qu'« il n'y a pas de problème », ainsi que le leur disent souvent les éducatrices. Dans le même temps, la possibilité de contact avec ces dernières est très valorisée : « Ils prennent le temps de dire : « Et vous, ça va Madame ? » » (Blanche, 45 ans, comédienne), « Il y a une vraie attention de sa part, à être sûre de nous avoir vus, qu'on l'ait vue. C'est pas : hop ! on arrive, on dépose l'enfant, on part » (Pierre, 31 ans, enseignant en lycée).

En outre, ces parents s'impliquent beaucoup plus que les parents issus de catégories plus populaires dans les associations et sont donc amenés de ce fait à côtoyer les éducatrices et à s'impliquer davantage dans le fonctionnement du jardin. Ainsi Claire, Camille, Pierre, Ambre et Victoire sont impliqués et Florence et Paul président les associations des JE où sont accueillis leurs enfants. Les autres parents, comme Franck, Pascale, Jérôme et Sabrina reconnaissent qu'ils sont distants de l'action de ces associations mais connaissent cependant les autres parents, dans le cadre de fêtes d'anniversaire, d'échanges de service ou de sorties communes dans les parcs. Si la question du rapport à la mixité – qui concerne aussi les sociabilités entre parents – est abordée de façon plus précise dans la section suivante (voir 4.3), on peut tout de même relever que l'homogénéité des groupes de parents impliqués dans les associations est l'objet de préoccupations de la part des présidents, comme Paul, qui souhaite ouvrir davantage l'association ou Florence, qui tente de faire varier les formes d'implication des parents (ne pas s'en tenir à un « google group » qui exclut d'office les parents peu connectés, organiser des ventes de gâteaux où « tout le monde peut participer »). Laurence, directrice d'un JE, explique également qu'elle s'est sentie concernée par la baisse de fréquentation des AG de l'association des parents lorsque ces dernières ont été organisées au domicile d'une famille puis dans un café, et qu'elle a en conséquence insisté pour que ces AG se tiennent à nouveau au JE de façon à limiter l'autocensure de certains parents. Il reste que ce sont souvent les parents disposant de ressources culturelles importantes qui se sentent, comme Victoire (40 ans, musicienne) « invités » à s'impliquer dans l'association et qui justifient leur investissement par le « temps libre » dont ils disposent (en raison notamment de « hauts revenus »), par leurs compétences relationnelles (« qui sont à l'aise pour discuter »), par leur « niveau d'études » qui leur permet de produire des « écrits, vraiment, de haute volée » en cas de besoin.

Cette question des ressources culturelles s'avère ainsi cruciale afin d'expliquer le rapport en apparence détendu au suivi des apprentissages préscolaires. Parce que ces parents sont diplômés, exercent souvent une profession artistique ou intellectuelle, ils ont confiance dans leurs capacités à transmettre ces ressources à leurs enfants de manière à leur assurer une scolarité sans encombre dès lors que l'enfant se trouve dans un cadre qui favorise un rapport heureux aux apprentissages. Ainsi, pour Pascale (44 ans, responsable administrative à l'université), « les enfants qui sont brillants s'en sortent ». Ces parents s'inquiètent d'autant moins que, comme on l'a vu, ils n'ont pas le sentiment d'une rupture entre les cadres éducatifs du JE et de la famille. Cela rejoint les observations de Bernstein, qui expliquait également que pour de nombreuses familles des classes moyennes et supérieures, « on peut se permettre, grâce à la longueur de la vie scolaire, de retarder le développement de compétences scolaires spécifiques » (1975, p. 94).

Ce rapport au JE laisse ainsi penser qu'il existe une forme de congruence éducative et culturelle entre les parents et les éducatrices. Cette congruence s'inscrit dans la continuité de l'influence des classes supérieures dans la définition du modèle culturel de la prime enfance depuis la fin des années 1960 (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 310).

Du côté des parents, on a vu la proximité avec les valeurs portées par les EJE, notamment en ce qui concerne ce que Chamboredon et Prévôt avaient appelé les « attitudes familiales libérales » (laisser parler, prêter attention à tout ce que dit l'enfant) (1973, p. 326). Le capital culturel de ces parents est également la « condition d'une bonne information et d'un bon décryptage du contenu pédagogique des activités pratiquées à l'école maternelle » (1973, p. 325).

Du côté des éducatrices, on observe aussi des affinités. À l'inverse de la distance culturelle parfois ressentie avec les familles de milieux populaires (4.1), il y a de la reconnaissance et de la valorisation pour les « expériences cultivées » de ces familles (1973, p. 325). De même, l'engagement des parents est valorisé lorsque leur profession leur permet de proposer des cours de musique, de monter un projet de film avec les enfants ou d'animer un atelier de yoga. Laurence, directrice d'un JE, explique toutefois qu'elle essaie de combattre ces potentielles inégalités de participation en choisissant des thèmes fédérateurs pour le projet de l'année : « On ne va pas chercher si le papa est ingénieur ou s'il est éboueur, c'est pas ça qui est important. Ce qui est important, c'est ce qu'il va pouvoir donner ». Par ailleurs, certains objectifs énoncés par les éducatrices semblent déjà incarnées par certains enfants. « Faire ressource par soi-même » est ainsi une expression qui revient à de nombreuses reprises dans l'entretien avec Angèle (EJE) en tant que but de sa pratique pédagogique et socialisatrice (« j'essaie de les blinder, faire ressource par eux-mêmes, estime de soi, pas avoir peur d'essayer, pas avoir peur de l'échec »). Or, elle emploie aussi cette expression pour décrire l'attitude de certains enfants, en particulier Manuel, dont il a déjà été question à propos de sa rapidité dans les apprentissages, et Lia, qui est elle aussi rattachée à un groupe d'enfants dont les parents ont des ressources économiques et culturelles.

> *Ils s'ennuieraient pas parce qu'ils font vraiment ressource par eux-mêmes […]. [A propos de Lia en particulier] Et en fait, elles la perçoivent parfaite, mais c'est pas parce qu'elle est parfaite, c'est parce qu'elle fait ressource par elle-même. Du coup, elle, quand elle a pas un jeu, elle passe à autre chose. Donc elle a l'air d'avoir toujours ce qu'elle veut*

En dépit de ces affinités électives de classe, les éducatrices font état de tension avec ces parents qui se montrent parfois trop envahissants. « Les parents diplômés sont en effet ceux qui résistent le plus aux injonctions » (Garcia, 2014, p. 74) et leurs exigences sont parfois lourdes à porter pour les EJE. Là encore, ces parents sont perçus comme trop plutôt que « très présents » et s'éloignent de la norme du « bon parent » décrite à propos de l'école maternelle (Darmon, 2001, p. 521). Laurence, directrice de JE, soupire : « Il y a des familles, tu aurais juste envie de leur dire : « écoutez, ça va quoi, vous commencez à nous casser les pieds » ». Elle explique avoir du « faire un peu de cadre, parce que j'avais une collection de parents qui avaient besoin que je les cadre ». Identifiés comme des « bobos qui ont débarqué dans le 19e », ces parents se caractérisent par une demande d'individualisation que les professionnelles ne peuvent pas satisfaire.

> *Là encore la semaine dernière il y en a une qui m'a encore essayé un truc. Hier matin il y en a une qui m'a apporté le repas de son enfant sur le bureau. Son enfant était malade, il avait un peu la diarrhée donc ce qu'on mangeait à la cantine, ça n'allait pas. Alors qu'elle sait très bien qu'il faut un PAI et que j'en parle au médecin. Il est hors de question qu'on fasse un truc comme ça. « Et quand bien même c'est comme ça, vous le gardez quoi. » Bref. Ils me refont de temps en temps des petites piqûres. En fait j'ai opté, mais avec l'aide de la psychologue, j'avoue, à prêter moins attention à ces gens qui ont besoin qu'on prête beaucoup d'attention à eux. « Moi, vous n'êtes pas d'accord avec ce qu'il mange à la cantine, d'accord, c'est pas dans votre culture, dans votre éducation, mais la bataille elle n'est pas ici. Votre combat est ailleurs. Allez aux réunions à la mairie. Moi je ne pourrai rien faire de ça. J'ai un règlement, une procédure, je ne peux pas ne pas lui donner de viande s'il y a raviolis. » Il fallait trier la viande. Non non, moi je ne le fais pas*

Bien que Laurence montre que son équipe parvient à gérer ces tensions et qu'elle relativise leur portée en pointant les apports de l'implication des parents, notamment dans l'association, on retrouve dans d'autres entretiens et observations les marques d'une (trop) forte appropriation des lieux. À propos d'une mère souvent en retard, Sophia (EJE) raconte « c'est le spectacle de sa fille qui est sur scène et elle loupe la petite danse et elle me dit : « vous auriez pu m'attendre » ». Laure (EJE) rejoint également Laurence sur le constat d'une augmentation du « nombre de demandes individuelles », ce qui témoigne pour elle de « priorités de valeurs éducatives que je trouve complètement déplacées. Par exemple, par des bonbons, qu'il faut surtout pas de bonbons au jardin d'enfants, des trucs comme ça ». Ce « manque parfois de limites » se ressent aussi dans les interactions parfois trop familières : « Y'en a qui nous prennent pour des copains par exemple et il faut mettre de la distance ».

Mais ces dissensions ne se traduisent pas forcément par des conflits ou même par des tensions. Le JE reste un modèle qui offre une individualisation très forte des pédagogies et les parents en demeurent conscients : « même si certains ont des exigences un peu démesurées ils se rendent compte que finalement on leur offre ça quoi » (Laure). Par ailleurs, Laure explique que comme leurs parents, « Certains enfants justement ont beaucoup besoin de cadre parce que c'est pas forcément très structuré à la maison », ce dont les parents peuvent être conscients. Ainsi Jérôme (36 ans, musicien) : « j'ai une tolérance qui est peut-être immense avec mon enfant, et savoir lui poser une règle et une limite, c'est aussi un relais que je souhaitais voir. Et je trouve qu'il est admirablement pris au sein du jardin d'enfants. »

4.3 Un cadre véritablement mixte de scolarisation

À plusieurs égards, les JE constituent enfin un cadre véritablement mixte de scolarisation. Dans cette section, nous aborderons la mixité en termes de milieux sociaux des familles mais aussi de présence d'enfants en situation de handicap. Cette double approche nous permettra de resituer le point de vue des parents de ces derniers relativement au rapport à la mixité – sociale et liée au handicap – des autres parents.

Encadré : Un état des lieux de l'accueil des enfants en situation de handicap dans la maternelle publique

L'école maternelle française, sur la période 1930-1980, a été jugée excellente, notamment en raison de son ouverture aux innovations (Prost, 1981). Pour autant, comme le rappelle Garnier (2016), c'est en 1972 que prennent fin le concours de recrutement et la formation d'un corps d'inspection spécifique à l'école maternelle. La circulaire de 1977 sur les objectifs et les procédures de l'école maternelle définit alors cette dernière comme une éducation préscolaire tout en préservant encore une dimension éducative en faveur du développement de l'enfant, cherchant à l'accueillir et à préserver sa part d'enfance, alors même qu'un rôle propédeutique lui est assigné. Pour autant, comme le souligne Garnier (2016), l'école maternelle en France, qui a toujours été considérée comme une école, s'est trouvée prise dans un processus institutionnel continu qui a amplifié sa scolarisation « au point d'en faire une évidence qui ne devrait plus être controversée » (p. 7).

Sur la question de la prise en compte du handicap du jeune enfant, la thèse de Thouroude (1996, 1997) a permis de repérer différentes modalités d'accueil d'enfants porteurs de « handicap » en classes maternelles, selon la conception puero-centrée ou, au contraire, adulto-centrée adoptée par les enseignants non spécialisés à propos de leurs missions d'enseignement. Herrou et Korff-Sausse (1999) ont signifié, quant à elles, combien l'enfant avec handicap, intégré dans une classe, se retrouvait – à ce moment là – « tout seul pas comme les autres, au risque de devenir le support exclusif des projections des adultes, absorbant alors tous les fantasmes relatifs à l'anormalité, l'étrangeté, la mort » (p. 11).

Peu à peu les intégrations puis les inclusions se sont faites plus nombreuses, notamment à l'école maternelle. Avec la loi du 11 février 2005 dite « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », la thèse de la scolarisation des enfants en situation de handicap devient un droit garanti. L'enquête de Rault (2005), au niveau européen, a permis de comprendre que les enseignants sortant de formation reconnaissent la légitimité de la présence d'enfants en situation de handicap en classe dite « ordinaire », même s'ils se disent peu préparés à les accueillir en raison de l'importance qu'ils accordent aux programmes d'enseignement/apprentissage. En France, Thélot (2004) a identifié des réserves, notamment en ce qui concerne les handicaps « intellectuels » et les troubles du comportement. Les travaux de Plaisance, Bouve, Grospiron et Schneider (2005) ont identifié des facteurs venant freiner l'accueil des enfants avec handicap en milieu ordinaire tant l'inclusion modifie fondamentalement l'organisation de l'institution école, basée sur un groupe d'enfants réunis par tranches d'âges et fortement corrélée à des normes développementales et à des attendus scolaires. Cette loi n'est néanmoins pas mise en œuvre de la même manière selon les niveaux de formation puisqu'elle n'a de valeur prescriptive qu'entre 6 et 16 ans, soit l'âge de scolarisation obligatoire. Autrement dit, la situation demeure très « contrastée » en ce qui concerne l'école maternelle (André *et al.,* 2015), alors

même que la précocité des interventions est reconnue comme cruciale. Déplorée par plusieurs auteurs, l'absence de données nationales ne permet pas de dresser un état des lieux précis et chiffré des modes d'accueil de la petite enfance lorsqu'il y a situation de handicap (Plaisance, Bouve et Schneider, 2006). D'après le rapport annuel de la Caisse des Allocations familiales (Observatoire national de la petite enfance, 2017), autour de 2 % des enfants accueillis dans les écoles primaires seraient concernés.

Le manque de données statistiques n'a toutefois pas empêché les études sur les contextes ordinaires d'accueil (par opposition aux structures spécialisées dans l'accueil d'enfants en situation de handicap). Plusieurs auteurs se sont ainsi attachés à distinguer les institutions en fonction de leur manière d'accueillir (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016). Plusieurs clivages ont été identifiés. Un premier clivage s'articule autour des notions d'intégration et d'exclusion : la première, ayant longtemps prévalu, se centre sur l'enfant en situation de handicap et est à la source de dispositifs particuliers visant à normaliser sa prise en charge, tandis que la seconde, qui apparaît dans une circulaire du 17 juillet 2009 (Janner-Raimondi, 2016), vise une transformation plus « radicale » de l'environnement afin que les enfants en situation de handicap deviennent des « membres à part entière » de la communauté scolaire comme le précise Ainscow (2001) - pour un schéma récapitulant ces différences, voir : Plaisance, Bouve et Schneider (2006, p. 63) ; Fontaine (2014). Les recherches montrent également qu'il s'opère une distinction entre les institutions qui accueillent au cas par cas, de celles qui font de l'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers un axe fort de leur projet. Dans le premier cas, l'accueil est individualisé et précaire en ce qu'il dépend du bon vouloir des équipes des établissements. Dans le second, il est collectif et plus pérenne parce que ses modalités sont définies en amont de l'arrivée d'enfants concernés. Si les enseignantes d'école maternelle signifient combien ils sont démunis (Mazereau & Guirimand, 2016), dans le cadre de l'accueil d'un enfant en situation de handicap eu égard au groupe classe qui comporte un grand nombre d'enfants (en moyenne 21,8 enfants par enseignant à l'école maternelle, selon l'OCDE en 2015), très loin devant les autres pays de la communauté européenne et devant d'autres structures d'accueil collectif de petite enfance, ils développent pourtant des ajustements et des astuces pédagogiques, sans pour cela s'en prévaloir (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016 ; Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Les jardins d'enfants enquêtés se rapprochent sans nul doute de la seconde configuration ; il suffit pour s'en assurer de consulter les projets d'établissements qui consacrent plusieurs pages à cette question, et d'écouter les professionnelles qui mentionnent le travail de réflexion accompli et le fonctionnement en réseau, deux caractéristiques de ce mode d'accueil collectif.

Dans les entretiens menés avec les parents des enfants en situation de handicap, il est frappant de constater à quel point le terme de « confiance » revient fréquemment. Ce terme prend une tonalité particulière quand on sait les difficultés que ces familles rencontrent ailleurs. Pour ces parents, le JE représente une alternative unique à une scolarisation à la maternelle qui s'est mal passée ou qui n'était pas possible. Ainsi Imani (33 ans, aide soignante) explique-t-elle qu'en maternelle, son fils « était perdu, je l'ai enlevé ». On se souvient des difficultés de Pascale (51 ans, responsable administrative à l'université), évoquées plus haut, lors d'une année qu'elle qualifie de « cauchemardesque » parce que le déficit d'attention sur les apprentissages de son fils n'avait pas été repéré par l'enseignante, qui laissait son fils de côté. « Il n'était plus possible de continuer en maternelle avec mon fils », conclue-t-elle, en mentionnant le besoin d'une « alternative en urgence ». Quant à

Malaika (34 ans, responsable d'une société de ménage), elle affirme à propos de son fils que « par rapport à ses difficultés, je ne pouvais pas l'amener dans une école classique » et que c'est le centre dans lequel il était suivi qui lui a conseillé un accueil en JE. C'est donc la situation de handicap qui fait office, pour ces parents, de critère déterminant dans le choix du jardin d'enfants.

Les appréciations des JE par ces parents sont ainsi à mettre en regard de ces difficultés à scolariser leurs enfants. La progression respectant le « rythme » de l'enfant est particulièrement valorisée : « ils apprennent à leur rythme, tout doucement, tranquillement » (Imani), « le rythme, c'est calme » (Malaika). Cette attention et cette adaptation donnent aux yeux des parents de véritables résultats en termes d'apprentissages et de rapport positif à l'école. « On voit que nos enfants ils apprennent vraiment, ils progressent […] on sent qu'il a envie de venir. Non, non, il est vraiment content » (Imani). On retrouve aussi chez Samira l'idée d'une « petite structure », « bien encadrée », avec des professionnels « vraiment à l'écoute » et qui « prennent le temps de s'occuper de l'enfant ». Le dialogue fréquent avec les éducatrices est mentionné par Malaika : « On est vraiment rassuré », dit-elle à propos du fait que l'éducatrice raconte la façon dont la journée s'est déroulée. Le JE est également un lieu de ressources et d'accompagnement pour les familles. « Ils proposent des choses », dit Malaika en expliquant que les professionnelles l'ont accompagnée dans la demande d'une AVS. Imani renchérit : « j'ai trouvé le soutien […]. Ils m'ont soutenue, ils m'ont dit « voilà ça arrive, il faut faire ceci, il faut faire cela ». Il y a eu une aide, ils m'ont ouvert les portes ».

Enfin, ces parents apprécient particulièrement le cadre de sociabilité et d'inclusion que les JE constituent pour leurs enfants. C'était un motif d'inquiétude pour Imani, qui mentionne dès le début de l'entretien le nombre important de « copains » de son fils Juju : « Ils sont vraiment tous ensemble. Ils se connaissent. Tout le monde connaît Juju ». Le fait qu'elle réside dans un appartement dont les fenêtres donnent sur la cour du jardin d'enfants lui a aussi permis d'observer elle-même les liens tissés par son fils avec les autres enfants.

> *C'est rassurant aussi. Parce que moi aussi je me posais des questions : « est-ce que mon fils s'amuse avec d'autres ? » Donc j'ai guetté un peu pour voir s'il s'intégrait, s'il jouait avec ses copains. Et j'ai guetté, je regardais. Et non, j'ai vu qu'il était là, ça partait quoi, des fois j'étais là « ah mon dieu, mon fils tu vas tomber ! »*

Pour ces parents, cette inclusion est d'autant plus cruciale que les relations de sociabilités peuvent être le support d'une stigmatisation accrue et donc d'une prise de conscience par l'enfant de son handicap. Samira (42 ans, comptable), à propos de son fils aîné, malentendant comme son cadet accueilli au JE, explique que son refus actuel de s'appareiller tient en grande partie au stigmate ressenti dans les interactions avec ses pairs : « le problème c'est les enfants, c'est le regard des enfants par rapport à son handicap, qu'on ne se moque pas de lui. Parce que le grand je pense qu'on s'est moqué de lui ».

Cette inclusion n'est pas que de façade. Dans les entretiens avec les parents non concernés, nous avons été frappés par la récurrence de l'idée que les enfants en situation de handicap seraient si bien inclus que leur handicap en deviendrait presque invisible. Confrontés à la question de l'accueil de ces enfants par les JE, un nombre important de parents a ainsi répondu qu'ils n'étaient pas capables d'identifier ces enfants.

> *Et j'ai été scotchée parce que je ne sais pas qui est cet enfant. Pour vous dire, à mon avis, à quel point il est intégré et bien pris en charge, parce que moi je connais à peu près tous les*

enfants de la classe. Alors je suis peut-être complètement aveugle mais franchement, je ne vois pas qui c'est et je vous avoue que je n'ai même pas osé poser la question. Mais j'ai trouvé ça assez bluffant en fait. (Victoire, 40 ans, musicienne)

Ma fille était dans une classe… oui, Djenaba, dans sa classe, il y avait un enfant autiste. Au début, elle me dit : « Maman, c'est bizarre, lui, il crie beaucoup ». Et c'est vrai qu'ils ne vont pas nous le dire. Mais après, je me suis dit : l'enfant, c'est vrai qu'il a des comportements, quand tu le vois le matin, c'est vrai qu'il est un peu perturbé. Et j'avais remarqué que dans la classe, il y avait une maîtresse en fait, une AVS je pense, qui était toujours là en fait, qui était toujours avec lui. Et je dis : « c'est vrai Djenaba, tu me mets la puce à l'oreille. Attends, je vais demander à la maîtresse ». Mais vous n'allez pas me croire, c'était le copain de ma fille, ils sont restés trois ans ensemble, mais tout le temps. Tout le temps, tout le temps. Et cet enfant-là, je pense, au bout de deux-trois mois, je le voyais comme les autres enfants. Ça veut dire que quand vous rentrez dans la classe, vous ne pouvez même pas savoir que c'était un enfant qui avait des troubles psychologiques. Pour vous dire. Je ne sais pas comment ils font pour gérer, mais c'est magnifique. (Aminata, 29 ans, aide-soignante)

Je ne l'ai pas senti. Alors je sais qu'il y a un gamin qui a une AVS parce qu'il a des problèmes de vision, je crois ; il ne voit pas très bien. Je vois qu'il y a des gamins, en fait, assez remuants, assez difficiles mais je ne sais pas si ça était rattaché à un handicap cognitif ou autre. On ne nous donne pas ces infos-là en tout cas. (Camille, 41 ans, réalisatrice)

Le fait de ne pas voir le handicap est ainsi rattaché à plusieurs causes : la non-communication des professionnelles sur ce sujet et surtout leur capacité à intégrer ces enfants. Dans le cas de Franck, il s'agit aussi plus explicitement d'une volonté de ne pas catégoriser les enfants, à mettre en relation avec le fait qu'il est lui-même malvoyant.

[Enquêtrice : J'ai une dernière question : est-ce que vous avez remarqué, dans le jardin, l'accueil d'enfants en situation de handicap ?] Non. On m'a parlé d'un enfant avec des allergies. Donc on fait attention quand on apporte des gâteaux. [Enquêtrice : Mais c'est tout ?] Enfin, pour moi, c'est des enfants quoi. […] Mais moi, je refuse de mettre une étiquette sur un enfant. […] Donc non, premièrement, je n'ai pas remarqué, et s'il y en a, je suis content de ne pas l'avoir remarqué. Et moi je n'irai pas faire de distinction entre les parents d'enfants catalogués ou pas catalogués. Pareil avec les surdoués. (Franck, 44 ans, informaticien)

Interrogés, les parents que nous avons rencontrés valorisent ainsi fortement l'inclusion de ces enfants en situation de handicap. Ils insistent sur la capacité des professionnelles à faire en sorte que ces enfants soient inclus par les autres enfants, qui sont socialisés à la différence et à l'empathie.

Et par exemple, par rapport à cette petite fille, c'est super, ils ont vraiment expliqué ce qu'elle avait aux enfants. Et donc, une des choses qu'elle fait beaucoup cette petite fille, c'est que comme elle ne voit pas bien, elle touche beaucoup les autres. Et donc, très rapidement, je voyais qu'il n'y avait plus du tout de problème, les autres enfants n'avaient plus peur de cette petite fille qui venait les toucher, parce que voilà, ils savaient exactement pourquoi. Et donc voilà, ça c'est vraiment génial aussi, il y a vraiment une inclusion de tout ce qui se passe dans le présent. (Florence, 42 ans, muséographe)

L'année dernière, il y avait une petite fille, mais qui n'y est plus et qui avait des difficultés à parler. [Enquêtrice : Et qu'est-ce que vous pensez de l'accueil de ces enfants dans les jardins d'enfants ?] Ah c'est bien parce que je crois que Tiphanie m'a dit que Magali a bien su gérer la chose. Donc ceux qui savent vraiment parler vont l'aider, parce que c'est ce que font les enfants qui sont dans le cas. Ils aident ce petit à évoluer quoi. Ils le poussent à parler... voilà quoi. Ils

ne le laissent pas dans un coin en se disant « il ne sait pas parler... » Non, il faut qu'il participe. Donc Tiphanie me disait que les autres enfants aussi, par rapport à Ludovic, allaient aider ce petit pour qu'il puisse faire son apprentissage normal. (Audrey, 50 ans, chargée de clientèle)

Dans ces conditions, la capacité du JE à accueillir des enfants en situation de handicap est valorisée par les parents non-concernés.

Oui, à la réunion, elle avait craqué. Elle a dit : « moi, personne n'a voulu prendre mon enfant. Il n'y a que le jardin d'enfants qui a voulu prendre mon enfant ». Est-ce que vous imaginez ? Son enfant, il est en CE1, il sait lire. Elle a craqué, elle s'est dit, heureusement. Et son enfant, il est là en moyenne section. Il avait du mal à parler, et grâce à là, elle me dit : « là, il parle correctement, il articule correctement ». Vous voyez ? Elle s'est dit : « j'ai de la chance ». Personne n'a voulu prendre son enfant. Franchement, c'est mal fait. C'est vrai que l'autisme, moi, je suis confrontée parce que je suis dans le milieu médical. Je sais c'est quoi l'autisme. Je connais tout ça, qu'il y a des parents aussi, c'est vrai que, c'est très difficile pour eux que leurs enfants ne soient pas pris. Mais au jardin d'enfants, ils les prennent. Pourquoi à l'école, c'est limité ? Ça, c'est dommage par contre. Et la maman elle était vraiment contente, elle avait craqué. Elle avait dit : « non, heureusement qu'il est venu ici. Mon fils, il est en CE1, maintenant il sait lire ». […] Heureusement qu'elle est venue. Son fils qui est là, qui avait des difficultés à parler en petite section et en moyenne section. (Aminata, 28 ans, aide-soignante)

Plus généralement, plusieurs parents des JE font de la mixité un atout de ce mode d'accueil. Si Audrey (50 ans, chargée de clientèle) mentionne le fait qu'au JE de son fils « il y a de tout […] c'est multiculturel », des mères comme Claire (38 ans, éducatrice), Victoire (40 ans, musicienne) ou Ambre (43 ans, guide conférencière) mentionnent la mixité sociale comme un des critères ayant guidé leur choix des jardins d'enfants. « On voulait une mixité sociale », explique par exemple Claire en énumérant une série de critères incluant le coût et les méthodes d'éducation alternatives. Pour Victoire, l'attrait pour la mixité constituait cependant un critère secondaire relativement à « l'intérêt pédagogique » des JE. Elle fait néanmoins de la mixité un marqueur de sa position sociale et un composant de l'identité de « bobo »[10].

Je pense qu'on est beaucoup de, entre guillemets, bobos, dont je fais partie malgré moi dans le 19e, parce qu'on a des revenus qui sont quand même confortables. Et on a choisi d'habiter là parce que ça nous permet d'avoir des appartements un petit peu plus grands et puis on a envie de mixité sociale etc.

Un petit peu plus tard dans l'entretien, Victoire précise sa conception de la mixité sociale et les raisons pour lesquelles elle la valorise :

Elle a un petit copain russe, une petite copine africaine. Cette copine-là dont je vous ai un petit peu parlé dont la maman est suédoise, eux c'est pareil, c'est quand même dans ses revenus, la maman elle est chez Air France, elle est au personnel navigant et le papa il a plusieurs entreprises. Voilà, c'est mixte aussi, enfin pas forcément que vers les classes populaires mais en tout cas oui il y a un vrai mélange. Et puis moi, je trouve que c'est important pour ma fille, pour son éducation, qu'elle soit pas juste avec des petits compagnons depuis toute petite et que pour elle, ce sera juste, naturel et que ça soit une représentation aussi de la société, enfin une représentation la plus proche possible de ce qu'est la société française.

[10] « Les bobos n'existent pas », titre d'un ouvrage de référence récent sur la question (Authier et al., 2018), rappelle la nécessité de considérer cette catégorie comme très floue et relevant davantage du langage commun que de la mesure scientifique.

Dans cet extrait, deux passages sont particulièrement important pour l'analyse : d'une part, l'idée que la mixité concerne aussi le haut de la structure sociale et d'autre part, l'idée que la mixité est un enjeu éducatif pour ces enfants des classes moyennes et supérieures qui risqueraient, en raison de leur position privilégiée, de se méprendre sur la réalité du monde qui les entoure.

Premièrement, en insistant sur le fait que la mixité ne se fait pas que « vers les classes populaires », Victoire fait référence à une forme de mixité « vers le haut ». De fait, les jardins d'enfants se caractérisent par la présence de milieux sociaux extrêmement divers parmi les familles des enfants accueillis. La propension à insister surtout sur les profils supérieurs des autres parents témoigne toutefois du fait que la valorisation de la mixité peut être à géométrie variable et participer à un rehaussement de son propre statut ou du statut du jardin. [Extrait du journal de terrain] Ainsi, une directrice d'un JE souligne lorsque nous la rencontrons qu'on a souvent l'impression que les jardins d'enfants sont pour les enfants des familles défavorisées, alors qu'en fait ce n'est pas toujours le cas. Elle prend l'exemple d'un garçon arrivé la veille dont le père est « chercheur » qui est arrivé hier parce qu'il ne supportait pas l'école maternelle. On lui avait interdit de prendre son doudou avec lui et cela a été vécu comme trop violent. Ses parents donc décidé de le mettre au jardin d'enfants. Elle conclut par l'idée que ce petit garçon a autant besoin du jardin d'enfant que le fils d'une famille pauvre des Antilles, également arrivé la veille.

Ces remarques s'appliquent également à propos des origines migratoires des enfants dont Franck (41 ans, informaticien) mentionne la « richesse » :

> *Je ne sais pas quelle est la proportion d'enfants bilingues mais j'ai l'impression qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants qui n'ont pas une deuxième langue à la maison. C'est vrai que Jacques, lui, il a deux parents français donc il ne parle que français mais Benjamin il parle allemand, Claire elle parle anglais, Mary je ne sais pas trop. Enfin il y a plein d'enfants… Il y a deux enfants russes ou trois dans la classe, il y a beaucoup de langues différentes qui sont parlées à la maison, voire des enfants qui parlent, comme première langue, la langue de leurs parents.*

Dans cet extrait, il n'est pas anodin que les seules langues mentionnées soient des langues européennes et non l'arabe ou des langues se rattachant à des minorités stigmatisées. On retrouve, de façon bien plus explicite, une hiérarchisation similaire dans le discours de Pascale (51 ans, responsable administrative à l'université) qui oppose la mixité du jardin d'enfants (« des parents qui viennent de tous les milieux », « on n'a pas du tout les mêmes origines, les mêmes métiers »), source d'un « réseau d'entraide » et d'une « vie sociale », avec la mixité de l'école maternelle brièvement fréquentée par son fils :

> *C'est tout l'inverse qui s'est produit dans l'école, je n'ai jamais pu établir des contacts. Ce n'était déjà pas évident puisque beaucoup de personnes parlaient mal le français ou créaient des communautés où ils restaient entre eux, où ces femmes voilées restaient totalement entre elles. Alors qu'au jardin d'enfants j'ai créé des liens entre mamans tout simplement. […] Il y a un mélange beaucoup plus grand au jardin d'enfants. […] Donc vous retrouvez des populations qui étaient dans l'école, je rappelle que cette école est REP, et qu'il y avait une très grosse proportion d'enfants d'autres nationalités. En fait les enfants européens étaient en très grande minorité, moins d'un tiers. Et au jardin d'enfants, il y a une plus grande mixité, ce qui fait que ça crée beaucoup plus de liens.*

En excluant ainsi « femmes voilées » et des « personnes qui parlaient pal le français ou créaient des communautés » du groupe des « mamans » et en opposant les « enfants

européens » aux « enfants d'autres nationalités », Pascale hiérarchise parents et enfants en recourant à des marqueurs racialisés (le voile, l'origine ethnonationale) et indique une claire préférence pour des espaces marqués par la présence importante d'enfants blancs. Ce cas, extrême dans notre terrain, est intéressant en ce qu'il témoigne de la vivacité contemporaine des rapports sociaux de race (Simon, 2010) et des ambiguïtés de la valorisation de la « mixité ». Certains parents sont toutefois bien conscients de ces ambiguïtés, comme Camille (41 ans, réalisatrice) qui dit sans ambages que :

> *Très clairement, les crèches parentales, on n'est pas dans la diversité. Là, on ne va pas se mentir. C'est plutôt du CSP+ […] Ils sont pas mal de gamins franco-anglais. Je trouve ça assez chouette. Mais voilà, ce n'est pas une famille syrienne réfugiée qui, tout d'un coup… Enfin ça reste du CSP+. […] Un peu plus de diversité aussi, un peu plus de langues, je ne sais pas, du Maghreb ou… Mais par exemple, au jardin d'enfants, très clairement, il y a deux gamines noires seulement.*

Souligner les limites de la mixité permet à Camille de se distancier de ses usages les plus naïfs et de faire état de sa conscience des inégalités sociales et ethnoraciales qui peuvent se jouer dès le plus jeune âge.

Deuxièmement, la mixité peut apparaître comme un enjeu éducatif, ce qu'on retrouve dans l'entretien avec Ambre qui valorise aussi les JE « sur le plan humain et sur le plan justement de la stimulation, l'ouverture à d'autres univers je trouve ça quand même très bien ». La valorisation de l' « ouverture » et de la « diversité » sont des répertoires classiques de justification morale de la gentrification (de Oliver, 2016). Ils servent aussi à dé-conflictualiser la mixité qui est traversée par des rapports de pouvoir entre les différents groupes sociaux en présence (autour de l'occupation de l'espace, de l'augmentation des prix de l'immobilier ou encore de normes culturelles). Ainsi Claire dit rechercher « une mixité qui est calme et qui se passe bien » quand Victoire toujours parle de « faire en sorte que les relations sociales soient les plus douces possibles et les plus respectueuses possibles ». Cette vision est importante pour comprendre que son choix d'habiter dans un « quartier plutôt populaire » et d'inscrire sa fille dans un lieu mixte comme le JE est aussi dépendante du degré de conflictualité de la mixité scolaire en présence. Elle oppose par exemple le jardin d'enfants de sa fille à l'école primaire de secteur qui a une « mauvaise réputation » : « Donc on retrouve la même mixité qu'au jardin d'enfants sauf qu'apparemment là, ça se passe pas bien du tout. […] Je pense que ça c'est un peu le problème qu'on risque de rencontrer après le jardin d'enfants par la suite » (voir infra, 4.4).

Outre ces limites – seule la mixité non-conflictuelle, parfois « vers le haut » et dans une petite tranche d'âge est ainsi valorisée – il faut mentionner le fait que les relations entre parents et enfants demeurent marquées par une forte homogamie sociale. Comme l'écrivait Darmon à propos d'une classe de maternelle, « l'homogamie sociale est d'autant plus forte qu'elle est relayée par de nombreux mécanismes, aussi bien internes à la classe (l'institutrice peut apparier des enfants qui lui paraissent aller ensemble, le « club des chipies » se rassemble de lui-même autour des livres d'image…) qu'externes (la sociabilité enfantine étant organisée par la sociabilité parentale, les mères qui se connaissent ou se voient en dehors de l'école pouvant par exemple venir chercher alternativement les enfants ou les garder le mercredi » (2001, p. 525). C'est ce que notent certaines éducatrices et directrices, et que déplore Camille (41 ans, réalisatrice). Interrogée sur les amis d'Augustin et le milieu des parents de ces derniers, elle répond :

Ouais, je ne connais pas forcément les métiers de chacun, mais je pense qu'on est à peu près tous dans les mêmes sphères. Enfin on va dire dans les mêmes catégories socioprofessionnelles en termes de moyens. Alors après, il y a d'autres enfants, je vois bien, effectivement, dont les familles ne sont pas forcément classées dans les mêmes catégories. Mais ce qui est terrible, c'est que je vois bien que ce n'est pas vers les gamins avec lesquels il a aussi le plus noué de liens quoi. Donc est-ce que déjà, à cet âge-là, en fait, il y a des reproductions ? […] Les parents, on a des affinités professionnelles, culturelles, enfin des choses comme ça quoi. Donc c'est assez troublant, je trouve, de voir comment les gamins peuvent un peu reproduire.

Face au constat d'une enfance très marquée par la conscience des hiérarchies et des appartenances sociales (voir sur ce sujet : Lignier et Pagis, 2012), Camille souligne en fin de compte qu'elle apprécie le travail de Lucie, l'éducatrice, qui tente de mélanger le plus possible afin que les binômes ne soient pas trop homogènes : « Mais je fais pleinement confiance aux équipes pour essayer de mélanger ».

4.4 Les choix des parents après le jardin d'enfants

Que se passe-t-il pour les enfants et leurs familles après qu'ils quittent les JE ? Comment ces derniers marquent-ils leurs trajectoires et leur rapport à l'école ? Quels choix les parents font-ils ? Comment les enfants vivent-ils la transition entre des cadres éducatifs et socialisateurs parfois très éloignés ? Répondre de façon approfondie à ces questions aurait nécessité un tout autre dispositif méthodologique que celui de cette première phase d'enquête. Néanmoins, nos entretiens avec des éducatrices en poste depuis plusieurs années qui ont des contacts avec les enseignants et qui suivent les devenirs de certaines fratries ainsi qu'avec des parents qui ont eu des aînés scolarisés au JE nous permettent d'apporter plusieurs éléments sur l' « après » des JE.

Comme les sections précédentes (en particulier 4.1 et 4.2) l'ont laissé entrevoir, la poursuite des parcours scolaires des enfants passés par les JE est jugée très positive par les parents (voir par exemple Aminata). Ces propos sont confirmés par ceux de plusieurs directrices et éducatrices :

[À propos du goûter organisé avec les enfants partis en CP] C'est un moment assez sympathique, parce qu'on revoit les enfants, ils nous racontent comment ça se passe e CP. Et les parents du coup, je leur demande comment ça se passe, leur vision. Et ce qui ressort beaucoup de ce que j'entends […] les institutrices sont vraiment épatées de l'autonomie des enfants dans leur travail et dans la vie quotidienne de l'école, de leur ouverture d'esprit et de leur tolérance. C'est un peu ce que les parents me disent. C'est des enfants qui s'intègrent toujours très bien, qui n'ont pas spécialement de soucis à se faire des copains, des copines, à participer. Même les règles de la classe, c'est vraiment très très bien intégré, alors qu'ici on n'est pas tout le temps en train de leur répéter les règles. (Chloé, EJE)

Ils sont à l'aise dans un grand groupe. C'est ce que me disent les enseignants. Ils sont à l'aise, ils sont matures pour les apprentissages. Ils sont bien dans leurs pompes. Après les autres trucs voilà. Mais apparemment ils se plient bien, parce que là j'ai vu ce matin [nom d'enfant] que j'ai eue et qui est une très bonne élève et elle est super heureuse à l'école. Elle semble épanouie et tout. […] Et ils ont des bons résultats, parce que ceux que je vois qui sortent du jardin d'enfants, ils sont les premiers des classes. Et les enseignants aiment bien les avoir. (Tiphaine, EJE)

Dans ces deux extraits, on voit que l'avantage comparatif des enfants passés par les JE est double : d'une part, ces enfants sont à l'aise dans les interactions à l'école (dimension

socialisatrice) et d'autre part, ils sont performants dans les attendus proprement scolaires des enseignants (dimension des apprentissages). Ces éléments laissent à penser qu'il subsiste bien, *a minima*, des effets de moyen-terme du passage par les JE. Ils indiquent également, mais c'est un point qui nécessiterait une enquête plus approfondie, qu'il n'y a pas de « marquage négatif de l'enfant » qui réintègre le système scolaire classique par les enseignants (à la différence de : Cartier et al., 2017).

Pourtant, du point de vue des parents, ces acquis ne sont pas assurés et les modes de scolarisation ultérieurs peuvent déstabiliser leurs enfants. Nous aborderons donc dans cette dernière section la question des choix scolaires des parents (Oberti, 2007 ; Van Zanten, 2009). Ces derniers sont marqués par des tensions qui se nouent autour de la mixité et des pédagogies à l'œuvre dans les cadres scolaires envisagés. Ils s'inscrivent en fin de compte dans la mise en concurrence des institutions privées et publiques.

Pour certaines familles toutefois, l'inscription des enfants dans l'école publique de secteur est totalement actée. C'est le cas d'Audrey (50 ans, chargée de clientèle) et de Malaïka (34 ans, gérante d'une société de ménage). La première explique ainsi que son fils a hâte d'être au CP et que même si « on n'[y] est pas chouchouté », elle pense que « ça va aller ». Interrogée sur l'école dans laquelle ira son fils, elle répond qu'elle ne sait pas mais que cela dépendra de sa demande d'obtenir un logement social plus grand. Il est possible qu'une telle absence apparente d'appréhension sur la poursuite de la scolarité soit le fait, outre de l'expérience antérieure des aînés d'Audrey dans le public, de l'action des professionnelles des JE qui présentent souvent l'inscription dans le public comme la suite évidente des JE en mettant notamment en place des passerelles pour les enfants en dernière année (visites de classe par exemple). Cela témoigne du fort sentiment de rattachement de ces professionnelles à l'école publique.

Une telle situation n'a cependant pas été la norme au cours de nos rencontres avec les parents. Il faut donc rappeler que les entretiens conduits n'ont pas été guidé par un objectif de représentativité mais par un souci de diversité des discours recueillis. Pour le dire autrement, nous ne pouvons pas conclure que la part des parents hésitant entre public et privé est aussi forte dans l'ensemble de la population des parents ayant choisi les JE qu'elle l'est dans notre groupe de répondants. Nous exposerons donc successivement les différents gradients de ces hésitations afin de dépeindre aussi précisément que possible la variété des alternatives envisagées ainsi que leurs enjeux.

Dans un deuxième cas de figure, les parents envisagent très sérieusement l'inscription dans l'école primaire publique de secteur et ne sont pas inquiets sur la suite des scolarités de leurs enfants tout en reconnaissant des difficultés possibles. Pour Blanche (45 ans, comédienne), c'est un choix qui tient presque de la revendication :

> *[Enquêtrice : Alors donc au niveau des perspectives, votre enfant va aller à l'école…] Ici, à l'école républicaine et laïque. L'école de la République, tout à fait. [Rires] Oui, parce que je fais partie de ce peu de gens qui considèrent qu'il faut donner une chance à la paix. Alors je me suis fait plein de copains. Je ne sais pas si vous avez vu le sketch de Florence Foresti ? J'ai plein de copains parents d'élèves. Et je les paume tous au CP. Ils vont à Saint-Michel-de-Picpus, à La Providence-Nazareth… Voilà. Donc nous on va à [nom d'école] dans le ghetto, parce que voilà. […] Pour moi, c'était hors de question de…*

« Donner une chance à la paix », « le ghetto » : ce recours à un lexique du conflit témoigne bien de la pression des autres parents mais aussi du fait que le choix de Blanche n'est pas évident et qu'elle conçoit que l'école publique où la mixité est menacée, d'où cette posture de quasi résistance. Quelques secondes plus tard, Blanche justifie son choix par le fait que ses enfants fréquentent les espaces publics du 20e arrondissement depuis leur naissance et qu'ils ont côtoyé et partagé de très nombreuses expériences avec les enfants qu'il s'agirait justement d'éviter, ce qui rendrait absurde cette option. Elle explique également qu'elle valorise la proximité de l'école afin de garantir le sommeil de ses enfants.

Pour d'autres parents, le choix du public est moins revendiqué en tant que tel.

> *J'envisage la suite… assez classique, qu'il aille dans l'école du secteur. C'est vrai qu'ici on a l'impression qu'ils sont un peu dans un cocon. Donc des fois c'est vrai qu'avec ma femme on s'est dit : bon, quand il sera en primaire, on espère qu'il s'adapter quand même facilement parce qu'ici ils ne sont pas beaucoup par classe, il y a une maîtresse, il y a des auxiliaires… Enfin ils sont quand même chouchoutés on va dire. C'est pas en primaire… Voilà, des fois c'est la seule chose qu'on se dit, mais non je suis… Mon grand garçon a eu un parcours classique. Vous voulez dire quoi ? Le mettre dans une école particulière ? C'est ça ? […] Il devra s'adapter comme il devra faire tout au long de sa vie, pour toute situation. (Paul, 38 ans, commercial)*

Le discours de Paul montre que, même si des interrogations peuvent surgir, il n'est pas concevable d'opter pour une autre solution que l'école publique, d'autant que les difficultés même d'adaptation de son fils ont une valeur d'apprentissage. C'est donc moins l'attrait pour l'école publique (à laquelle il reconnait des défauts) que le refus de solutions alternatives qui caractérise le choix de Paul. Nous avons également recueilli des discours de choix par « défaut ».

> *Donc voilà, après il y aura l'école primaire. Alors là, du quartier. [Enquêtrice : Où vous êtes, là ?] Oui. S'il y avait des équivalents pédagogiques évidemment que… Enfin voilà, on se poserait la question. C'est pas le cas. C'est pas la fin du monde. (Pierre, 31 ans, enseignant)*

Là encore, c'est l'absence d'alternative qui pousse vers l'école publique, sans que ce parcours soit considéré de façon particulièrement négative. C'est peut-être aussi que ces parents sont ceux qui envisagent dès maintenant de s'investir dans les associations de manière à « pousser » : « c'est limité, il ne faut pas se leurrer, on ne va pas refaire l'école mais… » (Sabrina, 37 ans, médiatrice scientifique en reprise d'études).

Nous avons enfin recueilli de nombreux propos de parents beaucoup plus inquiets et critiques quant à l'idée de scolariser leurs enfants à l'école primaire publique de secteur. Alors qu'il n'était « pas question du privé » (Camille, 41 ans, réalisatrice) pour certains jusque là, cela devient davantage une alternative lorsque l'entrée au CP se profile. Deux grands types de justifications sont généralement mobilisés par les parents : la question de la mixité, soit la volonté de « contrôle des conditions de socialisation » (Cartier et al., 2017, p. 259 ; Van Zanten, 2009), et, de manière non exclusive, des préoccupations sur le modèle pédagogique à l'œuvre dans l'école primaire publique.

Les inquiétudes relatives à la mixité sociale à l'œuvre dans les écoles primaires publiques parisiennes sont le fait tant de parents disposant de ressources culturelles et/ou économiques importantes (Victoire, Pascale, Camille dans une moindre mesure) que de parents issus de milieux populaires stables ou qui connaissent une ascension (Aminata,

Samira). Dans ce dernier cas de figure, Aminata (29 ans, aide-soignante en reprise d'études) a développé longuement les raisons pour lesquelles, après avoir scolarisé son aînée dans le public, elle allait la scolariser dans le privé et faire suivre à sa cadette au JE le même chemin. « Il y a un problème social aussi. Il y a des problèmes éducatifs », dit-elle en faisant référence semble-t-il à l'éducation des enfants en situation de « précarité ». Petits vols (porte-clés, stylo), jalousie, surnoms vexants, « agressivité »… Aminata énumère les épisodes difficiles auxquels sa fille a eu à faire face depuis sa sortie du JE et son entrée à l'école primaire de quartier. Pour elle, c'est surtout un problème lié au milieu familial :

> *C'est des parents qui travaillent beaucoup, qui ne sont pas là le soir pour leurs enfants. Leurs enfants, ils regardent n'importent quoi, et quand ils viennent à l'école, c'est des enfants comme ça qui peuvent être agressifs. Ils le transmettent à nos enfants. [Question sur la présence de ces familles dans les JE] Les quatre enfants où ma fille est en contact, qui sont encore au jardin d'enfants, ma fille n'a pas de problème avec eux. Et ces enfants-là n'ont pas de problème. Parce que je parle… Ces enfants n'ont pas de problème. C'est ce que je vous dis, c'est vraiment étonnant. Je ne dis pas que tous les enfants qui sont du jardin d'enfants sont de bonne famille, ils sont bien éduqués… Je ne dis pas ça, mais je dis que dans les écoles maternelles ou dans les écoles primaires…*

Quelques secondes plus tard, Aminata explique qu'elle exerce à présent un fort contrôle des amitiés de sa fille aînée :

> *Moi je vois que ma fille, il faut que je sois toujours derrière. Ca veut dire que mon enfant, par exemple, il y a des parents où j'interdis qu'elle parte à l'anniversaire, même si c'est ses copines, parce qu'ils sont un peu agressifs. Ils ont des propos, je ne veux pas que ma fille les fréquente. […] Ah non, mais je suis vraiment stricte avec ça puisque je pense que c'est tout ça qui joue.*

Aminata regrette d'autant plus son choix du public qu'elle a le sentiment que sa fille, au contact de ces enfants issus de milieux précarisés (elle n'incrimine pas les enseignants qui n'ont « pas assez de temps pour tous les enfants »), perd les acquis du JE, en particulier sa « bonne base ».

> *Sincèrement, l'erreur que j'ai faite, c'est que Djénaba soit, sortie du jardin d'enfants, partie directement à l'école normale. […] En fait, je me suis dit que comme elle avait une bonne base ici [au JE], la base va continuer. Mais non, là il faut que je sois derrière pour que la base de là continue. […] Même hier, pour vous dire, je lui dis : « Pourquoi tu es devenue fainéante ? » […] On ne s'énerve pas, mais il faut les pousser plus. Ici, on n'a pas besoin de les pousser. Et ça, je sais que dans les écoles privées c'est la même chose.*

D'autres mères, comme Samira et Imani, s'inquiètent également de la réputation de l'école primaire de secteur et de l' « encadrement » pas assez strict qui y serait en vigueur (Samira).

Toujours à propos de la mixité, certains parents qui disposent de davantage de ressources culturelles et économiques se disent également préoccupés par les tensions que la « mixité » engendrerait à l'école publique de secteur. Victoire (40 ans, musicienne) en particulier apporte des nuances à la conception plutôt positive de la mixité qu'elle avait développée à propos des jardins d'enfants.

> *On retrouve la même mixité qu'au jardin d'enfants sauf qu'apparemment là, ça se passe pas bien du tout. Après je ne pourrai pas vous donner exactement les raisons, mais de ce que m'ont*

dit, en tout cas, les parents, c'est que trop d'enfants par classe, des enfants qui ne sont pas forcément hyper entourés à la maison et du coup qui ne sont pas très bien dans leurs baskets. Et déjà, à cet âge-là, beaucoup de violence entre eux.

Comme on le voit, les motifs invoqués par Victoire sont assez proches de ceux que donnaient Aminata – à cela près qu'ils sont davantage euphémisés. La « réputation » de l'école qu'elle est en train de décrire, bien que relativement peu précise, et non étayée par une expérience directe, comme c'était le cas d'Aminata, est un moteur fort de ses choix scolaires. Dans son cas, le recours au privé pourra sans doute être évité du fait de sa mobilité professionnelle en cours en Suisse et d'un déménagement envisagé dans les zones frontalières de ce pays.

Ça fait très longtemps que j'habite le 19e et au départ, je n'étais pas forcément dans une démarche de réfléchir aux possibilités d'éducation et d'accueil des jeunes enfants quand je me suis installée là. Mais c'est vrai que peut-être que s'il n'y avait pas eu le jardin d'enfants, quand elle est née, on aurait peut-être pensé plus rapidement déménager. Et puis au moins, on a trouvé ça, c'est super. Mais là, en tout cas, pour le primaire et puis pour le collège, je pense qu'on sera assez contents de pouvoir la mettre en l'occurrence en Haute-Savoie ou dans l'Ain. […] Donc je pense qu'elle va aller en primaire publique dans une zone où je pense malheureusement il y aura moins de mixité sociale pour le coup. Parce que là, ce sont des zones frontalières de la Suisse où beaucoup de familles ont des revenus suisses, donc un assez fort pouvoir d'achat en France. Notamment là, c'est une zone où il y a beaucoup de chercheurs au CERN.

Ainsi, Victoire continue à se dire attachée à la mixité sociale dont elle reconnait qu'elle ne varierait pas fondamentalement entre le JE et l'école publique, mais elle semble sous-entendre qu'elle ne pense pas l'école publique capable de gérer cette mixité. Elle préfère donc que sa fille ne connaisse pas ce cadre qu'elle juge tendu et qu'elle évolue plutôt dans un « environnement apaisé ».

La question du départ, cette fois vers le privé, comme manière d'esquiver une mixité jugée conflictuelle est également évoquée par Camille, mais sous le registre cette fois de la fuite. Tout en s'étonnant que « la question du privé » vienne « très très très très tôt » à Paris, y compris pour des « gens même qui ont beaucoup de respect pour l'École publique », elle ne parvient pas à écarter complètement cette alternative, notamment lorsqu'elle envisage l'entrée en 6e de son fils.

Je ne veux pas juger, parce que moi je ne sais pas quel choix je ferais si… […] Mais ça me ferait super chier de basculer vers le privé. J'aurais l'impression d'un peu vendre mon âme. […] L'attachement public mais après c'est clair qu'il faut que tout le monde joue le jeu, c'est-à-dire que s'il y a une désertion et qu'effectivement ce n'est plus représentatif de toutes les classes et que tout d'un coup ce n'est que ceux qui n'ont pas le choix… [Après avoir décrit un collège de Seine-Saint-Denis dans lequel elle intervient] Est-ce que je mets Augustin dans un collège comme ça ? Clairement, la réponse est non. Mais c'est affreux parce que cela veut dire que je vais continuer à être dans la fuite en avant que je dénonce. Mais j'aurais l'impression de sacrifier mon gamin, quelque part, juste au nom d'un principe.

Dans cet extrait, on peut lire des tiraillements relativement « classiques » pour ce profil de parents : attachés à des « principes », ils ont peur que cet attachement les conduise à être les perdants des stratégies scolaires en se retrouvant isolés avec « ceux qui n'ont pas le choix ». Dans la mesure où les contenus des « mauvaises réputations » – dont Camille

souligne par ailleurs le peu de fiabilité – et les caractéristiques des élèves ou familles indésirables ne sont pas très explicites, ces représentations interrogent les définitions de la « bonne » mixité aux yeux de ces parents.

Une dernière alternative consiste à scolariser, ou à penser à scolariser, les enfants sortant des JE dans des institutions privées qui ont pour caractéristique de mettre en œuvre des pédagogies alternatives. Dans ce cas de figure, la question de la mixité est beaucoup moins présente parmi les justifications des parents et est supplantée par des préoccupations éducatives. Ce sont, comme au moment du choix des JE, davantage des parents disposant de fortes ressources culturelles, qui mobilisent ce type d'arguments.

Les faibles effectifs (Camille), l'ouverture au dialogue des équipes et de l'intégration des parents (Claire, Pascale, Franck) et le respect du rythme et des émotions de l'enfant (Claire, Franck) dans des écoles mettant en œuvre des pédagogies comme celles de Montessori ou de Freinet sont indubitablement des points forts pour ces parents. Claire (38 ans, éducatrice) a ainsi « comparé d'autres écoles, plein d'écoles publiques, plein d'écoles privées, j'ai vraiment mené une enquête sur deux ans ». Elle a rencontré « des projets un peu fous » : « école privée alternative complètement gérée par les enfants » ou « école privée classique donc un peu catholique, très catholique ou ultra, extrême et radicale, horrible pour moi ». Pascale (51 ans, responsable administrative à l'université) a quant à elle franchi le pas : sa fille actuellement au jardin d'enfants ira dans la même institution privée qu'ont fréquenté ses frères aînés, « dans une école privée qui est tout à fait dans la continuité de ce que j'ai pu voir au jardin d'enfants en termes de considération et individualisation éventuelle des apprentissages pour certains enfants ». Dans cette école, « la cour est ouverte aux parents » et des « initiatives » « remarquables » sont mises en place (participation à un concours européen d'inventions collectives par exemple). Et surtout, cette école favorise un « rapport heureux aux apprentissages » dont le bénéfice est jugé supérieur au « niveau » scolaire :

> *Et c'est école ouverte avec, je pense, l'idée principale qui est que les enfants soient heureux à l'école, c'est-à-dire qu'ils aient un rapport très positif à l'apprentissage dès le départ. Et pour moi, ça prime sur la qualité des apprentissages, c'est-à-dire sur les niveaux. Je sais qu'il y a des parents de l'école par exemple qui trouvent que le niveau n'est pas assez élevé, ce n'est pas assez challenge entre guillemets. […] Pour moi, le niveau scolaire en fait, je vais vous dire, il est actuellement tellement bas, je vais vous donner mon opinion, il est actuellement tellement en dégringolade, que ce n'est même plus le sujet. Le sujet, c'est comment garder le rapport positif aux apprentissages. Pour le reste, on verra comment combler.*

Bien souvent, ces alternatives sont toutefois trop onéreuses pour les parents qui souhaiteraient y avoir recours. « J'ai regardé, mais c'est hors de prix », soupire Camille (41 ans, réalisatrice), avant d'ajouter : « Et quand bien même je pourrais me le permettre, je refuserais. Enfin, à un moment, c'est un peu ça le problème de la pédagogie Montessori : à l'heure d'aujourd'hui, elle est réservée pour des gens avec de très très très gros moyens ». Si l' « absence de diversité » dans les écoles Montessori est présentée comme un obstacle par Camille, ce n'est pas le cas de Franck qui ne mentionne que la question des moyens : « à neuf cent euros hors activités extrascolaires et cantine par mois, on a juste pas les moyens […]. Donc Montessori c'est génial, j'adorerais que mes enfants puissent aller dans une école Montessori jusqu'au bac ».

La situation de Florence (42 ans, muséographe) et de ses fils illustre bien les logiques de construction de ces arbitrages. Son fils aîné, passé par le jardin d'enfants, est actuellement

en CP à l'école publique de secteur tandis que le cadet est au jardin d'enfants. Les difficultés occasionnées par le passage du JE à l'école de l'aîné conduisent Florence et sa compagne à envisager une alternative pour les deux enfants.

> *Alors je parle de l'école primaire là où Anthelme est arrivé, mais c'est un changement terrible. […] Là, il est en CP et c'est horrible l'environnement, je ne parle même pas de la pédagogie […]. C'est vraiment toute l'ambiance et l'environnement de l'école qui n'aident pas les enfants à se comporter autrement, parce que les cours sont trop petites, il n'ont pas de place pour courir, parce que la cantine, il y a 450 enfants qui y mangent à midi et que c'est un enfer, parce que les agents de la mairie de sont pas formés du tout ni à l'enfance ni… […] Ah ça a été très dur. Là on parle plus du jardin d'enfants mais oui, le passage du jardin d'enfants à l'école primaire a été très dur. Alors c'est un enfant qui s'adapte plutôt bien, mais ça a été très violent. Et puis nous on a vu son comportement, il s'est mis à taper son frère, il s'est mis à nous parler mal, il s'est mis à ne plus avoir confiance en lui, enfin vraiment un truc incroyable. […] Ca nous a tellement choquées le passage au CP avec Anthelme qu'on se demande si on ne va pas les mettre dans une école qui ne serait pas l'école publique […] c'est trop dommage à cet âge là de gaspiller tous leurs désirs d'apprentissage, parce que très rapidement on peut vite casser l'envie d'apprendre, et puis justement tout ça, la bienveillance, le respect, l'ouverture d'esprit.*

Quelle alternative Florence et sa compagne envisagent-elles ? Comme on le voit, la question de la formation des personnes au contact des enfants (enseignants, personnels de la mairie et, ajoute Florence plus tard, intervenants extérieurs) est cruciale pour ces parents. Il s'agit également de trouver un cadre pédagogique et socialisateur qui respecte les acquis du JE.

> *Et alors du coup, on les a préinscrits dans une école qui n'est pas à Paris, qui est à Fontenay-sous-bois, donc on va peut-être déménager. […] On va décider si on maintient l'inscription ou pas dans une école qui est privée, et qui s'inspire d'une pédagogie Freinet, enfin qui fait de la pédagogie Freinet et qui fait du multiâges. Donc c'est un endroit où il y a des enfants de trois à onze ans mélangés, et avec un enseignant, enfin un ou deux selon le nombre d'enfants, qui les laisse totalement libres de faire ce qu'ils veulent. Lui il créée une dynamique de groupe, il propose un certain nombre de choses mais voilà.*

Si Florence et sa compagne ne sont pas encore décidées dans ce choix, elles se sont beaucoup renseignées et ont échangé avec la directrice du JE dans lequel est accueilli leur fils, en se conseillant mutuellement des lectures, par exemple sur les Écoles démocratiques (Neill, 2004). Tout en reconnaissant le prix élevé de telles structures, Florence explique que l'école de Fontenay qu'elles envisagent est précisément « peu chère » pour ne pas être trop sélective socialement. Elle regrette également que l'école publique ne lui permette pas de disposer de telles alternatives, comme cela a été le cas pour le jardin d'enfants.

5. Conclusion

Pour saisir les résultats significatifs qui témoigneraient d'une spécificité des JE, il s'agit de s'intéresser d'abord aux enfants puis aux parents et aux professionnels.

Les enfants des JE de la Ville de Paris nous ont beaucoup surpris tout au long de notre terrain, par rapport à nos souvenirs ou nos observations écoles maternelles. Nous avons été frappés par tel enfant qui range, sans qu'on le lui demande, et sans qu'il sente le regard d'une éducatrice, des objets qu'il n'a pas lui-même utilisés ; par ce petit garçon qui entre, de façon polie mais sans crainte, dans le bureau de la directrice alors que nous sommes en entretien avec elle ; par ces deux petits garçons si fiers d'être en charge de l'appel ; par cette autre petite fille qui s'adresse à nous de façon très spontanée et nous demande de l'aider à fermer sa blouse pour s'installer à l'atelier de peinture, comme si elle nous considérait d'égale à égale, etc. Si notre dispositif d'enquête n'était pas centré sur les enfants, ils sont au cœur de nos analyses notamment à travers les observations réalisées. Au terme de ce travail, nous tenions ainsi à souligner tous les apports qu'auraient de futures enquêtes qui suivraient et donneraient la parole aux enfants eux-mêmes, des jardins d'enfants à l'école élémentaire par exemple.

La rencontre avec les parents et les professionnels nous a également donné accès à un riche matériau qui aide à se représenter la façon dont les jardins d'enfants fonctionnent comme contexte pédagogique et socialisateur pour les enfants qui y sont accueillis. Les éléments recueillis concordent vers l'idée d'effets positifs à moyen et long terme pour les enfants passés par les jardins. Les parents sont en effet unanimes quant aux dispositions d'empathie, d'aisance dans le groupe, de curiosité, d'ouverture à la différence, d'autonomie et de capacité à dialoguer qu'auraient acquises leurs enfants lors de leur passage dans les JE – comparativement à leurs aînés ou à des enfants ayant connu d'autres institutions. Ces dispositions, également soulignées par les professionnelles comme la dimension socialisatrice de l'éducation, participent pleinement à l'instauration d'un rapport « heureux » aux apprentissages. Or, ce rapport heureux ne saurait être la norme ni dans le cas des enfants de milieux populaires, dont la distance à l'école a été documentée par d'innombrables études, ni dans celui des enfants en situation de handicap, dont on sait que l'inclusion demeure très limitée dans le système scolaire français. Il ne s'agit pas pour autant de comparer terme à terme.

À quoi tiennent ces effets positifs du passage par les JE ? Il est impossible de comparer terme à terme le jardin d'enfants et l'école maternelle publique, en raison de la différence de moyens investis dans le fonctionnement de ces deux types de structure et, en conséquence, de leur mode de fonctionnement. Il s'agit donc d'identifier un ensemble de facteurs expliquant le fonctionnement particulier des jardins d'enfants et les effets positifs qu'ils ont sur les enfants.

Concernant le contexte de travail, les effectifs en JE sont très faibles, ce qui donne à ces structures un taux d'encadrement élevé et extrêmement propice à une relation pédagogique approfondie et de qualité. Autrement dit, travailler avec quinze ou vingt-cinq enfants ne sera jamais la même chose pour une éducatrice ou pour une enseignante, quelque soit leur formation ou leur orientation pédagogique. En outre, les JE bénéficient de la présence régulière d'autres professionnels (psychologues, psychomotriciens ou médecins) tandis qu'une telle pluridisciplinarité des équipes est bien rare dans les maternelles, où les enseignantes se sentent souvent démunies face aux difficultés qu'elles rencontrent. De ce point de vue, les jardins d'enfants montrent d'abord et avant tout qu'une politique éducative

ambitieuse sur le plan financier a bien de nombreux effets bénéfiques pour les enfants comme pour les équipes, et qu'il ne saurait être question de tenir les enseignants de l'école publique pour responsables des effets du désengagement financier croissant de l'État en la matière.

Concernant la spécificité de l'identité professionnelle et des pratiques éducatives des éducatrices de jeunes enfants, il ressort qu'une véritable formation, théorique et pratique, à la petite-enfance est un atout incomparable pour les éducatrices qui en tirent de nombreuses compétences. Elles sont la marque d'une professionnalité assurée et exigeante et elles permettent aux éducatrices de se sentir véritablement à leur place au contact de la petite-enfance. Les éducatrices peuvent ainsi, en cas de difficulté, s'appuyer sur des ressources dans le domaine de la psychologie, des sciences sociales, de la pédagogie et sont habituées à un travail en équipe autour de la globalité de l'enfant. Ainsi, il nous semble important de souligner que les choix pédagogiques que nous avons observés en jardin d'enfants tiennent moins d'un corpus de textes ou d'auteurs liés à une orientation précise et bien délimitée (même s'il est vrai que les pédagogues de l'éducation nouvelle occupent une place importante) que dans la revendication d'une adaptabilité aux circonstances et aux besoins de l'enfant et une capacité collective à assurer dans de bonnes conditions cette adaptabilité constante. Ce sont donc les réalités rencontrées qui guident les choix pédagogiques des éducatrices plus qu'un dogme pédagogique et cette inventivité nous paraît très spécifique et source de beaucoup de richesse sur le plan éducatif. On peut penser, par exemple, à la place du décloisonnement : le fait de ne pas distinguer, en termes d'espaces et surtout de professionnelles mobilisées, les moments de jeu, d'apprentissage scolaire plus formel, de repas, de sieste ou d'accueil participe grandement à rapprocher les JE de la vie plus ordinaire des enfants et à permettre aux professionnelles de saisir les enfants dans leur globalité et d'adapter leurs pratiques au plus près des différentes réalités qu'elles observent (l'enfant en situation d'apprentissage, en travail de groupe, avec ses parents…). Autrement dit, l'éducatif est présent, pour les éducatrices, dans toutes les situations dans lesquelles elles observent les enfants et il s'agit pour elles de tirer de leurs observations matière à s'adapter pour permettre la socialisation et les apprentissages dans les meilleures conditions qu'il soit.

Au regard des inégalités sociales qui préexistent au contexte scolaire, une spécificité des JE peut à nouveau être souligner. Au début de cette enquête, nous avions en tête les critiques adressées aux structures qui font de l'innovation pédagogique un trait fort de leur identité et qui, à force de se revendiquer comme « alternatives », se croient à l'écart des dynamiques de reproduction sociale et scolaire auxquelles elles contribuent pourtant[11]. Alors que la réserve critique semble de mise pour nombre d'expérimentations naïves et aveugles aux inégalités sur la petite enfance, les jardins d'enfants de la Ville de Paris offrent une autre voie qui gagnerait à être davantage connue. Si la référence aux pédagogies nouvelles n'est pas en soi une innovation, la façon de s'en saisir et de les mettre en œuvre l'est déjà davantage. Les EJE, conscientes, notamment en raison de leur formation, des inégalités, réalisent un important travail d'inclusion des familles qui limite considérablement le risque de « pédagogie invisible ».

[11] Dans un entretien, Véronique Decker, directrice d'école et auteure de *Trop classe !* et de *L'école du peuple*, s'élève ainsi contre le fait que « les écoles alternatives participent à l'apartheid social tout comme l'ensemble des écoles privées, en privant les écoles publiques de la diversité de leurs parents et de leurs élèves. » (entretien avec Médiapart, 25 juillet 2018).

Pour autant, on ne peut pas faire comme si les jardins d'enfants – tout comme les écoles publiques par ailleurs – étaient en mesure d'annuler à eux seuls des inégalités structurelles qui les dépassent bien souvent et notamment l'inégale répartition du capital culturel parmi les classes sociales. Le risque d'une connivence avec les familles de milieux cultivés, qui exclurait les familles qui maîtrisent moins les codes scolaires et culturels, est donc toujours présent et nécessite la vigilance constante des professionnelles. Il n'empêche que, comparativement à ce que l'on sait de l'école maternelle publique, il semble se construire dans les JE un contexte pédagogique favorable à l'atténuation de la reproduction des inégalités scolaires et sociales et à l'inclusion. À l'heure où la remise en question du système scolaire français bat son plein, l'alternative des jardins d'enfants gagnerait ainsi sans nulle doute à être connue tant elle est susceptible inspirer l'école de demain.

6. Remerciements

Pour leur accueil et leur aide à la réalisation de cette enquête, nous tenons avant tout à remercier les personnes enquêtées, professionnelles et parents. Sandra Roger et Emmanuelle Pierre-Marie, de l'APUR, nous ont également aidés dans la phase de sélection des terrains : merci à elles. Merci à Anne Donzel pour son enthousiasme et son soutien permanent à la bonne réalisation de l'enquête, ainsi qu'aux autres professionnelles de la Mairie de Paris. Merci aussi à Fabienne Montmasson-Michel pour ses conseils bibliographiques. Et le mot de la fin est bien entendu pour les enfants, pour tout ce qu'ils et elles nous ont appris.

7. Références bibliographiques

AINSCOW, Mel, 1991, *Effective schools for all*, London, D. Fulton, 176 p.

ANDRÉ Amael, **BEDOIN** Diane, **DENEUVE** Pascale, **GUIRIMAND** Nicolas, **JANNER-RAIMONDI** Martine, 2015, « Effets de la politique inclusive à l'école maternelle française : le moment de l'accueil », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 69, p. 59-71.

AUTHIER Jean-Yves, **COLLET** Anaïs, **GIRAUD** Colin, **RIVIÈRE** Jean, **TISSOT** Sylvie, 2018, *Les bobos n'existent pas*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 204 p.

BEAUD Stéphane, 2007, *« 80 % au bac »... et après ?: les enfants de la démocratisation scolaire : postface inédite de l'auteur*, Paris, La Découverte, 341 p.

BEDOIN Diane, 2016, Spécificités de l'accueil à l'école maternelle. In : D. Bedoin, M. Janner Raimondi (dir.),*Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, collection : Handicap, vieillesse, société, p. 141-161.

BEDOIN Diane, **JANNER RAIMONDI** Martine, 2017, *Parcours d'inclusion en maternelle. Portraits de jeunes enfants en situation de handicap.Portraits de jeunes enfants en situation de handicap*,Nîmes, Champ Social Éditions, 175 p.

BEDOIN Diane, **JANNER RAIMONDI** Martine (dir.), 2016,*Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, collection : « Handicap, vieillesse, société », 279 p.

BELMONT Brigitte, **VÉRILLON** Aliette, 1997, « Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés », *Revue française de pédagogie*, 119, p. 15-26.

BELMONT Brigitte, **PLAISANCE** Éric, **VÉRILLON** Aliette, 2011, « Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés »,*Revue française de pédagogie*, 174, p. 91-106.

BERNSTEIN Basil, 1975, « Classe et pédagogies, visibles et invisibles », *in* **Deauvieau** Jérôme (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : dix ans après*, traduit par **Chamboredon** Jean-Claude, Paris, France, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques, p. 85-112.

BLOCH Marc André, 1973, *Philosophie de l'éducation nouvelle,* Paris, PUF, 218 p.

BONNAUD Michelle, 1988, « L'adaptation à la crèche », *Enfance*, 41, 2, p. 91-94.

BOURDIEU Pierre, **PASSERON** Jean Claude, 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de l'enseignement*, Paris, Minuit, 284 p.

BOURDIEU Pierre, 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1055 p.

BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 480 p.

BOUVE Catherine, 1999,« Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives », *Recherches et Prévisions*, 57-58, p. 45-58.

BRAZELTON T. Berry, **GREENSPAN**Stanley I., 2003, *Ce dont chaque enfant a besoin. Sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*, Paris, Marabout, 348 p.

BROUGÈRE Gilles, 1995, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 286 p.

CADART Marie-Laure, 2006, *Des parents dans les crèches, utopie ou réalité ?: accueillir la diversité des enfants et des familles dans le réseau des crèches parentales*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 239 p.

CARTIER Marie, **COLLET** Anaïs, **CZERNY** Estelle, **GILBERT** Pierre, **LECHIEN** Marie-Hélène, **MONCHATRE** Sylvie, 2017, « Pourquoi les parents préfèrent-ils la crèche ? Les représentations hiérarchisées des modes de garde professionnels », *Revue française des affaires sociales*, 2, p. 247-264.

CHAMBOREDON Jean-Claude, **PRÉVOT** Jean, 1973, « Le "métier d'enfant": Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, 14(3), p. 295-335.

CHARLES Frédéric, **CIBOIS** Philippe, 2010, « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, 77, p. 31-55.

CLOT Yves, 1999/2015, *La fonction psychologique du travail,* Paris, PUF, 249 p.

DARMON Muriel, 2001, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, 11(1), p. 515-538.

DARMON Muriel, 2006, *La socialisation*, Paris, Colin, 127 p.

DE OLIVER Miguel, 2016, « Gentrification as the appropriation of therapeutic 'diversity': A model and case study of the multicultural amenity of contemporary urban renewal », *Urban Studies*, 53(6), p. 1299-1316.

DEFRANCE Bernard, 1988, *La violence de l'école*, Paris, Syros, 156 p.

DETIENNE Marcel, **VERNANT** Jean-Pierre, 1974, *La ruse de l'intelligence : la mètis chez les Grecs*, Paris, Flammarion, 316 p.

DEVETTER François-Xavier, **JANY-CATRICE** Florence, **RIBAULT** Thierry, 2009, *Les services à la personne*, Paris, La Découverte, 128 p.

DUBAR Claude, **TRIPIER** Pierre, **BOUSSARD** Valérie, 2015, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 384 p.

DURKHEIM Émile, 1922/1999, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 121 p.

EBERSOLD Serge, 2012, « Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la* scolarisation, 1, 57, p. 55-64.

ELIAS Norbert, 1987/1991, *La société des individus*, Paris, Fayard, 301 p.

FEYFANT Annie, 2015, « Coéducation : quelle place pour les parents ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98, Lyon, ENS de Lyon.

FUMAT Yveline, 2000, « La civilité s'enseigne-t-elle ? », *Revue Française de Pédagogie,* 132, p. 101-113.

FONTAINE Élodie, 2014, « Accueil individuel et collectif des enfants en situation de handicap: Entre réticence et diversification de l'accueil », *Empan*, 93(1), p. 37-43.

FREUD Sigmund, 1920/1981, *« Au-delà du principe de plaisir ». Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 280 p.

GARCIA Sandrine, 2014, « S'affirmer comme un professionnel compétent ? Les usages de la psychologie dans les crèches parentales par les éducatrices de jeunes enfants », *Sociétés contemporaines*, 3(95), p. 55-80.

GARDOU Charles, **HORVAIS** Jean, 2012, « Au-delà du besoin, le désir », *Empan*, 4, 88, p. 104-110.

GARNIER Pascale, 2009, « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, p. 5-15.

GARNIER Pascale, 2016, *Sociologie de l'école maternelle*, PUF, 183 p.

GAUSSELMarie, 2013, « Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs », *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, 81, Lyon, ENS de Lyon.

GAUTHIERClermont, 2005, « De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle », in : G. Clermont & M. Tardif (dir.), *La Pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal (Québec), Gaëtan Morin éditeur, p. 131-154.

GEAY Bertrand, 2017, « Les relations entre parents et professionnels de la petite enfance : un système d'attentes et de conventions sociales », *Revue française des affaires sociales*, 2, p. 309-315.

GIRAUDOlivier, 2017, « L'introuvable démocratie du care ? La gouvernance multi-scalaire des systèmes d'aide et de soins à domicile des personnes âgées entre néo-familialisme et privatisation : les cas de Hambourg et Édimbourg », *Revue européenne des sciences sociales*, 55-1, 1, p. 127-147.

GURALNICK M.J., **HAMMOND** M.A., **CONNOR**R.T.,**NEVILLE**B., 2006,« Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays», *Child Development*, 77, p. 312-324.

HABERMAS Jürgen, 2013, *Ethique de la discussion,* Trad. M. Hunyadi, Paris, Flammarion, 208 p.

HERROU Cécile,**KORFF-SAUSSE** Simone, 1999, *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 157 p.

HOUSSAYE Jean (dir.), 1994,*Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 254 p.

HOUSSAYE Jean, 2000, « Former à la pédagogie : oui, mais comment ? », *Penser l'éducation*,32, p. 5-14.

HOUSSAYEJean, 2002, « Pédagogie : justice pour une cause perdue ? », In : J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre (dir.), *Manifeste pour les pédagogues*,Issy-les-Moulineaux, ESF, p. 7-47.

JANNER RAIMONDI Martine, 2016a, « Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ? » Coordination du numéro *Spirale,* 57, p. 3-11.

JANNER RAIMONDI Martine, 2016b, « Une politique d'inclusion complexe en France », In : D. Bedoin, M. Janner Raimondi (dir.) *Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, collection : Handicap, vieillesse, société, p. 165-190.

JANNER RAIMONDI Martine, 2016c, Spécificité de l'accueil à la crèche. In : D. Bedoin, M. Janner Raimondi (Dir.) *Petite enfance et handicap. Familles, crèche, maternelles.* (pp.101-122),Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, collection : Handicap, vieillesse, société.

JANNER RAIMONDI Martine, 2017,*Visages de l'empathie*, Nîmes, Champ Social Éditions, 228 p.

JOIGNEAUX Christophe, 2009, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, p. 17-28.

LA BORDERIE René, 2006, *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Nathan, 272 p.

LAHIRE Bernard, 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 272 p.

LAHIRE Bernard, 2010, « La transmission familiale de l'ordre inégal des choses », *Regards croisés sur l'économie*, 7(1), p. 203-210.

LAHIRE Bernard, 2008, *La Raison scolaire: École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 200 p.

LARIVÉE Serge, 2008, « Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire », in : E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 219-247.

LE PAPE Marie-Clémence, 2012, « L'art d'être un « bon » parent : quelques enjeux des nouvelles normes et pratiques éducatives contemporaines », *Cahiers français*, n°371, p. 36-42.

LESUR Éric, 2008, « De l'espace professionnel à l'espace éducatif : une analyse comparative des pratiques de deux professionnels de la petite enfance », *Pensée plurielle*, 18, p. 139-159.

LIGNIER Wilfried, **PAGIS** Julie, 2012, « Quand les enfants parlent l'ordre social: Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, 99(3), p. 23-49.

LIGNIER Wilfried,**PAGIS** Julie, 2017, *L'enfance de l'ordre,* Paris, Seuil, 180 p.

MASLOW Abraham, 1954, *Motivation and Personality*, New York, Harper, 411 p.

MAZEREAU, Philippe, **GUIRIMAND**, Nicolas, 2016, « Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions », *Carrefours de l'éducation*, n°2 (42), pp. 47-60.

MÉRINI Corinne, 1999, Le partenariat en formation : de la modélisation à une application, Paris, L'Harmattan, 1999, 223 p.

MILLET Mathias, **CROIZET** Jean-Claude, 2016, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 232 p.

MINTZBERG Henry, 1983/1986, *Le pouvoir dans les organisations*, Paris, Éditions des organisations, 688 p.

MORANDI Franc, 2005, *Modèles et méthodes en pédagogie,* Paris, Nathan. 127 p.

MONTMASSON-MICHEL Fabienne, 2016, « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle », *Langage et société*, 156, p. 57-76.

NEILL Alexander Sutherland, 2004, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La Découverte, 463 p.

OBERTI Marco, 2007, *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 302 p.

PÉRIER Pierre, 2015, *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Le sens social, 224 p.

PIAGET Jean (1946/1978), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PLAISANCE Éric, 1986, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses universitaires de France, 216 p.

PLAISANCE Eric, **BOUVE** Catherine, **GROSPIRON** Marie-France, **SCHNEIDER** Cornelia, 2005, *Petite enfance et handicap, la prise en charge des enfants handicapés dans les équipements collectifs de la petite enfance.* CNAF, dossier n°66.

PLAISANCE Eric, **BOUVE** Catherine, **SCHNEIDER** Cornelia, 2006, « Petite enfance et handicap. Quelles réponses aux besoins d'accueil ? », *Recherches et Prévisions*, 84(1), p. 53-66.

POURTOIS Jean-Pierre, **DESMET** Huguette, 2007, *L'éducation post moderne*, Paris, PUF, 328 p.

PROST Antoine, 1981, « L'école et la famille dans une société en mutation », in Louis-Henri **PARIAS** (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome 4, Paris, Ed. générale de France, réédition Perrin, 2004.

RAULT Claudie, *2005*, « En Europe et ailleurs : Les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves », *Reliance*, n°2(16), pp. 67-74.

RAYNA Sylvie, **BOUVE** Catherine, dir, 2013, *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil*,Toulouse, Erès, 352 p.

ROGALSKI Janine, **LEPLAT** Jacques, 2011, « L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques », *Activités, revue électronique*, 8-2, p. 4-31, https://journals.openedition.org/activites/pdf/2556

SIMON Patrick, 2010, « Race, ethnicisation, et discrimination : une répétition de l'histoire ou une singularité postcoloniale? », *in Ruptures postcoloniales*, Paris, La Découverte, Cahiers libres, p. 357-368.

STETTINGER Vanessa, 2018, « Mère « je fais tout », des pratiques éducatives populaires en tension », *Travail, genre et sociétés*, 39(1), p. 83-99.

THÉLOT Claude, 2004, *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot. Paris, Premier Ministre.

THIN Daniel, 1998, *Quartiers populaires: l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 298 p.

THOMAZET Serge, **MÉRINI** Corinne, 2014, « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives*, 21, http://questionsvives.revues.org/1509

THOUROUDE Laurence, 1996, *Tolérance aux différences à l'école maternelle – les limites de l'intégration*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction du Professeur C. Malandain, Université de Rouen, février 1996.

THOUROUDE Laurence, 1997, « La tolérance pédagogique à l'école maternelle », *Revue française de Pédagogie*, n° 119, pp. 39-46.

TOULLEC-THÉRY Marie, **NÉDÉLEC-TROHEL** Isabelle, 2010, « École et inclusion. Prendre en compte les besoins spécifiques : une question d'organisation ? », *Recherche et formation*, 64, p. 123-138, http://journals.openedition.org/rechercheformation/222

TOULLEC-THÉRY Marie, 2012, « Les relations entre enseignant et auxiliaire de vie scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap », *Notes du CREN,* 10, p. 1-8.

VAN ZANTEN Agnès, 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France, 283 p.

VERBA Daniel, 2006, *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, La Découverte, 319 p.

WINNICOTT Donald, 1975, « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels »,in : *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 240 p.

8. Annexes

8.1 Le projet, tel qu'il a été déposé et validé

SciencesPo
OBSERVATOIRE SOCIOLOGIQUE DU CHANGEMENT

Observatoire Sociologique du Changement - UMR 7049
27, rue Saint-Guillaume -75337 Paris cedex 07

T. (33)1 45 49 54 50 - **sciencespo.fr/osc**

Recherche/Évaluation sur les jardins d'enfants « Paris Habitat »

Coordination scientifique :

Carlo Barone, Professeur des universités en sociologie à Sciences PO, chercheur à l'OSC
Marco Oberti, Professeur des universités en sociologie à Sciences po, Directeur de l'OSC

Enjeux de l'étude

Cette recherche sur les jardins d'enfants « Paris Habitat » se fixe trois objectifs principaux :

- Caractériser le(s) modèle(s) pédagogique(s) mis en œuvre dans ces structures (dimensions cognitives, comportementales, scolaires, organisationnelles) et son positionnement par rapport au modèle classique de l'école maternelle, avec un accent particulier mis sur les enfants en situation de handicap ;
- Saisir les motifs – institutionnels, résidentiels, familiaux - qui conduisent les parents de différents milieux sociaux à « choisir » ce type de structure ;
- Évaluer l'impact d'un accueil dans ces jardins d'enfant sur les trajectoires sociales et scolaires des enfants, comparativement à ceux ayant fréquenté l'école maternelle et à ceux qui n'ont pas été scolarisés auparavant.

Le protocole que nous proposons comporte deux volets : une enquête qualitative multiméthodes ; une enquête quantitative de suivi longitudinal des élèves. Première étape indispensable de la recherche, le volet qualitatif permettrait d'accéder à une connaissance approfondie des jardins d'enfants, de leurs agents, et de leur organisation. Nous obtiendrions également une première série de résultats concernant les influences de ce contexte pédagogique sur les enfants qui le fréquentent, en fonction de leurs milieux d'origine et de leurs caractéristiques (genre, situation de handicap...). Ces résultats serviraient à évaluer la faisabilité de l'enquête quantitative et à préciser certaines dimensions de l'évaluation, en particulier sur les trajectoires des enfants. La mise en place ce second volet quantitatif aboutirait à des résultats portant sur un nombre plus important de cas, qui seraient mis en regard des mécanismes plus fins observés pendant la première phase.

Le volet qualitatif de l'enquête pourrait démarrer en septembre 2017 et se dérouler sur l'année scolaire. Il s'agirait pour l'essentiel de réaliser des entretiens auprès des éducateurs de jeunes enfants, des parents, et d'enseignants des écoles primaires des secteurs concernés. Un protocole d'observation participante sera mis en place dans un nombre limité de jardins d'enfants.

Le volet quantitatif impliquerait des procédures plus longues en amont garantissant l'accès aux données et aux terrains et débuterait en septembre 2018. A partir d'une série de tests réalisés auprès des enfants à différents stades de leur trajectoire (à l'entrée au jardin d'enfant ou à l'école maternelle, à leur sortie, puis deux ans après leur entrée à l'école primaire), il s'agirait d'évaluer un certain nombre d'aptitudes cognitives et comportementales, et de saisir si les contextes d'accueil entre 3 et 6 ans (Jardin d'enfant ou école maternelle) ont des effets différenciés repérables et de quelle nature.

Selon vos moyens, vos attentes et votre calendrier, vous pouvez concevoir de ne financer que le volet qualitatif qui permettra une première évaluation de qualité.

Cependant, son association avec le volet quantitatif permettrait d'y intégrer une analyse plus robuste des effets propres du passage par les jardins d'enfants et un suivi plus systématique des trajectoires des enfants.

L'enquête qualitative (septembre 2017-juin 2018)

Pour identifier les spécificités du contexte pédagogique constitué par les jardins d'enfants ainsi que la charge socialisatrice de cette expérience pour les enfants et leurs familles, plusieurs méthodes seront utilisées.

Il s'agira dans un premier temps de réaliser des entretiens approfondis avec les éducateurs (une quinzaine) et des observations dans un nombre limité de jardins d'enfants (entre 3 et 5), lesquels reflèteront la diversité des situations en termes de profil social, de localisation, de présence d'enfants en situation de handicap, voire d'ancienneté de la structure.

Les entretiens permettront de mieux caractériser l'originalité des actions éducatives menées dans les jardins d'enfants, en étudiant la conception qu'en ont les éducateurs. Une attention particulière sera accordée à la question de l'identité professionnelle de ces derniers (formation, carrière, sens donné au métier…), comparativement à celle du personnel enseignant des écoles maternelles, telle qu'elle est décrite de nombreux travaux en sciences sociales. La façon dont ces éducateurs gèrent, au sein d'équipes pluridisciplinaires, les problématiques liées à la mixité sociale (et ethnique) ainsi qu'au handicap fera en outre l'objet d'un traitement approfondi. Sur ce dernier point, on décrira la diversité des cadres d'inclusion des enfants en situation de handicap que construisent les éducateurs, en les comparant à ceux qui sont mis en place dans les écoles maternelles.

Ces entretiens seront complétés par des phases d'observation dans les jardins d'enfants. Il s'agira de comprendre comment les principes pédagogiques se déclinent en fonction des situations particulières auxquelles sont confrontés les éducateurs et comment les enfants accueillis reçoivent ces actions éducatives, en tenant compte des facteurs qui peuvent influencer leurs réactions (milieu familial d'origine, genre, situation de handicap…). On analysera également les différences éventuelles entre les jardins d'enfants. Pour cerner la spécificité des socialisations éducatives à l'œuvre dans les JEPH, les résultats obtenus seront mis en perspective de la littérature existante et de plusieurs séances d'observations complémentaires dans les écoles maternelles voisines des jardins d'enfants étudiés.

Dans un deuxième temps, nous réaliserons une série d'entretiens auprès des parents dont les enfants sont accueillis en JEPH (une quinzaine). Il s'agira de comprendre quels paramètres ont agi sur le choix du jardin d'enfants plutôt que de l'école maternelle ou que de l'absence de scolarisation en tenant compte : du milieu social d'origine, de l'offre éducative locale (réputation, coût, proximité), du rapport à la mixité, de l'attrait pour des pédagogies alternatives et de l'influence d'autres acteurs

(voisins, institutions, professionnels du social ou de la santé…). Un tiers de ces entretiens sera mené avec des parents d'enfants en situation de handicap, afin de saisir la spécificité de leur choix et l'importance que cette alternative des jardins d'enfants représente pour eux. A tous les parents, nous poserons la question de ce qu'ils auraient fait faute d'avoir accès aux jardins d'enfants (absence de scolarisation, maternelle privée, maternelle publique). Dans une perspective complémentaire, les devenirs des parents qui n'ont pas vu leur demande d'accueil en JEPH aboutir ou qui ont finalement effectué un autre choix pour leur enfant seront dépeints.

Enfin, nous travaillerons sur la perception qu'ont les enseignants des écoles primaires du secteur des JEPH et des enfants qui y sont passés, à partir d'une dernière série d'entretiens (une dizaine). Il s'agira de saisir si les enfants passés par les jardins d'enfants se caractérisent par des comportements, des attitudes et des aptitudes spécifiques, susceptibles de produire des situations de décalage, de porte-à-faux avec ceux attendus dans le cadre de l'école primaire, et ce de manière spécifique par rapport aux enfants issus des écoles maternelles. En complément de ces entretiens, nous analyserons – sous réserve d'accord des directeurs et directrices d'écoles primaires – un certain nombre de livrets scolaires. À partir d'analyses qualitatives approfondies et d'une analyse statistique des données textuelles, nous identifierons les décalages éventuels dans les appréciations portées par les enseignants en fonction du passage par un JEPH ou par l'école maternelle, ainsi que les variations possibles en fonction du genre, de la progression dans les parcours scolaires ou encore du milieu d'origine des enfants. L'étude des dimensions comportementales et moins directement scolaires fera l'objet d'une attention particulière, afin de bien saisir la diversité des effets socialisateurs de l'expérience des jardins d'enfants.

En dernier lieu, nous nous attacherons à décrire les effets de l'accueil des enfants en JEPH sur le rapport à l'éducation et à l'école des parents : en étant impliqués dans certaines activités, ils peuvent être conduits à évoluer dans leurs conceptions éducatives et à modifier leurs pratiques parentales, ce qui a des effets de long-terme sur les trajectoires de leurs enfants.

Enfin, nous travaillerons sur la perception qu'ont les enseignants des écoles primaires du secteur des JEPH et des enfants qui y sont passés, à partir d'une dernière série d'entretiens (une dizaine). Il s'agira de saisir si les enfants passés par les jardins d'enfants se caractérisent par des comportements, des attitudes et des aptitudes spécifiques, susceptibles de produire des situations de décalage, de porte-à-faux avec ceux attendus dans le cadre de l'école primaire, et ce de manière spécifique par rapport aux enfants issus des écoles maternelles. On s'intéressera notamment à la façon dont l'aisance incorporée par les enfants suite à leur passage dans les JEPH peut évoluer selon le contexte auquel ils sont confrontés (la salle de classe, la cours de récréation, des petits ou grands groupes).

En complément de ces entretiens, nous analyserons – sous réserve d'accord des directeurs et directrices d'écoles primaires – un certain nombre de livrets scolaires. À partir d'analyses qualitatives approfondies et d'une analyse statistique des données textuelles, nous identifierons les décalages éventuels dans les appréciations portées par les enseignants en fonction du passage par un JEPH ou par l'école maternelle, ainsi que les variations possibles en fonction du genre, de la progression dans les parcours scolaires ou encore du milieu d'origine des enfants. L'étude des dimensions comportementales et moins directement scolaires fera l'objet d'une attention particulière, afin de bien saisir la diversité des effets socialisateurs de l'expérience des jardins d'enfants.

8.2 Guide d'entretien semi-directif auprès des professionnels

1. Présentation générale

- Pouvez-vous vous présenter ? Quel a été votre parcours (formation + professionnel) avant d'occuper ce poste ?
- Comment avez-vous eu l'opportunité de travailler dans un jardin d'enfant ? (relance : formation spécifique, rapport antérieur aux pédagogies alternatives…)

2. Déroulement d'une journée-type

- Comment se passe une journée depuis l'accueil du matin jusqu'au soir ?
- Pouvez-vous nous parler des enfants avec lesquels vous travaillez ?
- Quels sont les échanges avec vos collègues ? (fréquence, contenu)
- Quels sont les échanges avec les parents ? (relance : prise en compte projet éducatif de la famille)
- Pouvez-vous nous parler des familles qui fréquentent le jardin d'enfant ?
- Si vous pouviez changer quelque chose à votre travail, qu'est-ce que ce serait ? (relance points positifs et négatifs du jardin d'enfants dans lequel vous travaillez)
- Quelles différences voyez-vous dans les manières de faire entre les éducatrices, voire entre les jardins d'enfants ?
- Comment voyez-vous votre rôle d'éducateur par rapport à une auxiliaire de puériculture en crèche ou une enseignante en maternelle ?
- Pourriez-vous me décrire le quartier dans lequel se trouve le jardin ?

3. Modèle(s) pédagogique(s) et éducatif(s)

- Quelles sont les pratiques pédagogiques, dans ce que vous faites, qui vous paraissent être les plus importantes ? pourquoi ? (relance : cerner les influences, modèles)
- Est-ce que vos pratiques ont évolué depuis que vous avez commencé à travailler en jardin d'enfant ? En quoi ?
- Y a-t-il selon vous des apports spécifiques pour l'enfant liés à la fréquentation du jardin (comportement, socialisation, activités) ?
- Quels sont les retours des parents ? (relance : cerner les interlocuteurs privilégiés, en fonction du milieu social, origine migratoire, genre, capital culturel, lieu de résidence, pourquoi les parents ont fait ce choix : proximité, souplesse de l'organisation, activités ludiques, centration sur l'enfant et pas sur l'élève, et les effets à la maison : cognitif, comportemental, social, rapport à soi, rapport aux autres…)
- Par exemple, l'enfant ou les parents évoquent-t-ils des activités ou des jeux issus du jardin et pratiqués à l'extérieur (maison, sorties…) ? (relance : est-ce que les parents changent leurs manières de faire parce que leur enfant est en JEPH ?)
- Est-ce que vous vous voyez continuer dans ce poste ?
- Préparez-vous les enfants à l'entrée en CP sur des points spécifiques ?

4. Handicap

- A votre avis, qu'est-ce qu'apporte la fréquentation du jardin aux jeunes enfants en situation de handicap accueillis ?
- La fréquentation du jardin vous parait-elle davantage bénéfique pour ces enfants ? Si oui pourquoi ? Sinon pour quel(s) profil(s) d'enfant l'est-elle ?
- Pensez-vous que les besoins spécifiques de l'enfant sont pris en compte ? Pouvez-vous donner un exemple ? Sinon que préconiseriez-vous ?
- Est-ce que selon vous la fréquentation du jardin prépare à l'entrée à l'école ? Si oui, comment ? Sinon pourquoi ?

Talon sociologique :
Âge :
Trajectoire professionnelle :
Études :
Statut résidentiel :
Lieu de résidence + ancienneté dans le logement :

8.3 Guide d'entretien semi-directif auprès des parents

1. Présentation générale

- Pouvez-vous vous présenter rapidement et nous parler de votre enfant ? (sur l'enfant notamment : mode de garde/accueil avant JEPH)

2. Motifs du choix

- Comment avez-vous entendu parler du jardin d'enfants (entourage familial, voisins, institutions…) ?
- Qu'est-ce qui vous a fait choisir le jardin d'enfant plutôt que la maternelle ? (proximité, coût, souplesse de l'organisation, activités ludiques, centration sur l'enfant et pas sur l'élève…Si choix loin du domicile : insister plus sur le projet pédagogique familial)
- Qu'auriez-vous fait si votre enfant n'avait pas été accueilli dans ce jardin d'enfant ?

3. Déroulement d'une journée-type

- Est-ce que vous pourriez me raconter comment se passe une journée depuis l'accueil du matin jusqu'au soir ? (enfant content d'y aller, ce que l'enfant fait dans la journée)
- Qu'est-ce que vous appréciez ? Qu'est-ce que vous n'appréciez-pas ? (qualité de vie, bien-être, encadrement, organisation, praticité, locaux,… Relance possible : si vous deviez demander à ce que quelque chose change, ce serait quoi ?)
- Quels sont les échanges avec les éducateurs ?
- Vous paraissent-ils différents d'une auxiliaire de puériculture en crèche ou d'une enseignante en maternelle ?
- Quels sont les échanges avec les autres parents ? (fréquence, contenu)
- Pourriez-vous me décrire les autres enfants présents dans le jardin ? (faire qualifier : ressemblances/différences en fonction milieu social, origines migratoires éventuelles, manières de se comporter…)
- Et par rapport aux enfants que vous connaissez qui sont scolarisés en maternelle, qu'est-ce qu'il y a de différent ? (si autre enfant dans fratrie est passé par maternelle, bien insister sur comparaison)
- Pourriez-vous me décrire le quartier dans lequel est situé le jardin ?

4. À la maison

- Depuis que votre enfant fréquente le jardin, comment se comporte-t-il ? (saisir les effets de la fréquentation du jardin à la maison : cognitif, comportemental, social, rapport à soi, rapport aux autres)
- Par exemple, l'enfant évoque-t-il à la maison des activités ou des jeux issus du jardin ? Les pratiquez-vous également avec lui à la maison ? (relancer plus largement sur les pratiques)
- Qu'est-ce que qui a changé pour vous, en tant que parents, depuis que votre enfant fréquente le jardin (cerner les pratiques éducatives, aussi avec les autres enfants) ?

5. Perspectives

- Après le JEPH, où ira votre enfant (école de secteur, autre, public, privé… relance sur les motifs, not. Rapport à la mixité) ?
- Qu'est-ce qui va changer d'après vous pour lui ?
- Est-ce que vous recommanderiez à d'autres personnes le jardin d'enfants ? Pourquoi ?

6. Prise en compte d'enfants en situation de handicap

Si parents concernés :

- Avez vous rencontré des difficultés pour inscrire votre enfant dans une autre structure d'accueil ? (insister sur l'alternative proposée par le JEPH, les choix qui auraient été faits autrement)
- Qu'est-ce qu'apporte la fréquentation du jardin à votre enfant ?
- Pensez-vous que les besoins spécifiques de votre enfant sont pris en compte ? Pouvez-vous donner un exemple ? Sinon que préconiseriez-vous ?
- Est-ce que selon vous la fréquentation du jardin prépare à l'entrée à l'école ? Si oui, comment ? Sinon pourquoi ?

Si parents non concernés :

- Avez-vous remarqué l'accueil de jeunes enfants en situation de handicap dans le jardin ?

- Qu'en pensez-vous ? (bénéfices/difficultés pour l'enfant ou pour les autres enfants)
- Etes-vous favorables à l'inclusion d'enfants en situation de handicap à l'école ? (relances : demander le récit d'interactions entre leur enfant et un enfant en situation de handicap)

Talon sociologique :
Âge :
Situation matrimoniale :
Situation professionnelle (+ conjoint.e) :
Études (+ conjoint.e) :
Statut résidentiel :
Lieu de résidence (si l'entretien ne se déroule pas au domicile) + ancienneté dans le logement :
Âge de l'enfant (+ nombre d'années passées au JE)
Âge des autres enfants et trajectoire scolaire (passage par JEPH notamment) :

8.4 Grille d'observation dans les jardins d'enfants

OBSERVABLES

1. Lieux et activités proposées
2. Durée des activités
3. Organisation des activités
4. Interactions non verbales
5. Interactions verbales
6. Adaptations
7. Attitudes dominantes

POINTS D'INTERET (à l'œuvre dans interactions, comportements...)

- Milieu social
- Catégorisations d'ordre ethnoracial
- Genre

Critères / Acteurs	Educ. / Enfants	Educ. / Enfants en situation de handicap	Entre pairs	Parents/ enfant Parents/ autres enfants	Parents/ Educ.
Architecture du jardin (photo)					
Plan des locaux (schéma)					
Environnement urbain					
Lieux & activités proposées					
Durée des activités					
Organisation des activités : - en individuel - en petits groupes - en collectif					
Interactions non verbales : - Comportement - Gestes - Regards…					
Interactions verbales : - Echanges / communication - Sollicitations -Encouragements/ réprimandes - Aides – étayage fort : faire à la place de ou faire avec, étayage souple : initiative laissée à l'enfant, distance marquée					
Adaptations : - Matérielle (supports) - Temporelle (durée) - Spatiale (aménagement de l'environnement) - De la tâche (consigne, niveau d'exigence…)					
Attitudes dominantes : - Guidage directif - Indifférenciée - Aide - Ajustement de l'éducateur (trice) à partir de ce que fait l'enfant - **Valorisation de l'enfant** « handicapé »/ des enfants et de sa famille ***versus*** **jugement négatif porté sur l'enfant et sa famille.** - Rappel du cadre					

8.5 Critères de sélections des jardins d'enfants (AFC)

Le choix des terrains d'enquête a été guidé par le souci d'accéder à la plus grande diversité possible. Pour cela, les méthodes d'analyse géométrique des données (analyse des correspondances multiples et classification ascendante hiérarchique) ont été privilégiées.

Encadré. Les analyses factorielles

Ces analyses, initiées par Benzécri et popularisées en sociologie par Pierre Bourdieu, font partie du domaine de la statistique descriptive multidimensionnelle, donc exploratoire (c'est-à-dire, n'incluant pas de modèle probabiliste), avec les analyses en composantes principales (ACP) et les analyses factorielles de correspondances (AFC). Les ACP portant uniquement sur des variables quantitatives, les AFC sur deux variables qualitatives seulement, on ne retiendra ici que le cas des analyses de correspondances multiples, les ACM, qui permettent d'envisager les relations entre un nombre *n* de variables qualitatives.

L'idée générale de toutes ces méthodes est de rechercher des facteurs (d'où l'appellation de méthodes « factorielles ») en nombre restreint résumant le mieux les données considérées, afin d'aboutir à une représentation graphique des données, du type nuage de points, par rapport à ces facteurs, représentés comme des axes.

Pour nos analyses, nous avons travaillé avec trois ensembles de variables, disponibles pour chaque jardin :

Des variables relatives au jardin d'enfants (l'état du bâtiment, la capacité d'accueil, le pourcentage d'admission, stabilité de l'équipe et activité d'une association de parents)

Des variables relatives aux profils des familles de chaque jardin (part de familles à bas revenus, de plus de trois enfants, avec enfant en situation de handicap en 2015 et 2017, locataires de Paris Habitat, familles célibataires, des différentes catégories socioprofessionnelles)

Des variables contextuelles, relatives à l'arrondissement des JE (part des logements sociaux, de personnes immigrées, d'enfants de 3 à 6 ans scolarisés dans les maternelles publiques et privées, type d'IRIS d'après la typologie d'Edmond Prétéceille)

L'analyse factorielle a fait ressortir plusieurs dimensions structurantes dans cet ensemble de données. Nous avons retenu les deux axes expliquant la plus grande part de l'inertie du nuage, c'est-à-dire avec le plus fort pouvoir explicatif (respectivement 12,2 et 9,7 %). La classification ascendante hiérarchique nous a permis d'identifier cinq « clusters » de jardins d'enfants, présentant des ensembles proches de caractéristiques. Nous avons ensuite projeté sur un plan factoriel les modalités des variables et les identifiants des jardins d'enfants.

Volet 2 - Sommaire

Synthèse 109

Spécificités du modèle pédagogique des JE 109

Motifs du choix des parents et rapport aux JE 109

Impact de la fréquentation d'un jardin d'enfants sur les aptitudes cognitives et comportementales des enfants 110

1. Présentation de la recherche quantitative 112

1.1. Contexte du volet quantitatif 112

1.2. Caractéristiques des établissements sélectionnés et du terrain réalisé 113

1.3. Elaboration des tests adressés aux enfants 113

A. Les compétences cognitives prédictives de la trajectoire scolaire 114

B. Les aptitudes comportementales, savoir-être et savoir-faire non académiques 114

C. Structure du test et modalités de passation 115

1.4. Elaboration des questionnaires adressés aux parents 117

A. Niveau socioéconomique et culturel des familles 118

B. Pratiques éducatives parentales 118

C. Rapport à l'institution scolaire 119

D. Aspirations scolaires des parents pour leur enfant 119

E. Structure du questionnaire et modalités de passation 120

2. Résultats 121

2.1. Description de l'échantillon « enfants » 121

2.2. Description de l'échantillon « parents » 122

A. Structures familiales 122

B. Statut socio-économique et culturel 123

C. Pratiques éducatives parentales 125

Modes de garde et âge d'inscription en JE ou à l'école 125

Temps passé avec les parents et activités en famille 125

Activités de loisir encadrées 126

D. Rapport à la scolarité et aspirations scolaires des parents 127

2.3. Résultats des enfants aux tests 128

A. Aptitudes cognitives et « pré-académiques » 130

Les concepts liés au temps 130

Reconnaissance des lettres 132
Familiarité avec l'objet « livre » 133
Familiarité avec les nombres 135
Langage oral et vocabulaire 138
Compétences non verbales : la complétion de formes 142
Conclusion partielle 143
B. Aptitudes comportementales 145
3. Conclusion générale 148
Remerciements 151
Bibliographie 152
Liste des encadrés 154
Liste des tableaux 154
Liste des graphiques 154

Synthèse

Cette recherche sur les jardins d'enfants de la Ville de Paris avait trois objectifs principaux : **caractériser le(s) modèle(s) pédagogique(s)** mis en oeuvre dans ces structures (avec un accent mis sur les enfants en situation de handicap) ; **saisir les motifs** (institutionnels, résidentiels, familiaux) qui conduisent les parents à choisir ce type de structure ; **évaluer l'impact de la fréquentation d'un jardin d'enfants** sur les compétences scolaires des enfants par rapport à une scolarisation à l'école maternelle.

Un premier volet, qualitatif, a été mené lors de l'année scolaire 2017-2018 dans cinq jardins d'enfants (JE) sélectionnés parmi les vingt-deux que compte la Ville, de façon à représenter la diversité des situations en termes de profil social, de localisation et de présence de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles dans la structure. Afin de répondre aux deux premiers objectifs, trois matériaux ont été collectés : des entretiens semi-directifs auprès des professionnels, des entretiens semi-directifs auprès des parents d'enfants accueillis en JE et des observations sur place. Ce premier volet a donné lieu à un rapport remis à la ville en octobre 2018.

Un second volet s'est concentré sur le dernier objectif de l'étude et s'est déroulé de janvier à juillet 2019. Il a d'abord consisté à faire passer des tests aux enfants de moyenne et grande sections de cinq écoles maternelles et de six JE (482 enfants au total), pour évaluer des compétences cognitives et non-cognitives prédictives de la réussite scolaire ultérieure. Dans un second temps, les parents de ces enfants ont été sollicités pour répondre à un questionnaire téléphonique permettant de collecter des informations sur l'environnement familial et les pratiques éducatives parentales.

Spécificités du modèle pédagogique des JE

Le premier volet a relevé plusieurs caractéristiques dans le fonctionnement des JE, notamment un décloisonnement des temps et des espaces, une ouverture des établissements aux parents, des effectifs par classe et par structure plus faibles qu'en maternelle et une identité professionnelle singulière des éducatrices, centrée sur un travail d'équipe pluridisciplinaire et sur la volonté de s'adapter continuellement plutôt que d'appliquer un courant pédagogique défini. Les pratiques pédagogiques observées semblent produire chez les enfants des JE des comportements caractérisés par une grande autonomie, un rapport positif aux adultes et aux pairs (compétences socio-affectives) ainsi qu'un rapport « heureux » et curieux aux apprentissages. Finalement, l'étude qualitative indique que les JE peuvent constituer un contexte pédagogique favorable à l'atténuation de la reproduction des inégalités scolaires et sociales et à l'inclusion.

Motifs du choix des parents et rapport aux JE

Cette première phase a également permis d'observer que le rapport des familles à l'établissement d'accueil du jeune enfant variait en fonction du milieu social. Trois types de rapport au JE peuvent être dégagés : celui des familles de milieux populaires et des petites classes moyennes, pour qui le JE incarne un cadre privilégié d'apprentissage ; celui des

classes moyennes et supérieures pour qui le JE correspond à un modèle de socialisation valorisé ; et celui des familles dont l'enfant est en situation de handicap pour lesquelles il offre un cadre plus souple et véritablement mixte de scolarisation.

L'ouverture des JE aux parents et la volonté des personnels d'impliquer les familles, observées lors du volet qualitatif, sont confirmées par le volet quantitatif. Leurs réponses au questionnaire indiquent que les parents des écoles maternelles ont un rapport moins positif, plus distant et plus occasionnel à l'établissement de leur enfant que les parents des JE. Ces derniers se déclarent plus satisfaits de leur relation avec les professionnels qui accueillent leur enfant et indiquent participer davantage à la vie de l'établissement (réunions, événements ponctuels, etc.).

Impact de la fréquentation d'un jardin d'enfants sur les aptitudes cognitives et comportementales des enfants

En premier lieu, le volet quantitatif a permis d'observer les profils sociaux des familles. Celles qui inscrivent leur enfant dans un JE sont similaires à celles dont l'enfant fréquente une école maternelle, même si les parents des JE sont un peu plus diplômés que les autres.

Prenant en compte ce constat, l'étude quantitative indique qu'il n'y a pas de différences flagrantes en termes de compétences cognitives et de rapport à la scolarité des enfants : on observe des écarts, mais ils sont souvent de faible ampleur et peuvent être tantôt à la faveur des JE (surtout pour le rapport à la scolarité), tantôt à la faveur des écoles maternelles (surtout pour les compétences cognitives). Ainsi, les enfants scolarisés en maternelle se repèrent davantage dans le temps et sont un peu plus familiers des lettres et des chiffres que ceux qui fréquentent un JE. Ces derniers obtiennent en revanche de meilleurs résultats en langage oral, même si cela est lié au niveau de diplôme des mères plutôt qu'à la structure fréquentée. S'agissant des aptitudes comportementales et socio-affectives, il en ressort que les enfants des JE sont plus enclins à solliciter les adultes lorsqu'ils rencontrent des difficultés – ce qui va dans le sens des observations du volet qualitatif – et moins enclins à se comparer à leurs pairs en termes de performances (logique moins compétitive ; surtout pour les garçons).

De façon générale, le niveau de diplôme des parents et le mois de naissance des enfants sont des variables plus importantes pour expliquer leurs résultats que le type d'établissement fréquenté. Les différences sont d'ailleurs plus nettes en grande section qu'en moyenne section, ce qui peut laisser penser que la pédagogie appliquée dans les écoles est davantage orientée vers la préparation à l'entrée en CP et que celle-ci s'intensifie dans les derniers mois d'école maternelle.

Il faut rappeler que le dispositif de recherche n'implique qu'un nombre limité d'établissements qui, même s'ils ont été choisis pour représenter la diversité du contexte parisien dans son ensemble, ne permettent pas de généraliser les conclusions à l'ensemble des structures parisiennes de façon catégorique. Par ailleurs, le dispositif ne permet de capter qu'imparfaitement les compétences socio-affectives et comportementales des enfants – ces compétences ayant un impact sur les trajectoires scolaires ultérieures –, alors que d'après le

volet qualitatif, c'est surtout sur ces compétences que les JE pourraient avoir une plus-value. De même, l'étude n'a permis d'évaluer que certaines compétences cognitives. Un suivi longitudinal après l'entrée en école élémentaire permettrait d'affiner ces résultats et de conclure de façon plus rigoureuse sur l'impact du passage par un JE sur l'ensemble de la trajectoire scolaire et sociale.

1. Présentation de la recherche quantitative

1.1. Contexte du volet quantitatif

Le volet qualitatif a permis de dégager de premiers résultats et d'adapter le design du volet quantitatif tel qu'il était conçu initialement, tout en en conservant les objectifs :

- évaluer un certain nombre d'aptitudes cognitives et comportementales ;
- saisir si les contextes d'accueil ont des effets différenciés repérables sur les enfants.

Cette étude, dans son principe initial et dans ses méthodes, suit le postulat selon lequel la réussite d'un élève dépend d'un ensemble de facteurs entremêlés et n'est jamais entièrement déterminée, ni par des dispositions génétiques, ni par l'environnement familial, ni par le contexte de scolarisation. C'est pourquoi interroger les effets de la fréquentation d'un JE ou d'une école maternelle sur les aptitudes des enfants nécessite de contrôler plusieurs variables, indépendantes de ce contexte d'accueil collectif, comme les caractéristiques de l'environnement familial et les pratiques parentales. Quant à l'effet net du type de structure fréquenté sur les résultats des enfants aux tests, il ne donnera qu'une réponse globale à la question, sans permettre de dire précisément ce qui dans les JE explique des résultats différents. On ne pourra par exemple pas établir de lien avec la taille des structures ou celle des classes, avec la formation des éducatrices ou encore avec leur matériel et leurs pratiques pédagogiques, puisque le dispositif ne permet pas de comparer des variations dans ces caractéristiques toutes choses égales par ailleurs.

La recherche quantitative s'est faite en deux temps :

a) une évaluation auprès des enfants, sous la forme de tests et d'activités ludiques passés en face-à-face individuel (mars-avril 2019) ;
b) une collecte d'informations sur leur environnement familial et sur les pratiques éducatives de leurs parents, *via* un questionnaire téléphonique auprès de ces derniers (mai-juin 2019).

La littérature scientifique a identifié un certain nombre de facteurs prédictifs de la trajectoire scolaire à plus ou moins long terme, ainsi que des indicateurs de la *school readiness* (voir Encadré 1) des jeunes enfants. Nous avons mobilisé différents travaux pour élaborer les tests passés auprès des enfants ainsi que le questionnaire adressé aux parents.

Encadré 1 : La notion de school readiness

Le concept de *school readiness* renvoie « à une constellation d'habiletés et de comportements que les enfants ont développés au moment d'entrer à l'école et qui leur permettent de bien s'adapter au milieu scolaire et de profiter au maximum des expériences d'apprentissage qui leur sont offertes » (CEDJE / RSC-DJE, 2014, p. 66). Le terme recouvre à la fois des compétences cognitives (comme le développement du langage, de la littératie et des pré-mathématiques) et des dispositions socio-émotionnelles et

comportementales (curiosité envers les apprentissages, capacité à suivre des instructions ou encore à maintenir son attention) (Mayr & Ulich, 2009; Pagani, Fitzpatrick, Belleau, & Janosz, 2011). Parfois, des paramètres de santé et de bien-être sont également pris en considération. Parler de *school readiness* revient ainsi à considérer la multiplicité des facteurs créant des dispositions favorables à la réussite scolaire et les interrelations qui existent entre ces facteurs (Prendergast & MacPhee, 2018; Rebello Britto, 2012). Il s'agit d'appréhender à la fois des caractéristiques propres à l'enfant, à son environnement familial et à son environnement éducatif au sens large.

Dans le cadre de notre étude, la notion permet d'aborder les compétences cognitives *et* non cognitives acquises dans les JE, tout en se gardant d'attribuer hâtivement à la structure d'accueil l'ensemble des différences que l'on pourrait constater par rapport aux enfants de maternelle, grâce notamment à la prise en compte de l'environnement familial et des pratiques parentales.

1.2. Caractéristiques des établissements sélectionnés et du terrain réalisé

Notre échantillon comprend six JE et cinq écoles maternelles[1], appariés selon un critère de proximité géographique de façon à ce que les établissements accueillent des familles aux profils similaires. La participation de chaque enfant était soumise à l'accord des familles. Le taux de consentement est de 80,5 %, et le taux de participation effective (légèrement plus bas en raison des absences lors des passations) de 78,5 %, ce qui correspond à 482 enfants. Nous décrirons plus en détail cet échantillon final dans la partie 2.1 (Description de l'échantillon « enfants »).

1.3. Elaboration des tests adressés aux enfants

S'agissant d'enfants très jeunes, non lecteurs, fréquentant un accueil collectif (école maternelle ou JE) où les activités sont encore largement structurées par le jeu, l'évaluation de compétences ne peut pas consister en une succession d'exercices comme on peut en faire à l'école élémentaire. Cela ferait d'autant moins sens que l'on cherche aussi à saisir aussi des compétences non-cognitives, renvoyant à des savoir-être et savoir-faire « non académiques » (aptitudes et dispositions comportementales).

Nous avons pris soin d'élaborer des activités dont la forme ne discrimine ni les enfants fréquentant un JE ni ceux fréquentant une école maternelle.

[1] Une sixième école devait participer mais la collaboration n'a finalement pas abouti.

A. Les compétences cognitives prédictives de la trajectoire scolaire

La question des aptitudes et des compétences cognitives associées à la réussite scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches, qui convergent pour souligner l'importance de certaines habiletés pré-mathématiques et langagières, des capacités attentionnelles ou encore de la maîtrise des concepts liés au temps (Negro & Genelot, 2009; Pagani et al., 2011; Suchaut, 2008, 2010; Tazouti & Jarlégan, 2013; CEDJE / RSC-DJE, 2014).

Pour respecter nos contraintes pratiques, en particulier celle de la durée des tests qui ne devaient pas excéder 20 minutes, nous avons dû faire des choix dans les compétences à évaluer. Plusieurs éléments ont été au principe de cette sélection : au-delà du temps nécessaire pour les apprécier, nous avons privilégié les tests validés par la recherche et plusieurs fois éprouvés, ne nécessitant pas de traduction vers le français et peu de matériel, pour lesquels la cotation est standardisée pour éviter les variations d'un enquêteur à un autre.

Une autre difficulté a été de trouver des outils permettant de saisir le stade de développement des compétences, alors que la plupart des tests disponibles pour cette tranche d'âge vise à déceler des troubles (risque de plafonnement des résultats rendant impossible une lecture fine des différences de progression entre les enfants). Enfin, nous avons varié les supports (planches imprimées, gestes, tablette tactile) et limité les activités exigeant des enfants qu'ils parlent dans le but de maximiser leur participation.

B. Les aptitudes comportementales, savoir-être et savoir-faire non académiques

Les habiletés comportementales à évaluer ont été choisies sur la base des résultats du volet qualitatif. Ce dernier a relevé l'importance des quatre caractéristiques suivantes : l'autonomie des enfants, leur confiance en leurs capacités, leur curiosité envers les apprentissages, leurs capacités relationnelles entre pairs et avec les adultes référents. Là encore, nous nous sommes appuyés sur une diversité de travaux que nous rejoignons tantôt dans les questionnements tantôt dans les méthodes pour arriver à un outil adapté à notre terrain et à nos objectifs.

Les tests adressés à un public aussi jeune sont généralement passés en face-à-face individuel et construits de la même façon : il s'agit de présenter deux propositions ou situations contradictoires et parfaitement symétriques à l'enfant et de lui demander de se situer par rapport à elles (voir par exemple le *Berkeley Puppet Interview* - BPI ou la *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance* - PSPCSA). Ces dispositifs permettent à un enfant timide de répondre avec un geste plutôt que par la parole. L'enquêteur alterne les items commençant par une proposition positive ou négative et les items sont volontairement mélangés plutôt qu'ordonnés thématiquement. Ainsi, les notions de bonne ou mauvaise réponse sont évitées.

Nous avons repris ces principes pour définir une série de 20 items ayant pour but de couvrir les quatre dimensions évoquées plus haut (autonomie, rapport aux apprentissages et curiosité, relationnel aux pairs et aux adultes référents, confiance en soi et en ses capacités). L'objectif est d'approcher ces dimensions, sans prétendre égaler la solidité des outils tels que le BPI qui comptent une quarantaine d'items pour saisir une seule dimension.

C. Structure du test et modalités de passation

- *Autonomie, rapport aux apprentissages, confiance en soi et relationnel (20 items)*
  Adaptation du Berkley Puppet Interview. Deux marionnettes sont présentées à l'enfant. Chacune dit une phrase symétriquement opposée à l'autre (ex : « J'aime bien aller à l'école / Je n'aime pas aller à l'école »). On demande à l'enfant de se positionner par rapport aux deux énoncés (« Et toi alors, qu'est-ce que tu en dis ? »). Matériel : marionnettes.

- *Concepts liés au temps (9 items)*
  Adaptation d'un test de localisation dans le temps de L. Godard et M. Labelle (Godard & Labelle, 1998) : capacité à se repérer dans les périodes de l'années, de la semaine, de la journée (ex : « Est-ce que tu te souviens quel jour on est aujourd'hui ? ») ; capacité à ordonner différents moments (ex : « Le soir vient avant l'après-midi » : vrai ou faux). Matériel : marionnettes.

- *Familiarité avec l'objet « livre » (8 items)*
  Manipulation d'un livre jeunesse posé sur la table, guidée par des questions (ex : « Peux-tu me montrer où est le titre du livre ? »). Dispositif et items inspirés de I. Negro et S. Genelot (Negro & Genelot, 2009), de la batterie d'évaluation d'orthophonie EVALO 2-6 (Évaluation du langage oral chez les enfants de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois) et de l'évaluation du Panel 97 réalisée par le ministère de l'Éducation nationale (Colmant et al., 2002). Matériel : livre jeunesse.

- *Cognition mathématique*
  - Épreuve « quantification de doigts » de la BMT-i (batterie modulable de tests informatisée ; Ortho Edition, 3 items). Ex : « Peux-tu me montrer 5 doigts ? »
  - Épreuve « lecture de nombres » de la BMT-i (3 items pour les MS ; 5 pour les GS). Support : tablette tactile.

- *Compétences verbales*
  - Épreuve « expression syntaxique - complétion de phrases » de la BMT-i (19 items). Support : tablette tactile. Ex : « Ici, l'enfant va à l'école. Là, les enfants… » (attendu : « vont à l'école »).
  - Épreuve « compréhension lexicale (désignation) » de la BMT-i (30 items). Support : tablette tactile. Ex : l'enfant entend le mot « ballon » et doit toucher ou désigner l'image correspondante parmi quatre propositions.

- *Compétences non verbales (20 items)*
  Épreuve « complétion de formes » de la BMT-i. Support : tablette tactile. Ex : trouver la pièce manquante d'un puzzle parmi plusieurs propositions, ou choisir la proposition qui complète une suite logique de formes.

- *Reconnaissance des lettres (5 items)*
  Inspiré de I. Negro et S. Genelot (Negro & Genelot, 2009) et de différentes batteries de tests utilisées en orthophonie (notamment EVALO, BMT-i). Les lettres demandées aux enfants étaient celles de « maman » (M - A - N) et deux autres lettres de leur prénom, de façon à éviter des biais selon les lettres éventuellement vues en classe. Matériel : planche de lettres.

- *Comportement de l'enfant (5 items + commentaire libre)*
  Codé par l'enquêteur à la fin de l'entrevue.

Cette structure et ces méthodes sont le résultat d'une période de passations-tests, durant laquelle différents exercices et différentes modalités de passations ont été essayés auprès d'enfants aux caractéristiques proches de celles de notre échantillon mais ne faisant pas partie de l'étude. Nous avons retenu les épreuves et les méthodes qui semblaient maximiser la compréhension des enfants, leur concentration et la fiabilité du test en général.

L'alternance de courtes activités favorise le maintien de l'attention des enfants en évitant la lassitude et en renforçant l'aspect ludique. La variété des modalités d'échange et des types d'activités permet d'éviter un refus définitif de participer et laisse plusieurs occasions à l'enfant de s'engager dans les interactions ou les exercices proposés. Les données sont saisies directement sur la tablette.

Les enquêteurs étaient systématiquement présentés à la classe lors de leur première venue dans l'établissement. Il était expliqué aux enfants que l'on viendrait les chercher un par un pour faire « de petits jeux » dans une salle voisine, puis qu'on les ramènerait dans leur classe. Seules 18 passations n'ont pas été menées jusqu'au bout, en raison d'un refus de l'enfant de poursuivre ou d'une agitation trop grande (dont 5 avec des enfants en situation de handicap).

Les passations étaient réalisées sur le temps de classe et les récréations, dans un espace à part du groupe classe et familier des enfants (bibliothèque, dortoir). Pour limiter les biais malgré l'étalement des tests sur plusieurs semaines, nous avons alterné au maximum les passations dans les écoles et dans les JE sur l'ensemble de la période. Nous les avons aussi réparties de façon à limiter l'impact des variations d'attention et de fatigue des enfants selon le jour de la semaine et le moment de la journée.

1.4. Elaboration des questionnaires adressés aux parents

Le questionnaire adressé aux parents vise à récolter un certain nombre d'informations sur l'enfant, sur son environnement familial et sur les pratiques éducatives parentales dont la littérature scientifique montre qu'elles sont liées à la réussite scolaire. L'objectif n'est pas de saisir les motifs du choix d'inscrire son enfant en JE – cette question a été traitée lors du volet qualitatif – ni de recueillir la satisfaction des parents vis-à-vis de l'établissement qui accueille leur enfant. Il s'agit d'abord de décrire les familles, leurs stratégies et leurs pratiques éducatives ; et d'observer si celles des JE se distinguent en certains points de celles des écoles maternelles. Une fois ces informations recueillies, on peut contrôler différentes variables susceptibles d'expliquer (en partie) les résultats des enfants aux tests, afin d'évaluer le plus finement possible l'effet net du type de structure d'accueil (maternelle ou JE).

Encadré 2 : Les liens entre statut socioéconomique et culturel et réussite scolaire

Le lien entre le niveau économique, social et culturel des parents et la réussite scolaire des enfants est connu depuis de nombreuses années, que l'on considère le vocabulaire acquis, les scores à des tests cognitifs ou les compétences en lecture ou mathématiques (Hart et Risley, 1995 ; Peyre et al., 2014, Waldfogel et Washbrook, 2011 ; Bradbury et al., 2012 ; Barnett et Nores, 2014 ; cités par Collombet, 2018). Plusieurs travaux de recherche permettent de comprendre par quels mécanismes les caractéristiques socioéconomiques influencent la trajectoire scolaire : par la transmission d'un certain *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1994), l'usage d'un code linguistique plus ou moins restreint (notion de B. Bernstein, voir Sadovnik, 2001), un certain « style éducatif parental » (notion de A. Lareau, voir Lehman-Frisch, 2011), des pratiques culturelles différentes, des aspirations et un rapport à l'institution scolaire différents, etc.

Dans l'ensemble, la littérature suggère que la réussite scolaire est favorisée par un style éducatif familial proche du style éducatif de l'institution scolaire (Feyfant, 2011). L'éducation familiale est alors considérée comme une variable intermédiaire du milieu socioculturel. Autrement dit, les performances scolaires ne dépendent pas (uniquement) de ce milieu en tant que tel, mais il y a bien des différences dans l'éducation selon les milieux (Bodovski & Farkas, 2008; Tazouti, Flieller, & Vrignaud, 2005; Tazouti, Malarde, & Michea, 2010; Tazouti et al., 2012). Pour autant, même en contrôlant les pratiques éducatives familiales (supposées être des variables intermédiaires du milieu d'origine), de nombreuses études constatent que le niveau socioéconomique des parents explique toujours une partie des résultats (Feyfant, 2011[2]; Suchaut, 2008; Viriot-Goeldel et al., 2007). Par ailleurs, si les attitudes encourageant à l'autonomie (par exemple) semblent les plus profitables sur le plan de la réussite scolaire (voir entre autres Tazouti et al., 2010), certaines recherches ont montré qu'une même pratique éducative pouvait avoir des effets

[2] A. Feyfant cite en particulier une étude de L'Insee de 2004 qui montre que le diplôme de la mère est l'un des facteurs les plus déterminants.

différents selon le milieu socioculturel (Tazouti, 2002; Tazouti et al., 2005).

C'est pourquoi il était nécessaire que notre questionnaire permette de saisir à la fois le niveau socioéconomique et culturel des parents *et* l'éducation familiale, d'autant que cette dernière peut avoir un effet sur la *school readiness* des enfants très tôt (Prendergast & MacPhee, 2018).

A. Niveau socioéconomique et culturel des familles

Un premier groupe de questions permet de saisir les conditions de vie objectives des enfants. Les informations recueillies portent sur : le niveau d'études des parents (diplôme le plus élevé), leur situation professionnelle (en activité ou non, le cas échéant situation d'emploi, profession) et leurs pratiques culturelles propres (sorties culturelles sans les enfants, pratique de lecture en excluant les histoires lues aux enfants).

Le niveau de vie économique, est approché par un groupe de quatre questions déjà utilisées dans une étude passée[3]. Il s'agit de recueillir la perception qu'ont les parents de leur situation économique plutôt que de leur demander des données chiffrées – ce qui peut être difficile à estimer pour les répondants eux-mêmes et est en général perçu comme intrusif. Plus généralement, nous avons autant que possible repris des formulations utilisées dans des questionnaires éprouvés (étude longitudinale française depuis l'enfance (ELFE), étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) ; Terrisse & Larose, 2000).

À cela s'ajoutent quelques questions sur le stress parental. Cette notion renvoie au *family stress model*, selon lequel la classe sociale et plus largement les conditions de vie conditionnent l'expérience de pression économique et la disponibilité affective des parents. Un article récent (Layte, 2017) montre que, même si les capacités cognitives des enfants lors du pré-test sont un prédicteur plus puissant des résultats au post-test, « l'ajustement psychologique des enfants » (*psychological adjustment of the child*) au stress parental explique en partie ces résultats.

Enfin, quelques items complémentaires permettent de décrire l'environnement dans lequel grandit l'enfant (langue(s) parlée(s) à la maison, mode de garde avant l'inscription en école maternelle ou en JE).

B. Pratiques éducatives parentales

Nous avons privilégié les questions portant sur des pratiques concrètes plutôt que sur les valeurs éducatives[4], difficiles à saisir par entretien téléphonique. Nous nous sommes

[3] Voir Carlo Barone, « Origines sociales et choix d'orientation en France : une étude longitudinale », projet de recherche financé par la Direction Scientifique de Sciences Po.

[4] La littérature sur les valeurs éducatives est riche et repose généralement sur une même opposition : « on distingue [...] deux types de valeurs en éducation : 1° les valeurs de conformisme telles que la politesse, l'obéissance, la propreté, l'ordre, l'honnêteté, le respect des autres et de la discipline et 2° les valeurs

notamment appuyés sur les travaux d'A. Lareau (voir Lehman-Frisch, 2011), dont nous avons repris trois des quatres dimensions des « styles éducatifs parentaux » qu'elle identifie : les activités extrascolaires fréquentées par les enfants[5] ; l'intervention des parents dans la vie scolaire[6] et l'utilisation du langage à la maison[7].

Nous avons également interrogé les familles sur les pratiques formelles (par exemple apprendre à son enfant à reconnaître des lettres, à lire des sons) et informelles (par exemple fréquenter une bibliothèque, avoir des livres jeunesse) autour des apprentissages. Beaucoup concernent la familiarité avec la lecture dans la mesure où plusieurs études ont montré que celle-ci avait un impact positif (Layte, 2017) quel que soit le milieu socio-économique (Park (2008) cité par Feyfant, 2011[8]).

C. Rapport à l'institution scolaire

Quelques questions sur le rapport à l'institution scolaire – et plus largement à l'institution qui prend en charge les enfants dans un but éducatif, ce qui inclut les JE – viennent compléter celles sur l'implication parentale. Alors que ces dernières sont très factuelles (nombre de rendez-vous avec l'enseignante ou l'éducatrice, accompagnement de sorties, etc.), les premières sont un peu plus générales et visent à saisir la proximité ressentie des parents à l'institution.

D. Aspirations scolaires des parents pour leur enfant

Nous avons également interrogé les parents sur la satisfaction qu'ils auraient si leur enfant occupait différents types de professions et atteignait différents niveaux de diplôme dans le futur. Les questions leur apparaissaient parfois lointaines et abstraites, étant donné le jeune âge de leur enfant. Mais l'avantage était justement de saisir les aspirations scolaires des parents[9] sans que celles-ci ne soient trop fortement influencées par les capacités ou les centres d'intérêts qu'ils perçoivent chez leur fille ou leur fils. En revanche, ce caractère abstrait et

---

d'autonomie telles que l'initiative, la curiosité intellectuelle, le sens du devoir, l'esprit créatif, l'esprit critique » (Tazouti, 2002, p. 74-75).

[5] D'après une étude de 2008, les activités extrascolaires encadrées sont parmi les prédicteurs les plus puissants avec l'implication des parents dans la vie de l'école (Bodovski & Farkas, 2008).

[6] Même si l'on trouve différents schémas d'implication dans l'école au sein d'un même milieu social (Feyfant, 2011), plusieurs études établissent un lien avec les résultats scolaires des enfants (Bodovski & Farkas, 2008; El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010; Hill & Taylor, 2004; Potvin et al., 1999; Tardif-Grenier & Archambault, 2016). D'une part, l'implication parentale augmente le niveau d'information des parents et leur capacité à mieux accompagner et soutenir l'enfant dans sa scolarité ; d'autre part cela participe à l'alignement des attentes et des codes au sein de la famille et au sein de l'école, évitant ainsi une rupture dans les styles éducatifs dans lesquels évolue l'enfant (El Nokali et al., 2010).

[7] La quatrième dimension identifiée par cette chercheuse est la perception parentale du rôle des parents, à mettre en regard avec leur perception du rôle de l'école. Cet aspect renvoie davantage au volet qualitatif et n'a donc pas été retenu pour le questionnaire.

[8] Voir aussi Carlo Barone, « Origines sociales et choix d'orientation en France : une étude longitudinale », projet déjà cité.

[9] Sur les liens entre aspirations scolaires parentales et résultats scolaires des enfants, voir (Davis-Kean (2005) cité par Feyfant, 2011; Tardif-Grenier & Archambault, 2016; Tazouti et al., 2012).

lointain a parfois donné lieu à un refus de se prononcer, souvent au nom de l'épanouissement de leur enfant ou de sa liberté future de choisir sa voie. Ces réponses sont intéressantes en soi, car elles disent quelque chose du rapport des parents à la scolarité et plus largement de leur style éducatif.

La question sur les professions a été reprise d'une étude passée[10] et celle sur les niveaux d'étude a été dérivée de la précédente.

E. Structure du questionnaire et modalités de passation

- *Caractéristiques du foyer et informations sur les parents* : structure du foyer (famille monoparentale, recomposée…), nombre total d'enfants mineurs, pays de naissance des parents et de l'enfant, langues parlées dans le foyer, niveau de diplôme et situation professionnelle des parents, pratiques culturelles des parents.
- *Informations sur l'enfant et ses habitudes de vie, pratiques éducatives parentales* : âge d'entrée dans un accueil collectif (crèche, assistante maternelle, école maternelle, JE), heures de lever et de coucher, petit déjeuner, activités extrascolaires encadrées, activités et pratiques extrascolaires avec les parents, pratiques éducatives formelles et informelles.
- *Informations sur le rapport des parents à l'établissement et à la scolarité en général* : aspirations scolaires pour leur enfant, rapport à l'école/au JE, implication dans l'établissement.

Le questionnaire dure 15 à 20 minutes. Lorsque cela était possible, nous appelions d'abord la mère. Un seul questionnaire est rempli par enfant, ce qui implique que le parent répondant doit donner des informations sur lui-même et sur l'autre parent. La plupart du temps, cela n'a pas posé de difficulté (les questions portant sur l'autre parents étaient très factuelles : profession, diplôme, temps passé au foyer, etc.) et lorsque la personne contactée ne pensait pas être la mieux placée pour répondre au questionnaire, nous contactions avec son accord l'autre parent.

Comme pour le test destiné aux enfants, une période de passations-tests auprès de parents aux profils similaires à ceux concernés par l'étude a permis d'adapter le questionnaire téléphonique pour arriver à sa version finale.

[10] Carlo Barone, « Origines sociales et choix d'orientation en France : une étude longitudinale », projet déjà cité.

2. Résultats

Encadré 3 : Significativité statistique et test du Chi-2

Cette étude porte sur un échantillon, et non sur l'ensemble de la population d'intérêt (ou « population mère » ; ici l'ensemble des familles parisiennes dont les enfants fréquentent un JE ou une école maternelle). Les établissements ont été choisis dans un souci de représentativité de la diversité des publics parisiens, mais cela ne permet pas de généraliser avec certitude les conclusions de ce rapport. Toutefois, des tests statistiques de significativité permettent d'estimer le risque d'erreur que l'on prend lorsque l'on généralise des résultats observés sur un échantillon à l'ensemble de la population mère.

Dans les paragraphes suivants, nous mentionnons en particulier le test du Chi2. La p-value du Chi2 est un indicateur qui se lit comme la probabilité de se tromper en considérant qu'une différence observée entre deux sous-échantillons est significative ; c'est-à-dire en déduisant de l'écart observé entre ces sous-échantillons qu'il existe une différence entre les deux groupes de référence de la population mère. On peut par exemple s'interroger sur l'impact du sexe sur la couleur préférée déclarée par un échantillon de 200 personnes. Même si l'on peut observer des différences à la seule lecture des effectifs (ex : davantage de femmes déclarant préférer le rouge au bleu, davantage d'hommes déclarant préférer le bleu au rouge), cela ne suffit pas à dire que dans l'ensemble de la population française, les goûts en matière de couleurs varient en fonction du sexe. Si le test du Chi2 donne une p-value de 0,08, on pourra dire avec un risque d'erreur de 8 % que oui, les goûts en matière de couleurs sont liés au sexe dans l'ensemble de la population (y parmi les personnes qui n'ont pas été impliquées dans l'étude).

En sciences humaines, par convention, on considère un résultat comme statistiquement significatif si cette probabilité est inférieure ou égale à 10 %. Dans le rapport, nous indiquons les valeurs de la p-value du Chi2 quand celle-ci est inférieure ou égale à ce seuil, c'est-à-dire lorsque la différence entre les écoles maternelles et les jardins d'enfants est statistiquement significative d'après le test du Chi2.

2.1. Description de l'échantillon « enfants »

Les 482 enfants auprès desquels nous avons réalisé les tests se répartissent plutôt équitablement entre la moyenne section et la grande section (respectivement, 48,2 % et 51,2 %). Cette répartition en âge est moins équilibrée au sein de chaque type de structure : on trouve 59 % d'enfants de moyenne section dans les JE et 44 % dans les écoles. Parce que la recherche a montré l'importance du mois de naissance dans les performances scolaires et pour éviter que la structure de l'échantillon ne biaise les résultats, ces derniers seront systématiquement présentés par niveau (MS/GS) et parfois aussi par semestre de naissance. Nous distinguerons alors quatre groupes : les enfants de MS nés au premier semestre d'une

année scolaire (entre juillet et décembre ; MS-SN1), les enfants de MS nés au second semestre (entre janvier et juin ; MS-SN2), les enfants de GS du premier semestre (GS-SN1) et les enfants de GS du second (GS-SN2)[11].

La répartition entre filles et garçons est également satisfaisante globalement (50,2 % de filles) ainsi qu'au sein de chaque type de structure (54,8 % de filles dans les JE et 48,2 % dans les maternelles) et de chaque niveau.

Les enfants déclarés en situation de handicap auprès de la maison des personnes handicapées (MDPH) ou en cours de reconnaissance auprès d'elle représentent 3,7 % de l'échantillon total. Conformément à ce que l'on pouvait attendre d'après le volet qualitatif, les JE accueillent une proportion plus importante d'enfants en situation de handicap : 8,9 % contre 1,2 %[12] dans les écoles. Pour cette raison, les réponses de ces enfants ne seront pas prises en compte dans la présentation des résultats. Occasionnellement, nous indiquerons les résultats pour les deux échantillons (avec et sans les « enfants MDPH »), pour vérifier dans quel sens cela fait varier les indicateurs.

2.2. Description de l'échantillon « parents »

Globalement, les deux sous-échantillons (familles dont l'enfant est inscrit en JE et familles dont l'enfant est inscrit en école maternelle) sont assez similaires. On observe que les parents du premier groupe sont un peu plus diplômés que les seconds, ce qui permet de comprendre quelques différences observées dans les pratiques parentales. Pour cette raison, les résultats présentés dans la partie 2.3 (Résultats des enfants aux tests) utilisent le niveau de diplôme des parents comme variable de contrôle[13] des scores des enfants aux tests.

A. Structures familiales

Dans l'ensemble, huit enfants sur dix vivent dans un foyer avec deux parents. Cette proportion se retrouve dans les deux types de structure (82,5 % dans les JE ; 79,5 % dans les écoles maternelles). On trouve un peu plus de familles monoparentales dans les maternelles (+ 4,2 points par rapport aux JE) et un peu plus d'enfants qui vivent en alternance entre deux foyers dans les JE (+ 1,4 points par rapport aux maternelles), mais ces différences sont petites et ne sont pas statistiquement significatives.

[11] Ce découpage en semestres scolaires est notamment utilisé par les orthophonistes. Les épreuves de la BMT-i que nous avons utilisées sont étalonnées selon ces semestres.

[12] L'une des écoles n'a pas souhaité nous communiquer cette information. Cependant, l'écart reste net même en soustrayant tous les élèves de cette école au total pour calculer le pourcentage d'enfants de maternelle en situation de handicap.

[13] Voir Encadré 4.

On trouve une proportion équivalente d'enfants dont les deux parents sont nés en France en JE et en maternelle (autour de 39 %). En revanche, la part d'enfants dont un seul parent est né à l'étranger est plus importante en JE (31,8 % contre 19 % en maternelle), tandis que la part d'enfants dont les deux parents sont nés à l'étranger est supérieure en maternelle (42,4 % contre 29 % en JE). Ces différences sont statistiquement significatives (p-value du Chi2 : 0,016) – autrement dit, on peut raisonnablement penser que ces caractéristiques se donnent à voir à l'échelle de l'ensemble des écoles maternelles et JE de Paris.

La proportion d'enfants de notre échantillon nés à l'étranger est légèrement plus importante dans les écoles (+ 2,2 points par rapport aux JE), mais cela reste très marginal (4 % dans l'ensemble). On peut noter que les enfants inscrits en JE et nés à l'étranger sont nés dans des pays plus riches (par exemple en Allemagne ou au Canada) que les enfants de maternelle nés à l'étranger, et qu'ils sont arrivés en France plus tôt.

Le français est la seule langue parlée dans 41,3 % des foyers des enfants des maternelles (37,8 % pour les JE). Une langue autre que le français est la langue principale pour au moins l'un des parents dans 33 % des premiers et dans 29 % des seconds. La part des familles dans lesquelles plusieurs langues sont parlées mais où le français reste la langue principale est un peu plus élevée en JE (33,3 %) qu'en maternelle (25,6 %). Ces différences ne sont pas statistiquement significatives.

Les écoles maternelles comptent davantage de familles dans lesquelles les deux parents sont nés à l'étranger, mais globalement, les structures familiales des deux types d'établissement sont similaires.

B. Statut socio-économique et culturel

Dans l'ensemble, les parents des JE sont un peu plus diplômés que ceux des maternelles. Par exemple, 64 % des mères des JE ont au moins un niveau bac+2 contre 54 % des mères des maternelles. Si l'on considère uniquement les mères diplômées d'un master ou plus, l'écart est de 4,8 points. De la même façon, alors que plus d'un père sur cinq n'est pas diplômé dans les maternelles (21,3 %), ce n'est le cas que de 14,1 % des pères dans les JE. L'écart entre les pères ayant au moins un bac+2 est de 15,6 points, toujours à la faveur des JE (et de 8,6 points si on ne considère que les diplômés d'un bac+5 ou plus). Pour les pères, ces différences sont statistiquement significatives (p-value du Chi2 : 0,059).

La part de familles dans lesquelles les deux parents n'ont pas d'emploi est un peu plus élevée dans les maternelles (4,5 %) que dans les JE (2,8 %), mais l'écart n'est pas statistiquement significatif. Ce sont plutôt les mères qui sont inoccupés en JE et plutôt les pères qui le sont dans les écoles. Même si les effectifs sont faibles, il est intéressant d'observer que les parents inoccupés sont plus souvent à la recherche d'un emploi en maternelle qu'en JE (où la part de mères au foyer, notamment, est plus importante de 7,6 points par rapport aux maternelles).

S'agissant des parents qui ont un emploi, ils sont plus souvent en contrat à durée déterminée dans les JE (14,3 %) qu'en école maternelle (8,1 %). Les écarts sont encore plus marqués lorsque l'on regarde la part de temps pleins et de temps partiels : 75,2 % des mères d'enfants

de maternelle sont en temps plein contre 65 % des mères des JE. De même, on observe un écart statistiquement significatif (p-value du Chi2 : 0,060) de près de 10 points entre les pères qui travaillent à temps plein, favorable aux maternelles. **L'emploi est donc un peu plus précaire chez les parents des enfants qui fréquentent un JE.**

Si la part d'ouvriers (qualifiés et non qualifiés) est plus importante parmi les parents d'enfants de maternelle (21,6 % des pères et 4 % des mères, contre respectivement 16,7 % et 2,9 % côté JE), la part de professions intermédiaires et intellectuelles[14] est supérieure dans les jardins d'enfants : 50,1 % des mères contre 37,7 % côté maternelles et 35,3 % des pères contre 23,6 % côté maternelles. Les classes supérieures[15] sont légèrement plus nombreuses dans les écoles mais les écarts sont faibles et non significatifs statistiquement (+ 4,3 pour les pères et + 1,9 points pour les mères). **Globalement, la distribution des familles dans les différentes professions et catégories socioprofessionnelles est similaire dans les JE et dans les écoles.**

Tableau 1 : Professions et catégories socioprofessionnelles des parents

Catégorie EGP		Mères			Pères		
		Jardins d'enfants	Écoles maternelles	Ensemble	Jardins d'enfants	Écoles maternelles	Ensemble
I	Professions libérales, littéraires et scientifiques, professeurs, ingénieurs, cadres administratifs supérieurs, industriels, gros commerçants	21,2	23,1	22,4	27,5	31,8	30,3
II	Instituteurs et professions intellectuelles diverses, services médicaux et sociaux, cadres administratifs moyens, artistes, clergé, armée, police	28,9	18,1	21,8	13,7	8,7	10,4
IIIa	Employés de bureau et employés commerciaux, employés de la fonction publique, employés administratifs des entreprises	21,2	19,6	20,1	21,6	14,9	17,2
IIIb	Employés de commerce, gens de maison, autres personnels de service	16,4	25,6	22,4	4	4,6	4,4
IVab	Petits commerçants, artisans sans employés et avec employés	8,7	6,5	7,3	9,8	11,3	10,1
V	Techniciens, contremaîtres	1	3	2,3	6,9	6,7	6,7
VI	Ouvriers qualifiés	1,9	2	2	9,8	10,8	10,4
VIIa	Ouvriers non qualifiés	1	2	1,7	6,9	10,8	9,4
VIIb	Salariés agricoles	0	0	0	0.00	0,5	0,3
Total		100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

[14] Cela correspond aux catégories IIIa et II de la classification de Erikson-Goldthorpe-Portocarero (1983), dite EGP, qui regroupent employés de bureau, employés commerciaux, employés de la fonction publique, employés administratifs des entreprises (IIIa), instituteurs et professions intellectuelles diverses, services médicaux et sociaux, cadres administratifs moyens, artistes, clergé et armée, police (II).

[15] Catégorie I de la classification EGP : professions libérales, littéraires et scientifiques, professeurs, ingénieurs, cadres administratifs supérieurs, industriels, gros commerçants.

Les parents des deux sous-échantillons ne se distinguent pas nettement sur le plan du niveau de vie économique. Ils déclarent dans des proportions assez similaires ne pas avoir de difficultés (51 % en maternelle, 46,8 % en JE). Ils sont un peu plus nombreux en JE à déclarer avoir quelques difficultés (44 % contre 35,4 %) mais moins nombreux à dire qu'ils rencontrent d'importantes difficultés économiques (9,2 % contre 13,7 % en maternelle). Cependant, ces écarts ne sont pas statistiquement significatifs et aucune différence ne ressort des indicateurs de stress parental.

S'agissant des pratiques culturelles, les parents des JE fréquentent davantage le cinéma (sans leurs enfants) : 21,2 % d'entre eux y sont allés au moins deux fois au cours des 12 derniers mois contre seulement 12,2 % des parents des maternelles (p-value du Chi2 : 0,089). Alors que les deux tiers des parents des maternelles ne sont pas allés au musée au cours de l'année passée (sans leur enfant), ils ne sont que 53,1 % (p-value du Chi2 : 0,091) dans ce cas côté JE. De façon plus nette encore, on observe que 28,3 % (p-value du Chi2 : 0,007) des parents des JE sont allés plus de deux fois voir un spectacle (danse, théâtre, musique classique, etc.) au cours de l'année, contre seulement 13,1 % des parents côté maternelles. Enfin, 57,5 % des mères disent avoir lu au moins 3 livres au cours des 12 derniers mois dans les JE, soit 13,2 points de plus que les mères des écoles. La différence est moins nette (+ 6,6 points) du côté des pères, mais elle existe aussi.

Les écarts de qualification, la répartition dans les grandes catégories de professions et les pratiques déclarées par les parents indiquent que **les familles qui inscrivent leur enfant dans un JE se situent plutôt du côté du pôle culturel de l'espace social.**

C. Pratiques éducatives parentales

Modes de garde et âge d'inscription en JE ou à l'école

Même si les faibles effectifs doivent amener à considérer ce résultat prudemment, on observe que les enfants qui fréquentent un JE sont en proportion moins nombreux que ceux de maternelle à avoir connu un mode de garde collectif (crèche ou assistante maternelle avec d'autres enfants) avant le JE/l'école (74,3 % contre 84 % ; p-value du Chi2 : 0,034). En revanche, lorsque l'on considère ces enfants qui n'ont pas été en accueil collectif avant, on constate que les enfants des JE intègrent leur JE plus tôt que les enfants de maternelle n'intègrent l'école, puisque 69 % d'entre eux entrent au JE à 2 ans et demi ou avant quand seulement 8,6 % des enfants de maternelle entrent à l'école à cet âge (p-value du Chi2 : 0,000 ; N = 64).

Temps passé avec les parents et activités en famille

Les parents des JE passent un peu plus de temps avec leurs enfants. Les mères des JE passent en moyenne 4 heures et demi avec leur enfant un jour de semaine, tandis que les

mères des maternelles déclarent passer en moyenne 4 heures par jour avec lui[16]. Cela peut s'expliquer en partie par la plus grande proportion de mères à temps partiel et de mères au foyer. On note qu'il y a une plus grande variabilité dans les temps déclarés en maternelle qu'en JE. Quant aux pères des JE, ils passent également plus de temps avec leur enfant en moyenne (environ 3 heures vingt contre 3 heures). En revanche, la variabilité des réponses des pères est sensiblement la même dans les deux types d'établissements, et la valeur médiane également (3 heures) : c'est-à-dire que quel que soit le type de structure considéré, il y a autant de pères qui passent en moyenne moins de 3 heures avec leur enfant un jour de semaine que de pères qui passent plus de trois heures avec leur enfant.

On n'observe pas de différence notable entre le temps de sommeil des enfants de maternelle et de JE, ni entre les heures de lever et de coucher des enfants en semaine. Il en va de même pour le temps passé devant les dessins animés en semaine.

Les pratiques de lecture parentale se distinguent entre les deux sous-échantillons (p-value du Chi2 : 0,060) : plus de six parents sur dix (62,2 %) lisent une histoire à leur enfant chaque jour côté JE, alors que moins d'un parent sur deux (48,4 %) lit quotidiennement une histoire à son enfant côté maternelles. À l'inverse, un peu plus de parents déclarent ne le faire que rarement ou quelques fois par mois dans les écoles (13,8 % contre 10,1 %). **La lecture parentale est donc sensiblement plus fréquente dans les foyers des JE**.

Même si les seuils de risques d'erreur sont élevés, il semble que les parents des enfants inscrits en maternelle font moins souvent que les autres certaines activités éducatives (formelles et informelles) avec leur enfant, telles que compter ou réciter les chiffres, recopier des lettres ou des mots, dessiner ou encore jouer à des jeux comme le Mémory. Ils déclarent également aller à la bibliothèque et au musée en famille moins régulièrement - cette fois, les écarts sont statistiquement significatifs (p-value du Chi2 pour la bibliothèque : 0,071 et pour le musée : 0,016). **Les familles des JE offrent donc plus d'opportunités d'apprentissage informel à la maison.**

Activités de loisir encadrées

Les enfants qui fréquentent un JE sont 56,6 % à être inscrits à des activités extrascolaires encadrées, ce qui représente 11,6 points de plus que les enfants de maternelle, alors même que la part d'enfants de GS est plus importante dans les écoles – or on pourrait penser que ce sont les enfants les plus âgés qui sont inscrits à de telles activités. Cet écart est statistiquement significatif (p-value du Chi2 : 0,044). Surtout, si l'on trouve parmi les enfants qui font des activités extrascolaires encadrées une proportion équivalente d'enfants inscrits à une activité sportive dans les deux types d'établissement (autour de 87 %), ce sont les enfants des JE qui sont le plus souvent inscrits à des activités musicales (+ 7,7 points ; 17,2 % dans l'ensemble), à des activités manuelles ou artistiques (+ 18,3 points ; 17,2 % dans l'ensemble ; p-value du Chi2 : 0,003) et à des activités culturelles

[16] p-value de la régression : 0,021

comme des cours de langue (+ 11,7 points ; 11,7 % dans l'ensemble ; p-value du Chi2 : 0,023). Les effectifs d'enfants inscrits à des activités de loisirs encadrées étant restreints (N = 163), ces résultats sont à observer avec prudence.

Tableau 2 : Récapitulatif de quelques pratiques éducatives parentales

	Jardins d'enfants	Écoles maternelles
Temps moyen passé par la mère avec son enfant en semaine	4h30	4h05
Lire une histoire au moins quelques fois par semaines	83,8 % (dont 62,2 % tous les jours)	75,6 % (dont 48,4 % tous les jours)
Être allés à la bibliothèque/ludothèque au moins une fois au cours du mois dernier	53,1 % (dont 34,5 % plus de 2 fois)	44,9 % (dont 22,7 % plus de 2 fois)
Avoir fait une sortie culturelle (musée, exposition, etc.) au moins une fois au cours du mois dernier	55,8 % (dont 15,9 % plus de 2 fois)	41,2 % (dont 7,9 % plus de 2 fois)
Avoir inscrit son enfant à une activité extrascolaire	56,6 %	45 %

Conformément à ce que pouvaient laisser penser les données sur les parents (diplôme, profession, etc.), **les pratiques éducatives parentales sont davantage orientées vers les activités culturelles chez les familles des JE**.

D. Rapport à la scolarité et aspirations scolaires des parents

Plus de huit parents sur dix se sentent tout à fait les bienvenus dans l'établissement de leur enfant, contre sept parents sur dix dans les écoles (p-value du Chi2 : 0,063). On retrouve une répartition similaire des réponses à la question « j'aime l'accueil à l'école/au JE de mon enfant » (p-value du Chi2 : 0,002). En règle générale, les parents des écoles maternelles sont moins affirmatifs et se répartissent davantage entre les réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord ». Ainsi, 98,2 % des parents des JE et 97,7 % de ceux des maternelles sont plutôt ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils peuvent compter sur l'éducatrice ou la maîtresse de leur enfant, mais ils sont 83 % à être tout à fait d'accord dans les JE contre 63,6 % dans les écoles (p-value du Chi2 : 0,001).

L'écart est plus marqué lorsqu'il s'agit de dire si l'école/le JE encourage les parents à s'impliquer : 96,4 % des parents de JE sont plutôt ou tout à fait d'accord avec cette affirmation, contre 91,6 % des parents d'enfants de maternelle (p-value du Chi2 : 0,000). D'ailleurs, **73,2 % des parents des JE disent avoir eu au moins un rendez-vous (formel ou informel), à leur demande, avec l'éducatrice de leur enfant au cours de l'année scolaire, tandis que 57 % des parents d'enfants de maternelle répondent en ce sens** (p-value du Chi2 : 0,005). S'agissant des rendez-vous sollicités par les personnels de l'établissement, le rapport s'inverse puisque près d'un parent sur deux déclare n'en avoir jamais eu côté JE (48,2 %) contre 35,5 % côté maternelle. Moins nette que la précédente,

cette différence reste statistiquement significative (p-value du Chi2 : 0,021). Les parents dont les enfants fréquentent un JE déclarent également plus que les autres avoir participé à une réunion d'information destinée à tous les parents au moins une fois (+ 5,1 points) et avoir participé à une activité organisée par l'établissement (sortie, piscine, atelier) (+ 7 points).

Ainsi, les parents des JE semblent nettement plus impliqués dans la vie de l'établissement de leur enfant que ceux des écoles maternelles. Cependant, ces résultats reflètent peut-être en partie un certain militantisme des parents en faveur du maintien des JE et une mobilisation renforcée par l'actualité politique. En outre, la plus petite taille des JE et les conclusions du volet qualitatif sont cohérentes avec ces résultats.

Les parents des JE semblent plus exigeants en termes d'aspirations professionnelles pour leur enfant. Quelle que soit la perspective qui leur est présentée (que leur enfant devienne cadre, employé qualifié, ouvrier qualifié ou ouvrier simple), ils se disent plus facilement satisfaits que les autres parents, mais ils sont plus nombreux à se dire insatisfaits à l'idée que leur enfant devienne ouvrier. Il n'y a pas de différence nette quant aux aspirations en termes de niveau de qualification des enfants entre les parents des deux sous-échantillons, même si là encore les parents des JE semblent plus enclins à se dire satisfaits quelle que soit la perspective évoquée. Cette remarque est cohérente avec le fait qu'une proportion plus importante de parents a explicitement exprimé lors du questionnaire (de façon spontanée, sans qu'il s'agisse d'une réponse à une question) son indifférence quant au diplôme ou au métier futur, dès lors que leur enfant « suit sa voie » et « s'épanouit » (14 % des parents de JE ont fait une remarque en ce sens, contre 11 % des parents des écoles maternelles).

Dans l'ensemble, les familles des JE et celles des écoles maternelles se ressemblent. Lorsque l'on observe des différences, elles sont à l'avantage des JE (sauf pour la stabilité des emplois des parents) où le capital culturel est plus important. Ainsi, **les enfants des JE évoluent dans un contexte socio-économique et culturel plus favorisé** que les autres.

2.3. Résultats des enfants aux tests

Pour chaque exercice, nous présentons dans un premier temps les résultats de façon purement descriptive, en ne tenant compte que du type d'établissement dans lequel sont inscrits les enfants et de leur âge ; les enfants avec un dossier MDPH ayant été retirés de l'échantillon. Puis nous affinons nos analyses en indiquant les conclusions que l'on peut tirer d'une régression linéaire qui contrôle, en plus de ces éléments, le niveau de diplôme des mères (voir Encadré 4).

Encadré 4 : Le recours aux régressions statistiques

Se contenter de comparer les résultats obtenus par les enfants des JE avec ceux obtenus par les enfants des écoles maternelles, c'est prendre le risque d'attribuer à tort des écarts au type d'établissement fréquenté. En effet, il est possible que les écarts observés soient dus à la structure des sous-échantillons (ex : davantage d'enfants de grande section dans les écoles maternelles) ou à d'autres facteurs inégalement distribués entre les types de structures, comme les caractéristiques des familles des JE par rapport à celles des maternelles (ex : parents légèrement plus diplômés dans les JE).

La régression a pour but de prendre en compte ces autres facteurs susceptibles de jouer sur les résultats, pour se faire une idée plus juste de l'effet net du type de structure fréquentée sur les compétences des enfants. Le modèle contient donc une variable dépendante (ou variable expliquée) et plusieurs variables indépendantes (ou explicatives), dont l'une nous intéresse généralement plus que les autres (les autres variables explicatives sont des variables de contrôle). On peut observer le poids de chaque variable explicative, prise individuellement, sur la variable expliquée : c'est-à-dire que l'on peut considérer l'effet de chaque variable explicative « toutes choses égales par ailleurs ». Il existe différents types de régressions selon la nature des variables observées, mais le principe reste le même. Par souci de simplicité, nous avons utilisé le plus souvent un modèle linéaire et dans de rares cas un modèle logistique.

Les p-values s'interprètent de la même façon que pour le test du Chi2 : il s'agit d'un indicateur de significativité des différences observées, que l'on estime satisfaisant au seuil de 10 % (0,10). Comme pour le Chi2, lorsque nous ne faisons pas apparaître la p-value, c'est qu'elle est supérieure à ce niveau.

Pour nous, la variable explicative d'intérêt est le type d'établissement, dont on interroge l'impact sur les résultats des enfants à tel ou tel test (variable expliquée). Nos variables de contrôle sont : l'âge des enfants (selon leur mois de naissance) et le niveau de diplôme des mères[17]. Au total, notre modèle contient les variables explicatives suivantes : mois et année de naissance en quatre modalités (MS-SN1 ; MS-SN2 ; GS-SN1 ; GS-SN2[18]), type d'établissement en deux modalités (JE ou maternelle), diplôme le plus élevé de la mère en cinq modalités (sans diplôme ou brevet des collèges ; CAP, BEP ou équivalent ; baccalauréat ; bac+2 ou bac+3 ; bac+5 ou plus). Les régressions linéaires nous permettent de dire si, à niveau de diplôme de la mère équivalent et à mois de naissance égal, un enfant fréquentant un JE a des résultats différents de ceux d'un enfant d'école maternelle.

[17] Après comparaison de différents modèles, c'est cette variable qui paraît la plus pertinente (par rapport au diplôme du père ou au diplôme le plus élevé des deux parents) (R-squared plus élevés).

[18] Pour rappel : MS-SN1 : enfants de moyenne section nés entre juillet et décembre (premier semestre d'une année scolaire) ; MS-SN2 : enfants de moyenne section nés entre janvier et juin (second semestre d'une année scolaire) ; GS-SN1 : enfants de grande section nés entre juillet et décembre (premier semestre d'une année scolaire) ; GS-SN2 : enfants de grande section nés entre janvier et juin (second semestre d'une année scolaire).

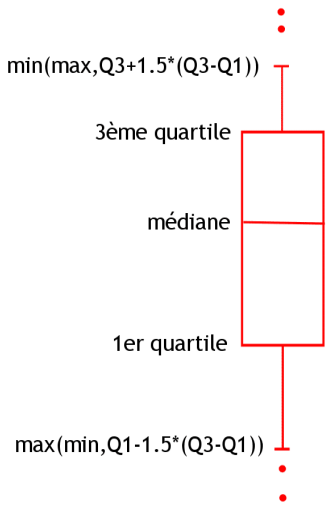
A. Aptitudes cognitives et « pré-académiques »

Les concepts liés au temps

Pour simplifier la lecture des résultats, nous avons converti les scores des enfants en taux de réussite (100 % s'ils répondaient correctement aux 9 items qui mesurent les concepts liés au temps).

Encadré 5 : Les "box plots"

Les box plots (ou « boîtes à moustaches ») sont des graphiques permettant de visualiser rapidement certains résultats. La valeur centrale du graphique est la médiane, c'est-à-dire à la valeur qui partage le groupe observé (et ordonné) en deux groupes de même effectif. Si la médiane est égale à 6/10, cela signifie que la moitié des enfants du groupe ont une note inférieure ou égale à 6 et que l'autre moitié a une note supérieure à 6. Cet indicateur est utile car, contrairement à la moyenne, il n'est pas sensible aux valeurs extrêmes. Les extrémités basse et haute de chaque boîte correspondent respectivement au premier et au troisième quartile. Sur le même principe que la médiane, les quartiles coupent le groupe ordonné, de telle sorte que 25 % des enfants du groupe ont une note inférieure ou égale à la valeur du premier quartile et que 75 % des enfants du groupe ont une note inférieure ou égale au troisième quartile. Plus la boîte est grande, plus cela signifie que les notes sont dispersées. Chaque boîte contient donc 50 % des enfants du groupe. Les « moustaches » donnent une idée de l'étendue des résultats obtenus dans le sous groupe19.



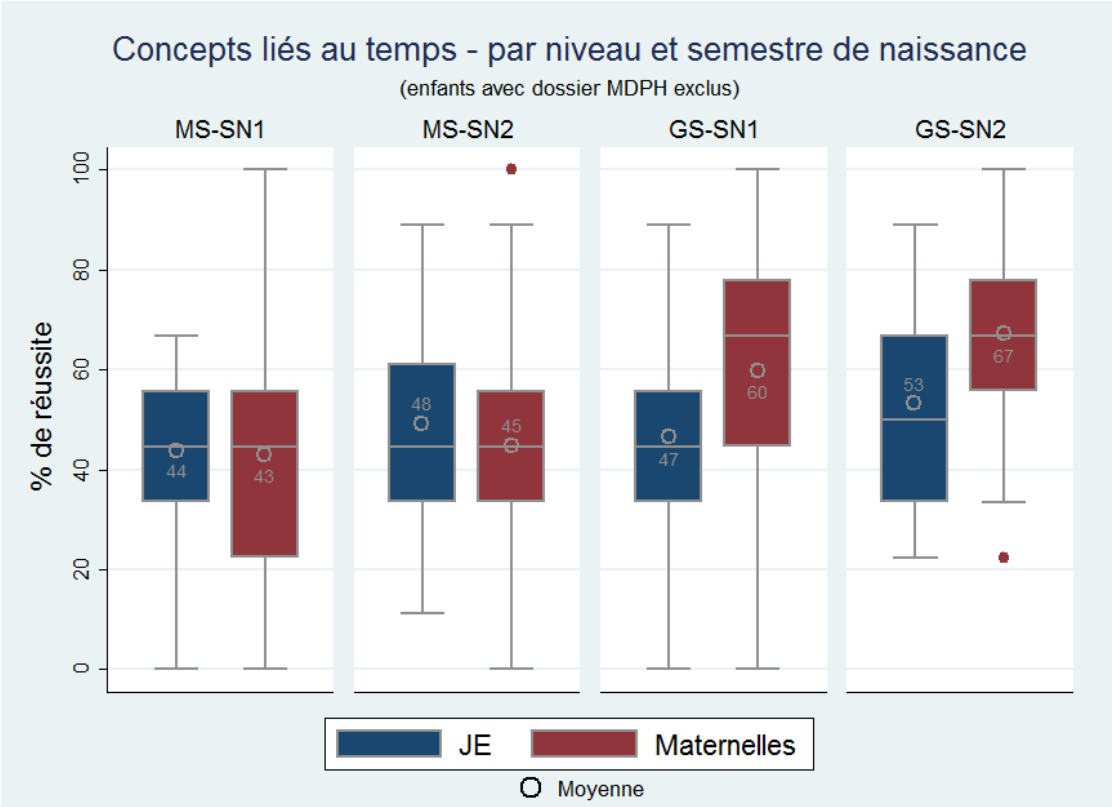
Logiquement, on observe que plus les enfants sont âgés, plus ils ont un taux de réussite élevé. Ainsi, en GS-SN2, plus aucun enfant ne donne moins de 2 bonnes réponses sur 9. On note que l'écart est plus marqué entre les MS et les GS d'écoles maternelles qu'entre les MS et les GS de JE.

Alors que les enfants de MS des JE semblent un peu meilleurs que ceux de maternelles (moyennes un peu plus élevées pour MS-SN1 et MS-SN2, même si les médianes sont identiques), **les enfants de GS de maternelle sont plus familiers des concepts liés au temps que ceux des JE** : tandis que la moitié des enfants de GS-SN1 répond correctement à 44 % ou plus des items dans les JE (médiane = 44 %), c'est le cas des trois quarts des enfants

[19] L'extrémité basse correspond à la valeur adjacente la plus basse et l'extrémité haute à la valeur adjacente la plus haute. Il s'agit respectivement de la valeur la plus basse et de la valeur la plus haute qui restent dans l'intervalle défini par : [Q1 – 1.5 × écart interquartile ; Q3 + 1.5 × écart interquartile]. Les points en dehors des moustaches représentent les valeurs extrêmes qui n'appartiennent pas à cet intervalle.

de GS-SN1 en maternelle (premier quartile = 44 %). De même, un quart des enfants de GS-SN2 en JE répond correctement à 66 % ou plus des items (troisième quartile = 66 %), alors que c'est le cas de la moitié des enfants du même âge en maternelle.

Graphique 1



On observe aussi que le niveau est plus hétérogène en école maternelle qu'en JE : à l'exception du sous-groupe des GS-SN2, la dispersion des résultats y est plus importante. On le voit à la fois à la taille des « moustaches » et à celle des « boîtes » – les variances[20] plus élevées pour les écoles que pour les JE dans chacun des quatre sous-groupes le confirment.

Conformément à ce que l'on pouvait attendre, la prise en compte des scores des enfants avec un dossier MDPH modifie ces résultats à la défaveur des JE : si on réintègre leurs réponses, la moyenne de chaque sous-groupe ne varie pas ou quasiment pas en maternelle alors qu'elle diminue nettement en JE (jusqu'à - 6 points pour le groupe GS-SN2).

L'influence du type de structure et de l'appartenance des enfants aux quatre groupes d'âge sont confirmées par la régression. Toutes choses égales par ailleurs, un enfant qui fréquente un JE a un taux de réussite légèrement inférieur à celui d'un enfant d'école maternelle[21], mais le fait d'être en grande section plutôt que de faire partie des plus jeunes (MS-SN1) joue près

[20] La variance est la moyenne des écarts à la moyenne.

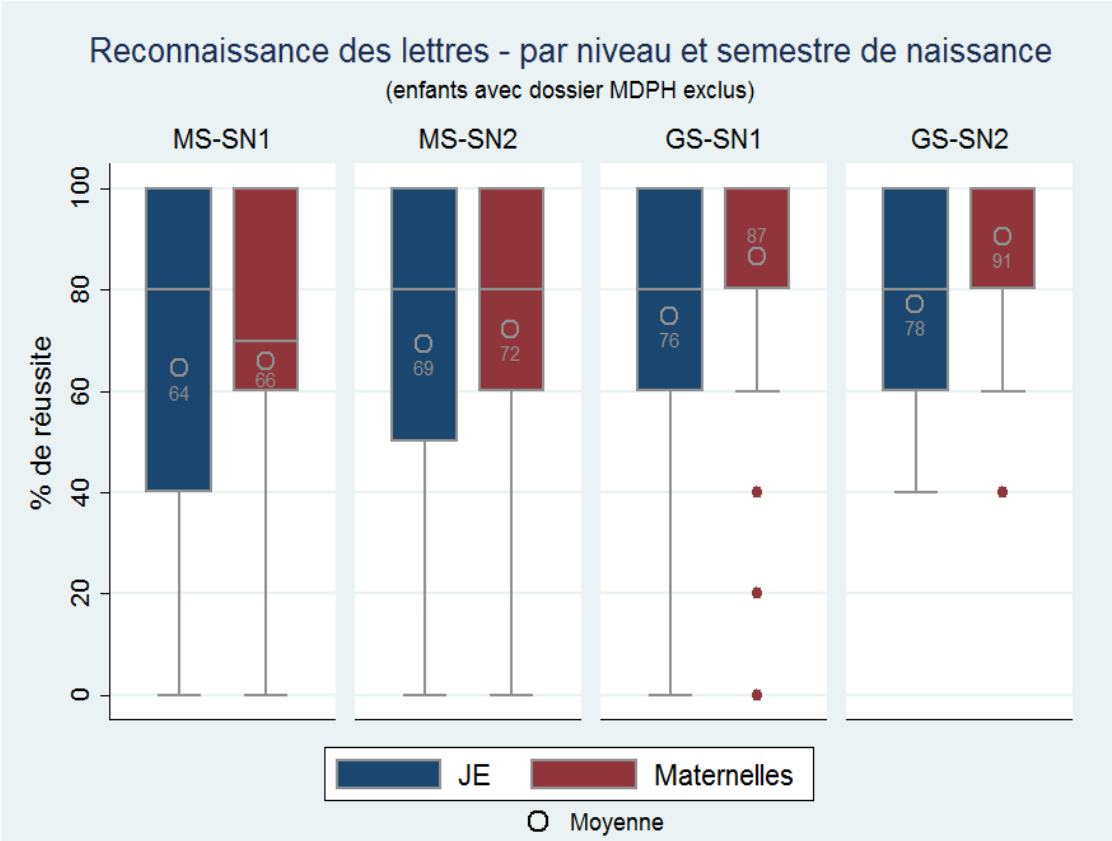
[21] p-value de la régression linéaire : 0,019.

de deux fois plus[22]. Le diplôme de la mère joue davantage que le type de structure mais un peu moins que l'âge de l'enfant et ne fait une différence statistiquement significative qu'à partir d'un niveau bac+2[23] (par rapport à la situation de référence : aucun diplôme ou brevet des collèges).

Reconnaissance des lettres

L'exercice de reconnaissance des lettres est réussi de façon très inégale par les enfants jusqu'en GS, quelle que soit la structure considérée : l'étendue des taux de réussite va de 0 à 100 % pour les trois premiers sous-groupes. Seuls les enfants nés entre janvier et juin 2013 (les plus âgés) donnent tous au moins 40 % de bonnes réponses. Cela dit, au moins un quart des enfants reconnaît toutes les lettres qui lui sont demandées, tous âges confondus.

Graphique 2



Sur cet exercice comme sur le précédent, l'exclusion des réponses des enfants reconnus ou en cours de reconnaissance par la MDPH fait nettement remonter les moyennes en JE (de 1 à 5 points) alors qu'elle impacte peu les moyennes en maternelle (1 point d'écart maximum).

[22] Pour la modalité GS-SN1, p-value de 0,002 (régression linéaire). Pour la modalité GS-SN2, p-value : 0,000. La modalité de référence est MS-SN1 – c'est-à-dire que le modèle considère l'impact d'appartenir à tel groupe d'âge plutôt que d'être dans le groupe d'âge de référence des MS-SN1 (les enfants les plus jeunes).

[23] p-value de la régression linéaire : 0,057 (0,000 pour la modalité bac+5 et plus).

Même en excluants les résultats de ces enfants, **les élèves des écoles maternelles semblent plus à l'aise : le premier quartile et la moyenne sont toujours plus élevés qu'en JE**. C'est aussi le cas de la médiane si l'on observe la GS (100 %) ; mais comme pour les concepts liés au temps, on observe que l'écart entre les deux types de structure est plus faible en MS qu'en GS, ce qui peut suggérer que **les apprentissages s'accélèrent dans les écoles à l'approche de l'entrée en CP**. En dernière année de maternelle, la moitié des enfants reconnaît les cinq lettres demandées, tandis qu'en dernière année de JE, un quart des enfants y parvient.

En intégrant le diplôme de la mère dans les variables explicatives, le fait d'être en grande section plutôt qu'en moyenne section reste l'élément qui joue le plus fortement[24], toutes choses égales par ailleurs, sur les performances des enfants à cet exercice[25]. Les enfants dont la mère a un CAP ou un BEP n'ont pas d'avantage statistiquement significatif, toutes choses égales par ailleurs, sur ceux dont la mère est sans diplôme. En revanche, à partir d'un baccalauréat, le niveau de qualification de la mère est une variable explicative importante[26] ; elle joue même un peu plus fortement que la fréquentation d'un type de structure plutôt que l'autre (coefficient un peu plus élevé).

On remarque que l'hétérogénéité est cette fois plus grande en jardin d'enfants qu'en maternelle, comme le donnent à voir les tailles des boîtes (qui contiennent 50 % des enfants de chaque sous-groupe).

À la fin de cet exercice, les enquêteurs et enquêtrices ont indiqué si l'enfant avait répondu avec aisance (y compris lorsque les réponses étaient mauvaises) ou s'il hésitait, ne voulait même pas essayer de répondre ou encore tâtonnait en semblant chercher des indices de la bonne réponse dans les réactions de l'enquêteur. En maternelle, 80,8 % des enfants répondent à l'exercice avec aisance et assurance (à nouveau, cela ne signifie pas qu'ils donnent de bonnes réponses), ce qui n'est le cas que de 70,7 % des enfants en JE. À l'inverse, ces derniers sont 28,6 % à hésiter et à laisser apparaître leurs doutes, contre 18 % des enfants de maternelle. Il est difficile d'interpréter ces chiffres : il est possible que l'encouragement au tâtonnement revendiqué dans les JE explique que les enfants n'essaient pas de masquer leurs hésitations, comme il est possible que cela disent quelque chose de leur confiance en eux, d'autres interprétations étant aussi envisageables.

Familiarité avec l'objet « livre »

S'agissant de la familiarité avec le livre et de la capacité à le manipuler correctement, les JE et les écoles maternelles se différencient moins nettement que sur les exercices précédents, alors même que les parents des JE déclarent une plus grande pratique de la lecture dans leur foyer (nombre de livres lus par chaque parent au cours de l'année écoulée et fréquence de la lecture parentale aux enfants).

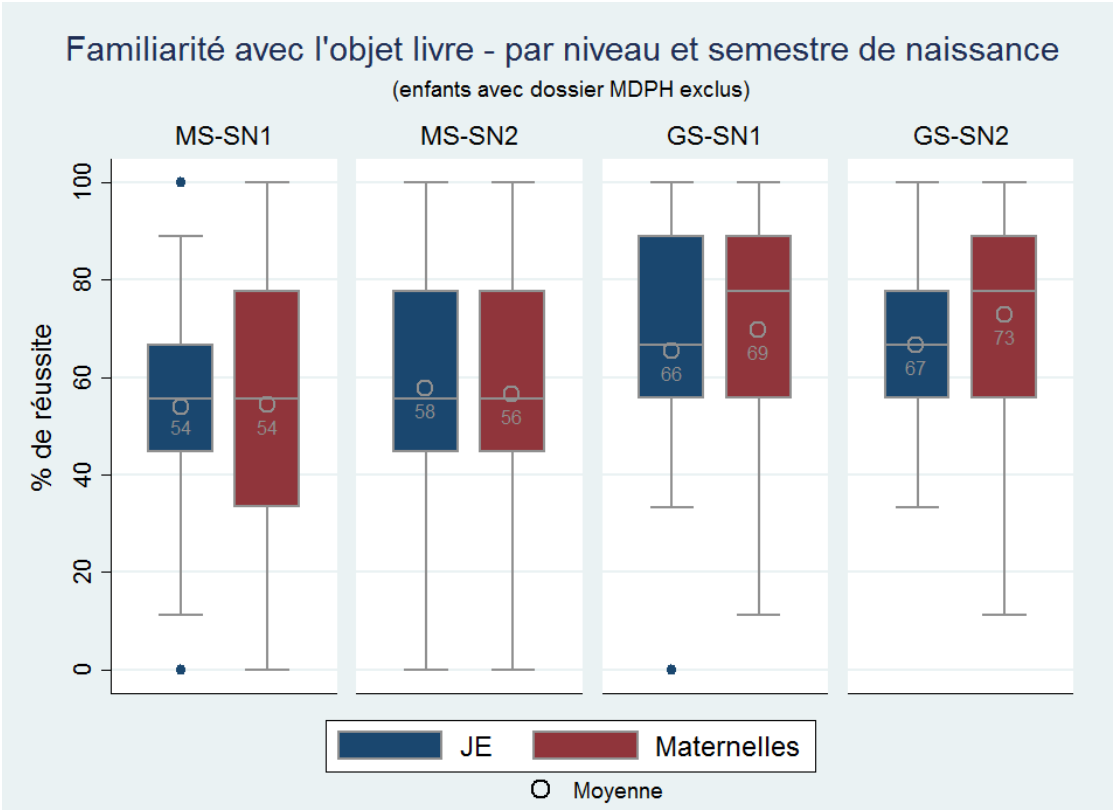
[24] p-value de la régression linéaire : 0,051.

[25] C'est-à-dire que c'est pour cette variable que les coefficients de la régression sont les plus élevés. P-value de la régression linéaire : 0,001 pour GS-SN1 et 0,000 pour GS-SN2.

[26] Régression linéaire : p-value pour la modalité « baccalauréat » : 0,038 ; pour la modalité « bac+2 ou bac+3 » : 0,015 ; pour la modalité « bac+5 ou plus » : 0,101.

Dans les deux types de structure et à tous les âges, certains enfants réussissent l'ensemble des items. En moyenne section, dans les deux types d'établissement, la moitié des enfants réussit 56 % des items. En moyenne section, dans les deux types d'établissement, la moitié des enfants réussit 56 % des items. En MS-SN2, les résultats sont même très similaires, avec une médiane un peu plus élevée en JE. En grande section, on voit un léger écart apparaître : dans les écoles, la moitié des enfants donne 7 bonnes réponses ou plus sur 9 (médiane = 77,8) ; tandis que dans les JE, la moitié des enfants donne 6 bonnes réponses ou plus (médiane = 66,7). Dans l'ensemble, l'hétérogénéité et l'étendue des scores (ou taux de réussite) sont un peu plus grandes en maternelle qu'en JE.

Graphique 3



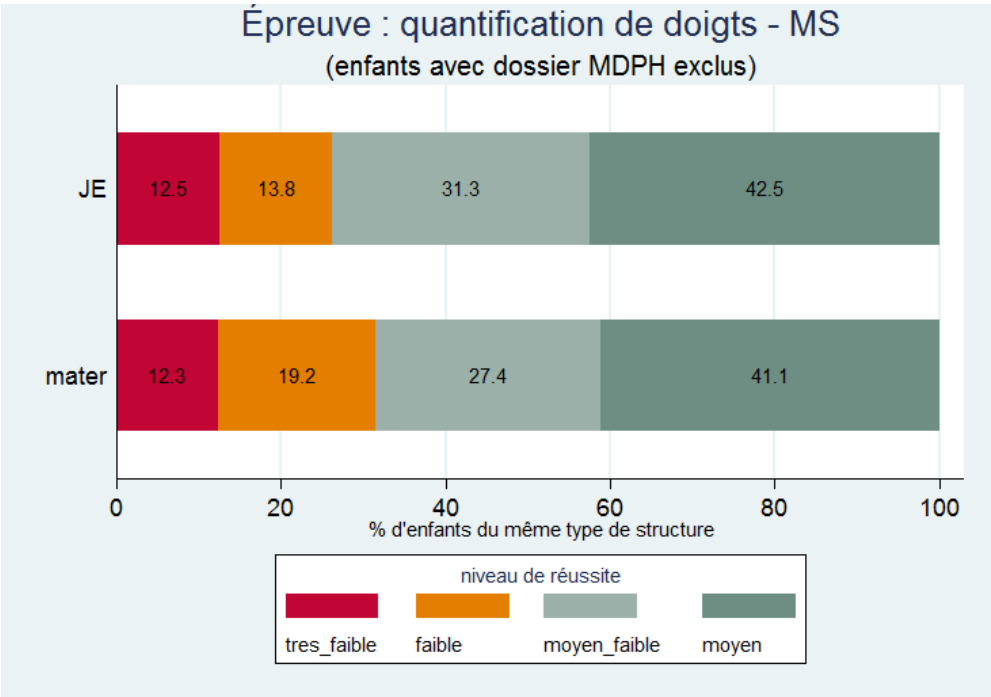
La fréquentation d'un JE plutôt que d'une école maternelle n'est effectivement pas la variable explicative la plus puissante, son impact n'est d'ailleurs pas statistiquement significatif d'après la régression. En revanche, l'âge (à partir de la GS) et le diplôme de la mère (à partir d'un bac+2) ont une influence significative. Logiquement, le modèle linéaire confirme que les enfants de grande section se montrent plus familiers de l'objet livre que les plus jeunes (toutes choses égales par ailleurs) et que ceux dont la mère a au minimum un bac+2 réussissent mieux cet exercice que ceux dont la mère n'a pas de diplôme[27].

[27] Pour la régression linéaire, les p-values valent 0,002 pour la modalité « GS-SN1 » ; 0,000 pour les modalités « GS-SN2 » et « bac+5 ou plus » ; 0,001 pour la modalité « bac+2 ou bac+3 ».

Familiarité avec les nombres

• **L'épreuve « quantification de doigts »** est cotée différemment pour les enfants de moyenne et de grande sections[28]. En moyenne section, il y a quatre modalités de niveau : très faible, faible, moyen-faible et moyen. En grande section, il n'y en a que trois (très faible, faible et moyen) pour les enfants nés entre juillet et décembre (GS-SN1) et deux (très faible, moyen) pour ceux nés entre janvier et juin (GS-SN2). Puisque les effectifs de MS et de GS ne sont pas parfaitement équilibrés au sein de chaque type de structure (voir 2.1, Description de l'échantillon « enfants ») nous présentons les résultats pour chaque niveau.

Graphique 4



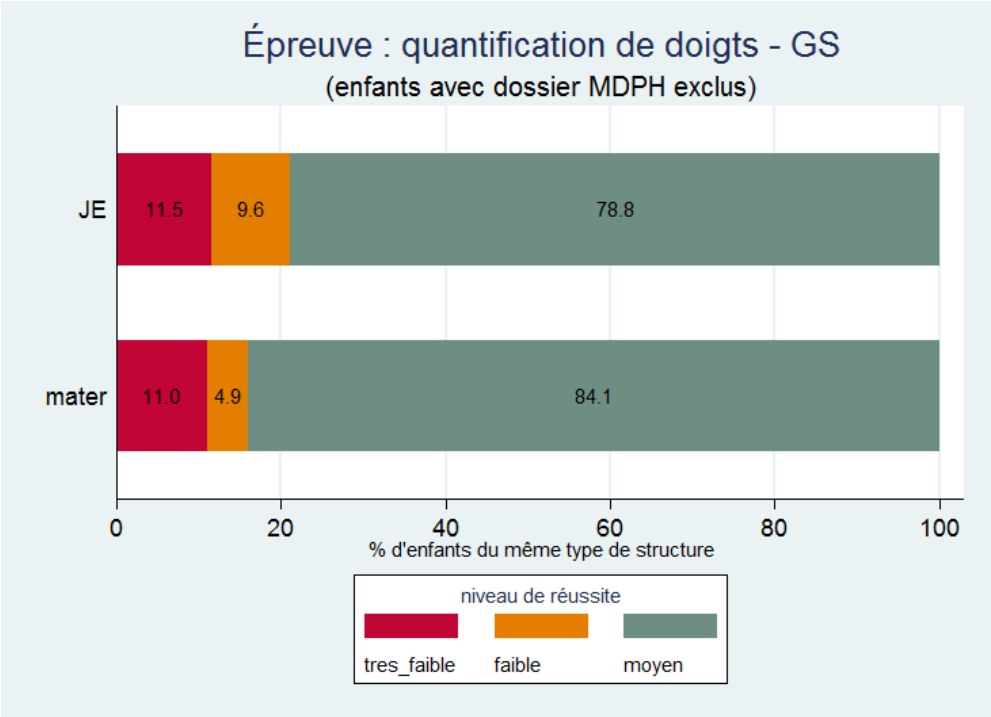
Les enfants de MS réussissent un peu mieux dans les JE que dans les écoles (Graphique 4). En effet, même si la proportion d'enfants « très faibles » est similaire dans les deux types de structure (12,5 % et 12,3 %), on compte une plus grande proportion d'enfants « faibles » dans les écoles (+ 5,4 points), tandis que la proportion d'enfants « moyens » est un peu plus importante en JE (+ 1,4 points). La part d'enfants « moyens-faibles » est également plus grande en JE (+ 3,9 points).

En revanche, en GS (Graphique 5), les enfants fréquentant une école maternelle réussissent un peu mieux l'exercice : 84,1 % d'entre eux réussissent tous les items contre 78,8 % en JE. À nouveau, on observe une proportion légèrement plus importante d'enfants « très faibles » (c'est-à-dire qui ont 0 à 1 bonne réponse) en JE (0,5 point d'écart).

[28] Pour les cinq activités issues de la BMT-i, nous avons appliqué la cotation (l'attribution d'un niveau selon le score) des orthophonistes. Celle-ci ne distingue pas systématiquement les quatre groupes d'âge présentés plus haut (MS-SN1, MS-SN2, GS-SN1, GS-SN2), comme on le voit pour cet exercice. La méthodologie utilisée pour arriver à ces échelles est documentée dans les manuels fournis avec la batterie de tests.

Globalement, les résultats à cette épreuve sont plutôt similaires entre les deux types d'établissement.

Graphique 5

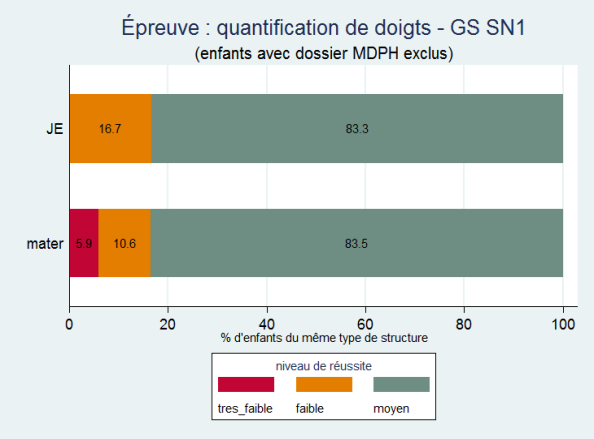


Pour rappel, les graphiques ne comprennent pas les enfants en situation de handicap (reconnus ou en cours de reconnaissance par la MDPH). Leur exclusion de l'échantillon joue principalement sur la part d'enfants « très faibles », que l'on regarde les JE ou les maternelles. À nouveau, cela ne modifie quasiment pas les chiffres pour les écoles mais fait varier de façon assez importante les résultats pour les JE, puisque ces derniers comptent relativement plus d'enfants en situation de handicap : en incluant ces enfants, la part de « très faibles » augmente de 3,7 points en MS et de 5,7 points en GS dans les JE, alors qu'elle ne varie pas en maternelle pour les MS et qu'elle n'y augmente que de 0,4 points pour les GS.

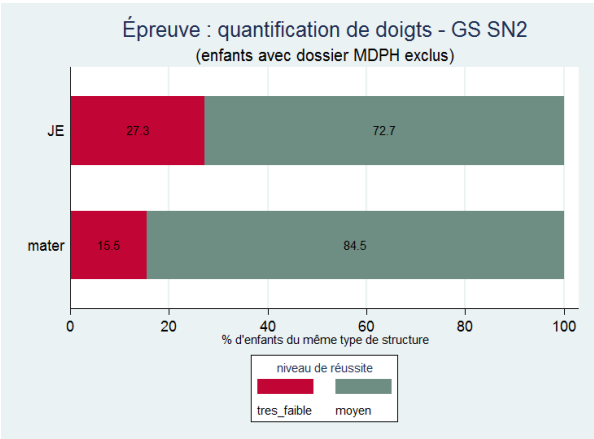
Par ailleurs, nous avons présenté les résultats des enfants de GS sur un seul graphique par simplicité, mais il est intéressant de rentrer dans le détail selon le mois de naissance des enfants (voir Graphique 6 et Graphique 7).

Parmi ceux nés le premier semestre (GS-SN1), la proportion d'enfants ayant réussi tous les items est quasiment identique quelle que soit la structure d'accueil (autour de 83 %). En revanche, aucun enfant de GS nés le premier semestre ne donne moins de 2 bonnes réponses en JE, alors que c'est le cas de 5,9 % des enfants nés à la même période en maternelle. La part d'enfants réussissant tous les items est en revanche plus importante de 11,8 points dans les écoles maternelles si l'on considère les enfants nés le second semestre (GS-SN2). Encore une fois, **c'est surtout en grande section que l'avantage des maternelles emerge.**

Graphique 6



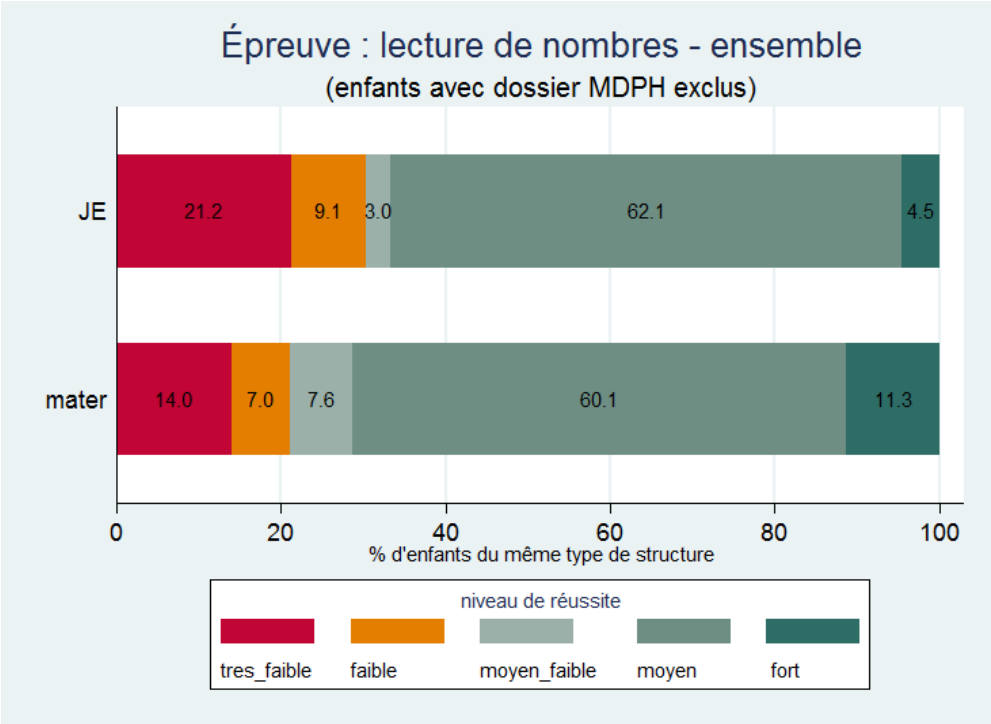
Graphique 7



• **L'épreuve « lecture de nombres »** est cotée en deux modalités (très faible et moyen) pour les MS et en quatre modalités pour les GS (très faible, faible, moyen et fort pour les enfants nés en SN1 ; très faible, faible, moyen-faible et moyen pour ceux nés en SN2).

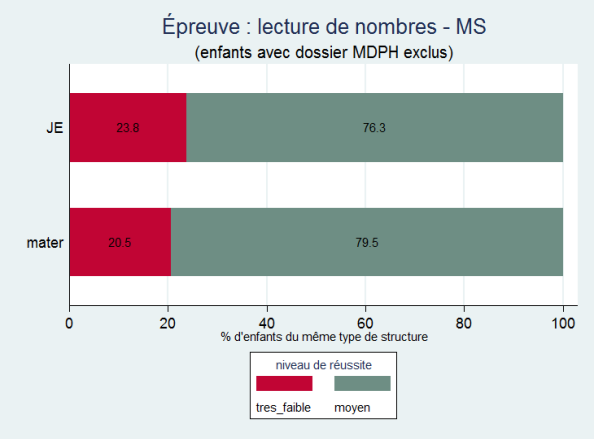
Le Graphique 8 présente les résultats pour tous les enfants, tous âges confondus. On observe que les JE et les écoles maternelles ont une proportion à peu près équivalente d'enfants « moyens » (autour de 60 %), mais que **les enfants « très faibles » et « faibles » sont relativement plus nombreux en JE** (près d'un enfant sur trois contre un sur cinq en maternelle), tandis que les enfants « forts » y sont moins nombreux (4,5 % contre 11,3 % en maternelle).

Graphique 8

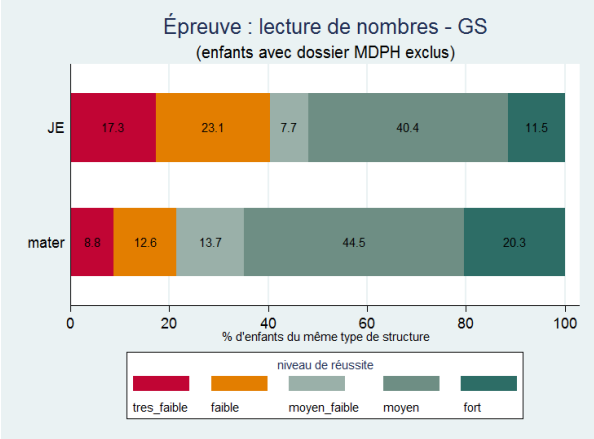


Si l'on décompose les résultats par niveau (Graphique 9 et Graphique 10), on constate qu'il y a une légère différence entre les enfants de MS des JE et des écoles maternelles, au bénéfice de ces dernières (79,5 % des enfants de maternelles réussissent les trois items contre 76,3 % des enfants des JE). **L'écart se joue plutôt au niveau de la GS** : les JE comptent près de deux fois plus d'enfants « très faibles » (17,3 % contre 8,8 %) et « faibles » (23,1 % contre 12,6 %) et près de deux fois moins d'enfants « forts » (11,5 % contre 20,3 %).

Graphique 9



Graphique 10



Le fait de fréquenter un JE plutôt qu'une école maternelle[29], le fait que la mère ait au moins un baccalauréat[30] et l'âge (surtout pour l'exercice de quantification de doigts[31]) ont un impact statistiquement significatif sur la familiarité des enfants avec les nombres d'après la régression logistique. Rappelons que la significativité n'a rien à voir avec la « force explicative » : le modèle indique que ces caractéristiques influencent les résultats, mais leur impact peut être très faible.

Langage oral et vocabulaire

• **L'épreuve « expression syntaxique »** est cotée sur une échelle à sept modalités allant de « hors limite » à « très fort », avec des seuils plus ou moins exigeants selon que les enfants sont en moyenne section ou en grande section. Cette épreuve est dans l'ensemble un peu mieux réussie par les enfants des JE. Les enfants « très forts » et « forts » y sont surreprésentés par rapport à la population globale (4,5 % > 3,1 % et 15,9 % > 13 %). **Il s'agit de différences de modeste ampleur.**

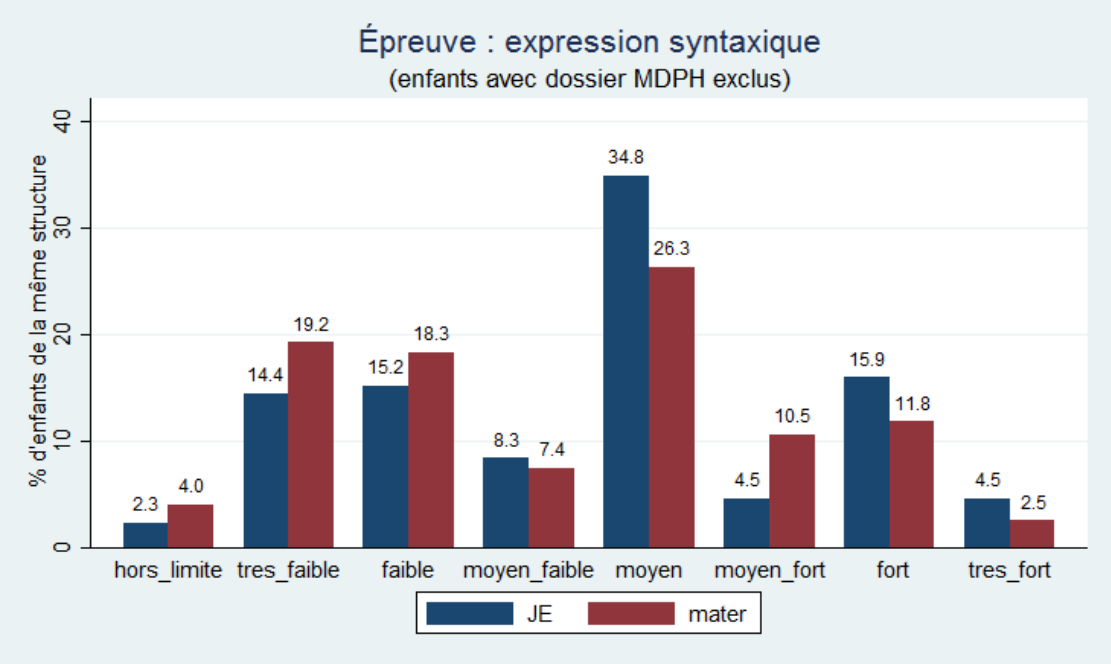
[29] p-value : 0,015 pour l'exercice de lecture de nombre et 0,010 pour l'exercice de quantification de doigts.

[30] p-values : 0,000 pour toutes les modalités à partir du baccalauréat et pour les deux exercices, à l'exception de la modalité « baccalauréat » pour la quantification de doigts (p-value : 0,081 ce qui reste significatif).

[31] p-values inférieures ou égales à 0,055 pour toutes les modalités d'âge supérieures au groupe MS-SN1 (groupe de référence), à l'exception de la modalité « GS-SN2 » pour l'exercice de lecture de nombre (p-value > 20 %).

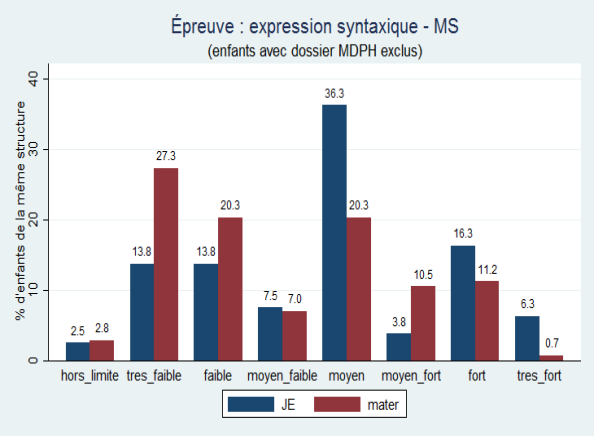
Globalement, 1 enfant sur 5 dans un JE est fort ou très fort, contre 14,3 % dans les écoles. Cependant, les écoles comptent une plus grande proportion d'enfants « moyens-forts ». Si l'on regarde à l'autre bout de la distribution, on observe que 41,5 % des enfants de maternelle sont « hors limite », « très faibles » ou « faibles », quand cette proportion s'élève à 31,9 % dans les JE et à 38,7 % pour l'ensemble (JE et maternelles confondus). Près d'un enfant sur trois fréquentant un JE est « moyen », tandis que les enfants des écoles maternelles se répartissent de façon plus hétérogène sur l'échelle de niveaux.

Graphique 11

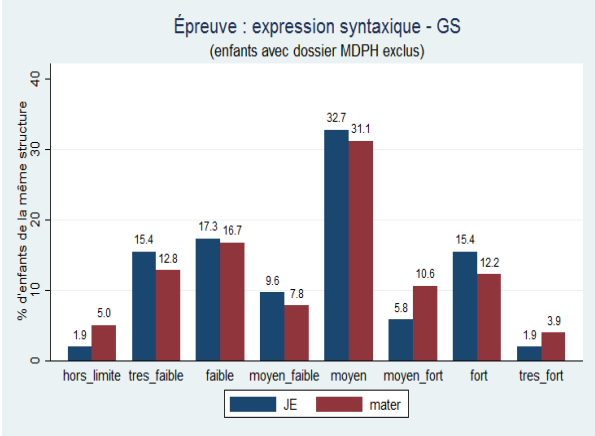


Si l'on détaille selon les niveaux, on observe que l'écart entre les JE et les écoles est particulièrement net en MS (Graphique 12 et Graphique 13). Il tendrait à se réduire voire à s'inverser (pour les modalités « très faible », « faible » et « très fort ») en GS.

Graphique 13



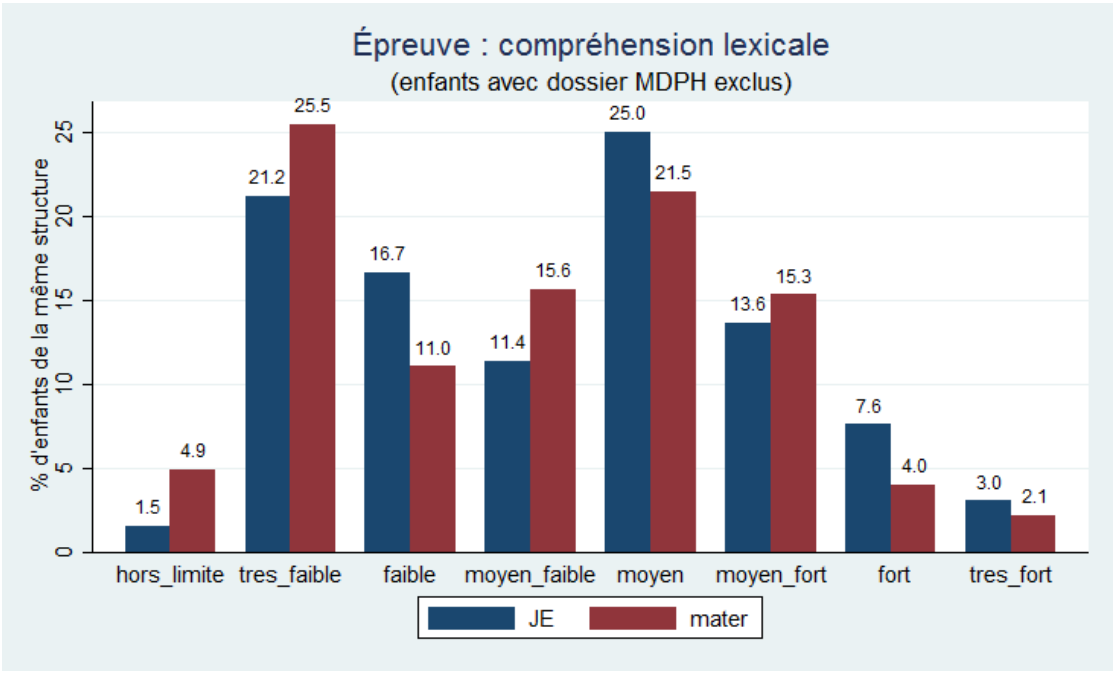
Graphique 12



La régression linéaire effectuée sur les scores des enfants révèle que le fait d'être en JE ou en maternelle n'est pas une variable explicative statistiquement significative[32]. C'est l'âge[33], et dans une moindre mesure le fait d'avoir une mère diplômée au moins d'un bac+2[34] qui expliqueraient les performances à cet exercice. Ainsi, les enfants de GS donnent environ 3 bonnes réponses de plus que les plus jeunes (toutes choses égales par ailleurs) ; ceux dont la mère a un bac+2 ou un bac+3 donnent un peu plus de 2 bonnes réponses supplémentaires que ceux dont la mère n'est pas diplômée et ceux dont la mère a au moins un master un peu plus de 3 bonnes réponses de plus que ceux dont la mère n'est pas diplômée (toutes choses égales par ailleurs).

• **L'épreuve « compréhension lexicale »** est cotée sur une échelle à sept modalités allant de « hors limite » à « très fort », avec des seuils plus ou moins exigeants selon que les enfants sont en moyenne section ou en grande section.

Graphique 14



On retrouve certains points communs avec la distribution des résultats à l'épreuve « expression syntaxique » : la proportion d'élèves de maternelle est plus importante à l'extrême gauche du graphique (surreprésentation dans les modalités « hors limite » et « très faible ») et celle des JE est plus importante à l'extrême droite (surreprésentation dans les modalités « fort » et « très fort »). En revanche, la proportion d'enfants « faibles » est plus importante de 5,7 points en JE (16,7 % contre 11 % en maternelle et 12,7 % pour l'ensemble).

[32] p-value > 20 %.

[33] p-values : 0,000 pour les modalités « GS-SN1 » et « GS-SN2 ».

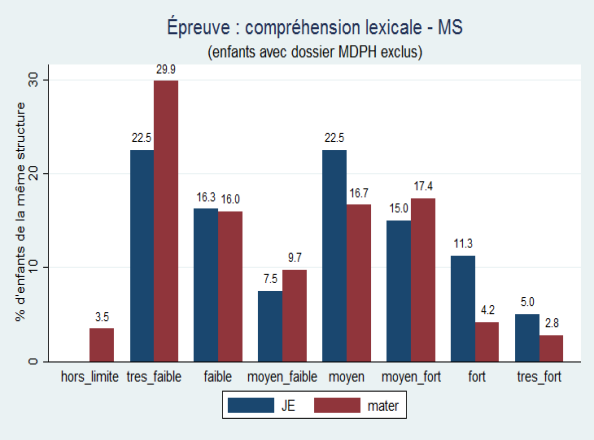
[34] p-value : 0,005 pour la modalité « bac+2 ou bac+3 » et 0,000 pour la modalité « bac+5 ou plus ».

Dans les JE, 50 % des enfants sont « moyens-faibles », « moyens » ou « moyens-forts », contre 52,4 % dans les écoles maternelles. **Globalement, les différences entre les deux types d'établissement sont modestes.**

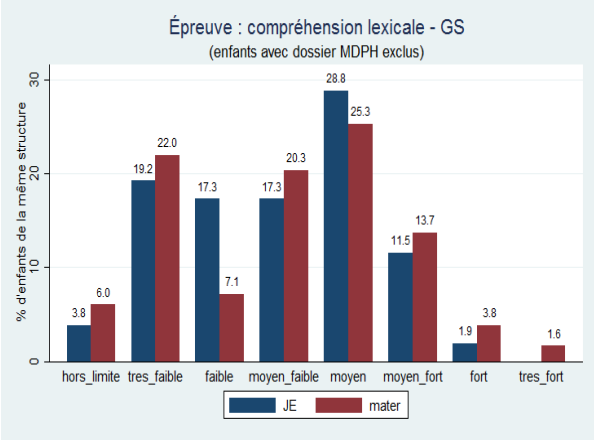
La régression linéaire » effectuée sur les scores des enfants ne permet pas de confirmer un impact statistiquement significatif du type de structure fréquentée sur le taux de réussite à cet exercice[35]. En revanche, le diplôme de la mère est une variable explicative particulièrement forte : toutes choses égales par ailleurs, un enfant dont la mère a un baccalauréat donne entre une et deux bonnes réponses supplémentaires qu'un enfant dont la mère n'a pas de diplôme[36]. Lorsque la mère a un bac+2 ou un bac+3, cet avantage atteint 5 bonnes réponses de plus que l'enfant dont la mère est sans diplôme[37], et plus de 6 bonnes réponses supplémentaires lorsque la mère a au moins un master[38]. Logiquement, l'âge est aussi un facteur important : toutes choses égales par ailleurs, un enfant de GS (SN1 ou SN2) donne 4 à 5 bonnes réponses de plus qu'un enfant de MS-SN1[39].

L'influence non statistiquement significative du type d'établissement et le poids de l'âge (significatif, lui) permettent de comprendre que l'on voit l'écart entre JE et écoles se réduire, voire s'inverser, lorsque l'on décompose les résultats par niveau (voir Graphique 15 et Graphique 16). On constate en effet qu'en dernière année, ce sont les enfants des maternelles qui réussissent le mieux l'exercice : 19,1 % sont « moyens-forts » à « très forts » contre 13,4 % dans les JE, sachant que la part d'enfants « très forts » y est nulle.

Graphique 15



Graphique 16



.

[35] p-value > 65 %.

[36] p-value : 0,070.

[37] p-value : 0,000.

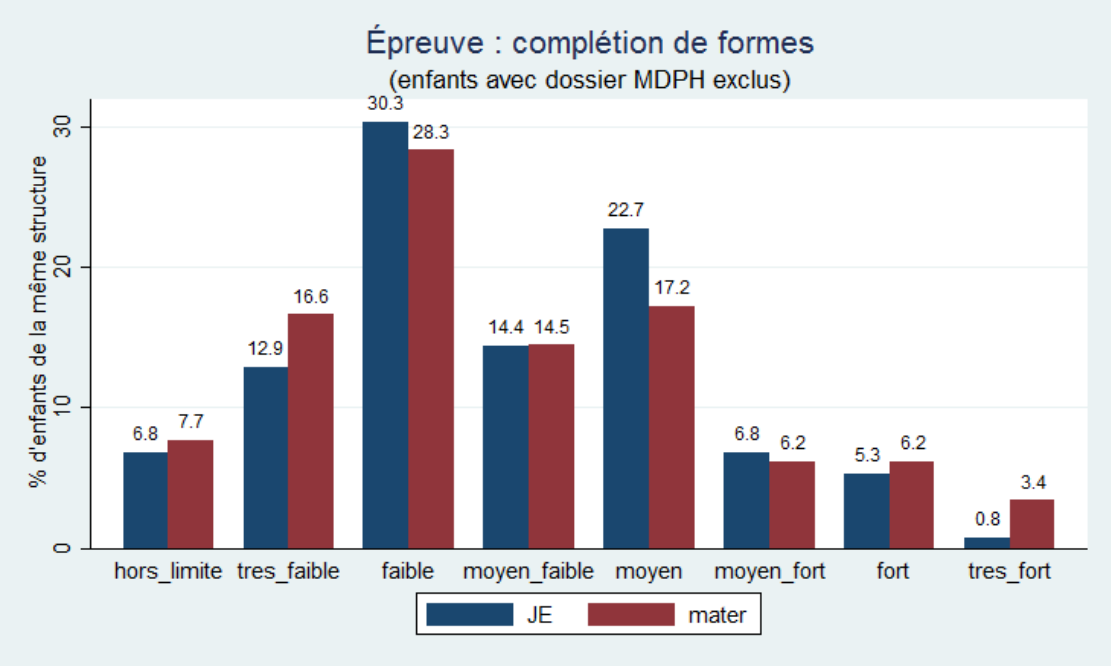
[38] p-value : 0,000.

[39] p-values : 0,000.

Compétences non verbales : la complétion de formes

L'épreuve « complétion de formes » est cotée sur une échelle à cinq modalités allant de « très faible » à « fort », avec des seuils plus ou moins exigeants selon que les enfants sont en moyenne section, en grande section et nés entre janvier et juin 2013, ou en grande section et nés entre juillet et décembre 2013.

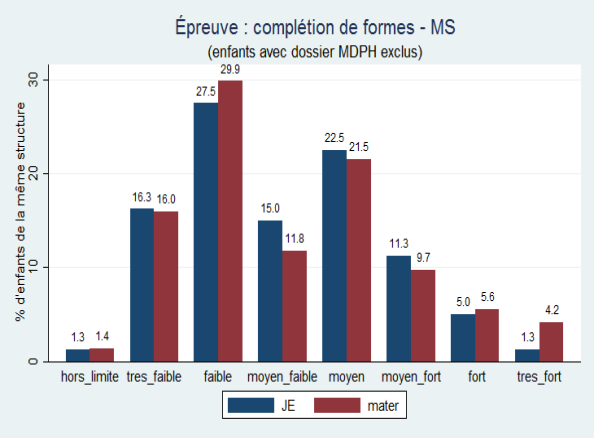
Graphique 17



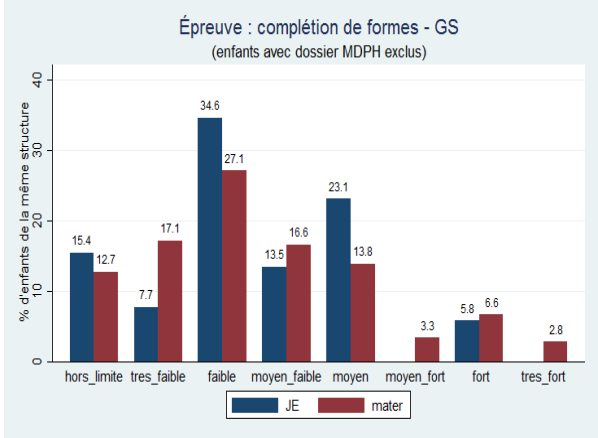
Il y a, en proportion, davantage d'enfants « très forts » et « forts » sur cette épreuve en maternelle (environ 1 sur 10) qu'en JE. Les enfants de maternelle sont surreprésentés dans les modalités « hors limite » et « très faible » (les proportions atteignant respectivement 7,4 % et 15,5 % pour l'ensemble) alors que les enfants de JE y sont sous-représentés. En revanche, 30,3 % des enfants fréquentant un JE sont « faibles » alors que ce n'est le cas que de 28,9 % dans l'ensemble de l'échantillon. Si la part d'enfant « très forts » est plus importante en maternelle (+ 2,6 points), la part d'enfants « moyens-forts » ou « forts » est similaire dans les deux types de structures. **Globalement, le niveau apparaît un peu plus hétérogène en école maternelle.**

La décomposition des résultats par niveau (Graphique 18 et Graphique 19) confirme une hétérogénéité importante au sein des écoles, la modalité « faible » étant toujours celle qui contient le plus grand nombre d'enfants. Côté JE, c'est aussi cette modalité qui a l'effectif le plus élevé, en MS comme en GS. On observe par ailleurs qu'il n'y a plus d'enfants « moyens-forts » à « très forts » dans les JE en GS.

Graphique 18



Graphique 19



Comme pour les deux exercices précédents, le type d'établissement n'est pas une variable explicative des scores des enfants statistiquement significative[40] d'après la régression, tandis que l'âge et le diplôme de la mère en sont[41] et peuvent faire varier le nombre de bonnes réponses de 1 à 3 (toutes choses égales par ailleurs).

Conclusion partielle

Dans une étude datant de 2007, Viriot-Goedel et al. ont comparé les acquisitions à la fin de la grande section d'enfants scolarisés en école maternelle avec celles d'enfants inscrits en *kindergarten* en Allemagne (Viriot-Goeldel et al., 2007). Cette étude est intéressante car les *kindergarten* allemands ont certains points communs avec les JE parisiens (voir Encadré 6). De plus, nous évaluons le même type d'acquisitions (des compétences intervenant dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul) et à un âge similaire ; en prenant en compte le même type de variables de contrôle. Les chercheurs n'observaient pas de différence significative entre les scores globaux des enfants d'une structure à l'autre, mais ils constataient des variations épreuve par épreuve.

Encadré 6 : L'étude de C. Viriot-Goedel, Y. Tazouti, D. Devinterne, C. Matter, A. Geiger-Jaillet, R. Carol et A. Jarlégan

Voilà comment Tazouti et al décrivent les différences entre *kindergarten* et écoles maternelles françaises (Tazouti et al., 2012, p. 98) :

« L'école maternelle française, marquée dès ses débuts par son statut scolaire et sa vocation à faire apprendre, diffère sensiblement du *Kindergarten*, lequel affiche en priorité des objectifs de socialisation. Aussi, l'école maternelle française propose des situations

[40] p -value > 68 %.

[41] p-values inférieures ou égales à 0,031 pour les différentes modalités d'âge et inférieures ou égales à 0,022 à partir d'un baccalauréat pour le niveau de diplôme de la mère.

d'apprentissage structurées et progressives tandis que le jardin d'enfants exploite les situations d'apprentissage issues de la vie en groupe (*Situationsansatz*) et accorde une place de choix au jeu. D'une manière générale, le *Kindergarten* développe une logique principalement centrée sur l'enfant, sa socialisation et le développement de sa personnalité. Il se préoccupe beaucoup plus marginalement de la préparation à l'école primaire et les apprentissages purement scolaires y sont souvent périphériques (Brougère, 2002 ; Faust-Siehl, 2001). Contrairement à l'école maternelle française, le jardin d'enfants allemand n'est pas une « école ». Les enfants ne sont pas pris en charge par des enseignants, mais par des éducateurs de jeunes enfants formés dans des écoles supérieures de « pédagogie sociale ». Il accueille généralement les enfants à partir de l'âge de 3 ans, parfois 2 ans, et ce jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire, à 6 ans révolus. Enfin, le jardin d'enfant n'est pas gratuit. Qu'il soit municipal ou confessionnel, les parents lui versent une contribution. »

Les chercheurs ont cherché à évaluer les « apprentissages premiers » en combinant, comme nous l'avons fait, différents outils d'évaluation issus de différentes disciplines et de différentes études. Contrairement à notre dispositif, la passation des tests était collective. Cela ne leur avait pas permis d'évaluer les compétences des enfants en langage oral, ce qu'ils regrettaient et que nous avons pu faire. Ils ont également soumis un questionnaire aux parents, portant notamment sur leurs pratiques éducatives.

Comme eux, nous observons qu'il n'y a pas de différence significative dans les performances des enfants sur certaines épreuves (ex : quantification de doigts). Globalement, nous constatons que les distributions des résultats sont similaires et que lorsqu'il y a un avantage, il est plutôt du côté des écoles. Il arrive que les enfants des JE aient de meilleurs résultats, mais l'écart est alors faible et le modèle ne permet pas de l'attribuer à la nature de l'établissement fréquentée (p-value associée au type d'établissement non significative) : c'est le cas pour les épreuves d'expression syntaxique, de compréhension lexicale et de complétion de formes. Les enfants de maternelle semblent quant à eux meilleurs en lecture de nombres et en reconnaissance de lettres[42] et se repèrent davantage dans le temps. Les écarts s'observent bien plus nettement en grande section qu'en moyenne section.

[42] En cela, nos résultats ne convergent pas tout à fait avec ceux de Tazouti et al, qui observaient que, « contre toute attente », les enfants fréquentant un kindergarten étaient meilleurs en dénombrement alors même que les enfants y sont entraînés de manière régulière et encadrée dans les écoles maternelles.

Tableau 3 : Récapitulatif de l'impact de fréquenter un JE sur les résultats des enfants

	Impact d'être dans un JE plutôt que dans une maternelle d'après les régressions
Concepts liés au temps	légèrement négatif (p-value : 0,019 – régression linéaire)
Reconnaissance des lettres	légèrement négatif (p-value : 0,051 – régression linéaire)
Familiarité avec le livre	pas de résultat statistiquement significatif
Quantification de doigts	très légèrement négatif (p-value : 0,010 – régression logistique)
Lecture de nombres	très légèrement négatif (p-value : 0,015 – régression logistique)
Expression syntaxique	pas de résultat statistiquement significatif
Compréhension lexicale	pas de résultat statistiquement significatif
Complétion de formes	pas de résultat statistiquement significatif

Le fonctionnement respectif de chaque structure peut expliquer certains de ces résultats, même s'il ne s'agit que d'hypothèses. Par exemple, le fait que la journée à l'école soit rythmée par des changements de personnels (enseignants / équipes périscolaires) peut expliquer la meilleure maîtrise des concepts temporels par les enfants des maternelles. Le taux d'encadrement plus élevé en JE peut quant à lui permettre de comprendre les meilleures performances des enfants en langage oral si l'on fait l'hypothèse qu'un plus grand nombre d'adultes pour encadrer le groupe donne lieu à davantage d'échanges verbaux.

Finalement, le type d'établissement a une portée explicative visiblement moins importante que l'âge des enfants et que le niveau de diplôme des mères ; mais toutes choses égales par ailleurs, les enfants des maternelles obtiennent des résultats légèrement meilleurs que ceux des JE sur les compétences évaluées dans le cadre de cette étude.

B. Aptitudes comportementales

Les aptitudes comportementales ont été principalement saisies à travers la première activité proposée aux enfants (voir Structure du test et modalités de passation, p.115), ainsi que par le codage par chaque enquêteur ou enquêtrice, à la fin de la passation, de quelques éléments concernant l'aisance de l'enfant à l'oral, sa façon de s'exprimer et son implication tout au long de l'échange. Ce codage post-passation s'avère trop peu fiable (variations importantes d'un enquêteur à l'autre) pour être commenté.

La première activité consistait à demander aux enfants de se positionner par rapport à deux phrases opposées dans le but de saisir : leur confiance en eux et en leur capacité, leur

autonomie, leur rapport aux apprentissage, leur relation avec les adultes et avec leurs pairs. Les corrélations attendues entre certaines réponses ne sont pas vérifiées. Cela signifie que le nombre d'items est trop faible et/ou que les réponses des enfants sont trop aléatoires pour que l'on puisse dégager des scores correspondant aux différentes dimensions qui avaient guidé l'élaboration des questions. Cependant, il est toujours possible de faire une lecture des réponses item par item et d'observer si des différences se ressortent entre les JE et les écoles maternelles.

Globalement, on observe une grande similarité : les réponses des enfants des JE ne se distinguent pas nettement de celles des enfants des maternelles, sauf pour deux items.

Le premier concerne la sollicitation d'un adulte (la maîtresse ou l'EJE) lorsque l'enfant rencontre une difficulté. **Dans les JE, les trois quarts des enfants disent qu'ils vont voir leur éducatrice lorsqu'ils ont du mal à faire quelque chose. Ce n'est le cas que des deux tiers des enfants de maternelle.** À l'inverse, 21,8 % disent qu'ils ne vont pas la voir dans une telle situation, quand 28 % des enfants de maternelle choisissent cette réponse. Notons que le taux de non-réponses est deux fois plus important dans les écoles que dans les JE. L'écart entre les réponses des enfants des JE et des enfants des maternelles est statistiquement significatif[43].

Dans les maternelles comme dans les JE, les enfants de GS vont plus volontiers voir leur enseignante ou leur éducatrice en cas de difficulté. On remarque que dans les JE, le sexe ne joue pas sur la réponse, alors qu'en maternelle il a un impact important et significatif[44]. En effet, un garçon fréquentant une école maternelle sur trois répond qu'il ne va pas voir sa maîtresse, quand à peine plus d'une fille sur cinq répond en ce sens. De même, alors que 72 % des filles d'écoles maternelles déclarent qu'elles sollicitent leur enseignante en cas de besoin, ce n'est le cas que de 60,8 % des garçons.

Le second item pour lequel on observe une différence statistiquement significative[45] concerne la compétition qui peut exister entre les enfants. Il s'agissait pour eux de se positionner par rapport aux deux énoncés suivants : « *Je n'aime pas quand d'autres enfants font mieux que moi* / *Ça ne me gêne pas quand d'autres enfants font mieux que moi* ». 59,4 % des enfants disent qu'ils sont indifférents si d'autres font mieux qu'eux dans les JE, alors que ce n'est le cas que de 49,1 % des enfants de maternelles (52,1 % dans l'ensemble). À l'inverse, 36,1 % disent qu'ils n'aiment pas cela, soit 8,4 points de moins qu'en école maternelle. Il semble que **les enfants fréquentant un JE soient moins dans une logique compétitive**, ou moins dans une logique de comparaison de leurs performances par rapport à leurs pairs que ceux fréquentent une école.

Par ailleurs, alors que l'écart entre les réponses des MS et des GS est net dans les JE (40 % des enfants de MS disent qu'ils n'aiment pas quand d'autres font mieux qu'eux, contre 30,1 % des enfants de GS ; à l'inverse 55 % disent que cela ne les gêne pas contre 66 % de leurs aînés) il est moins clair dans les écoles, où une proportion importante d'enfants de MS

[43] p-value du Chi2 : 0,070.
[44] p-value du Chi2 : 0,050.
[45] p-value du Chi2 : 0,128.

n'a pas répondu (10, 2 %). En revanche, les filles et les garçons répondent de façon plus similaire dans les écoles que dans les JE. Finalement, seuls les garçons fréquentant un jardin d'enfants seraient moins sensibles à la comparaison ou à la compétition avec leurs pairs (voir Tableau 4). En effet, 70,9 % d'entre eux disent que cela ne les dérange pas qu'un autre enfant fasse mieux qu'eux, et seulement un sur quatre dit que cela le gêne (contre respectivement 51,3 % et 43,6 % chez les filles inscrites en JE.

Tableau 4 : Détail de la question Q20

	Filles		**Garçons**		**Total**
	JE	Maternelles	JE	Maternelles	
Je n'aime pas quand d'autres enfants font mieux que moi	43,6 %	44,6 %	**25,5 %**	44,4 %	42,1 %
Non-réponses	5,1 %	5,1 %	**3,6 %**	7,6 %	5,9 %
Ca ne me gêne pas quand d'autres enfants font mieux que moi	51,3 %	50,3 %	**70,9 %**	48 %	52,1 %
Total	100%	100%	100%	100%	100 %

3. Conclusion générale

Rappelons qu'il est impossible de comparer terme à terme le jardin d'enfants et l'école maternelle publique, en raison de la différence de moyens investis dans le fonctionnement de ces deux types de structures. Il s'agissait, avec cette étude, d'identifier les caractéristiques propres aux JE et leurs effets sur les enfants. Le dispositif de recherche a impliqué un nombre limité d'établissements, sélectionnés de manière à représenter la situation parisienne dans sa diversité. Pour autant, tous les résultats ne sont pas assez robustes pour être généralisés à l'ensemble des JE et des écoles maternelles françaises, et même lorsque nous avons observé des écarts statistiquement significatifs, l'inférence statistique comporte toujours une marge d'erreur.

Par ailleurs, les effets observés ne peuvent pas être attribués avec certitude à telle ou telle caractéristique des JE (formation des éducatrices, matériel présent, décloisonnement des temps et espaces, etc.) en l'absence de comparaison toutes choses égales par ailleurs. En outre, il s'agit d'effets mesurés à très court terme : l'influence du passage par un JE sur la trajectoire scolaire (et sociale) à long terme ne pourrait être évaluée que par un suivi de cohorte sur plusieurs années. Le volet quantitatif de l'étude permet d'appréhender la préparation des enfants à l'entrée en CP, uniquement sur les compétences cognitives que nous avons évaluées.

Il faut aussi souligner que le dispositif de recherche n'a permis de capter qu'imparfaitement les compétences socio-affectives et comportementales des enfants, dont on sait l'importance sur la trajectoire scolaire ultérieure. Or le volet qualitatif semble indiquer que c'est surtout sur ces compétences que les JE pourraient avoir une plus-value. Enfin, l'accueil d'enfants en situation de handicap est une caractéristique importante des JE, mais leurs faibles effectifs dans notre échantillon ne nous permettaient pas de réaliser des traitements quantitatifs satisfaisants sur cette sous-population.

Caractéristiques des familles et environnement éducatif familial

Les familles qui inscrivent leur enfant dans un JE sont très semblables à celles dont l'enfant fréquente une école maternelle. Les premières se distinguent par un niveau de diplôme légèrement plus élevé en moyenne, mais les publics sont mixtes et la distribution des parents dans les différentes professions et catégories socioprofessionnelles est similaire dans les deux types de structures. On remarque que l'emploi est un peu plus précaire (davantage de CDD et de temps partiels) côté JE. Cependant, les deux groupes de parents ne se distinguent pas nettement sur le plan du niveau de vie économique. Les écoles maternelles comptent davantage de familles dans lesquelles les deux parents sont nés à l'étranger et les JE davantage de familles mixtes. Les structures familiales (monoparentalité, parents séparés, etc.) sont semblables dans les deux types d'établissement.

Les parents qui inscrivent leur enfant en JE se distinguent en ce qu'ils s'inscrivent plus que les autres dans le pôle culturel de l'espace social : du point de vue de leurs diplômes,

de leurs professions et de leurs pratiques éducatives. En effet, ils passent un peu plus de temps avec leur enfant, lui lisent plus régulièrement des histoires, font plus souvent des sorties culturelles (musée, spectacle, etc.) et sont plus nombreux à l'inscrire à des activités extrascolaires encadrées. Globalement, **les familles des JE offrent plus d'opportunités d'apprentissage informel** à la maison.

Compétences cognitives (ou pré-académiques) des enfants

Malgré des publics assez similaires, la première chose que nous pouvons souligner est la **plus grande hétérogénéité observée dans les écoles maternelles** sur la majorité des exercices soumis aux enfants – les enfants en situation de handicap n'étant pas pris en compte.

Seconde conclusion, **le type de structure fréquenté n'est jamais la variable la plus déterminante des performances des enfants**. **Au-delà de l'âge, c'est le niveau de diplôme de la mère qui influence le plus les résultats**. Ainsi, le fait d'être dans un JE plutôt qu'en maternelle n'a pas d'impact statistiquement significatif sur la familiarité des enfants avec l'objet livre, leurs compétences en langage oral (expression syntaxique et vocabulaire) et leurs compétences non verbales (complétion de formes). Sur ces exercices, les enfants des JE réussissent plutôt mieux que ceux des écoles maternelles, mais nos données ne permettent pas de détecter un effet statistiquement significatif du type d'établissement fréquenté – tandis que l'effet du niveau de diplôme des parents sur les performances à ces épreuves s'avère fort et statistiquement significatif. Pour les autres habiletés évaluées dans le cadre de cette étude (repérage dans le temps, familiarité avec les chiffres et avec les lettres), le fait de fréquenter un jardin d'enfant influence légèrement négativement les performances des enfants.

Plus précisément, **on observe peu de différences de performances en moyenne section** – les enfants des JE ayant souvent un léger avantage –, mais **les écarts se creusent à la faveur des écoles maternelles en grande section**. Cela peut laisser penser que la pédagogie appliquée dans les écoles est davantage orientée vers la préparation à l'entrée en CP et que celle-ci s'intensifie dans les derniers mois d'école maternelle.

Rapport à l'école des enfants et des parents

Lors des observations menées dans le cadre du volet qualitatif de l'étude comme lors de nos passages dans les JE pour réaliser les passations de tests du volet quantitatif, **les jardins d'enfants parisiens nous ont semblé offrir un cadre d'accueil de qualité aux enfants et à leurs familles**, notamment du fait des effectifs restreints, du ratio personnel-enfants et des interactions avec les enfants et avec les parents[46]. Les méthodes de travail des professionnels des JE – la collaboration des éducatrices avec d'autres professionnels (médecins, psychologues, etc.), l'approche pluridisciplinaire et la vision globale des enfants qui en découlent, l'attention portée à l'implication des parents, la façon de mobiliser différents

[46] Ces éléments sont considérés comme déterminant pour la qualité de l'environnement d'accueil des jeunes enfants (CEDJE / RSC-DJE, 2014).

courants pédagogiques – sont également des spécificités qui ressortent de l'étude et semblent constituer la plus-value des JE lorsque l'on interroge les familles et les EJE. Les éducatrices ont d'ailleurs une identité professionnelle forte (voir le rapport d'octobre 2018 dédié au volet qualitatif). **Les enfants paraissent y développer un rapport heureux et curieux aux apprentissages, une autonomie certaine et un rapport positif aux adultes et aux pairs (compétences socio-affectives)**. Même si le volet quantitatif ne permet qu'imparfaitement de valider ces observations, il indique effectivement que **les enfants des JE sont plus enclins à solliciter les adultes lorsqu'ils rencontrent des difficultés et qu'ils ont moins tendance à se comparer à leurs pairs en termes de performances** (logique moins compétitive, surtout pour les garçons).

Du côté des parents, le volet quantitatif converge avec les observations qualitatives puisque l'on constate **des rapports plus fréquents et plus positifs entre parents et professionnels dans les JE que dans les écoles.** Les parents des JE se sentent plutôt mieux accueillis et s'impliquent davantage dans la vie de l'établissement (suivi de la scolarité de leur enfant mais aussi activités et événements ponctuels). Ils échangent notamment beaucoup plus régulièrement avec les personnels que leurs homologues des écoles maternelles[47]. Même si notre étude ne permet pas de le vérifier, différents travaux de recherche existants peuvent laisser penser qu'un tel investissement parental peut avoir des effets positifs sur la trajectoire scolaire des enfants à long terme (voir entre autres Feyfant, 2011). Les questionnaires téléphoniques nous apprennent aussi que les parents des JE semblent plus exigeants en termes d'aspirations professionnelles pour leur enfant.

Dans l'ensemble, au niveau des enfants, on observe des écarts de faible ampleur et qui peuvent être tantôt à la faveur des JE (surtout pour le rapport à la scolarité), tantôt à la faveur des écoles maternelles (surtout pour les compétences cognitives). Du côté des parents, on constate des liens famille-établissement plus forts et plus positifs dans les JE.

[47] Nous rappelons que nos données reposent uniquement sur les déclarations des parents. Or l'étude s'est déroulée dans un contexte d'incertitudes quant à l'avenir des jardins d'enfants dont les familles étaient conscientes et qui a pu influencer leurs réponses.

Remerciements

Pour leur accueil et leur aide à la réalisation du volet qualitatif, nous tenons avant tout à remercier les personnes enquêtées, professionnelles et parents des JE. Sandra Roger et Emmanuelle Pierre-Marie, de l'APUR, nous ont également aidés dans la phase de sélection des terrains : merci à elles. Merci à Anne Donzel pour son enthousiasme et son soutien permanent à la bonne réalisation de l'enquête, ainsi qu'aux autres professionnelles de la Mairie de Paris. Merci aussi à Fabienne Montmasson-Michel pour ses conseils bibliographiques.

Ortho Edition nous a permis d'avoir accès à un outil d'évaluation précieux avec la BMT-i et nous remercions nos interlocuteurs chez cet éditeur. Merci plus particulièrement à Catherine Billard, l'une des conceptrices de l'outil, sans qui nous n'aurions pas pu mener les passations aussi sereinement. Nous remercions également les inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, les directrices et directeurs d'écoles maternelles, l'ensemble des professeurs des écoles et l'ensemble des professionnels des jardins d'enfants qui nous ont ouvert leurs portes et ont tout fait pour que nous puissionsde mettre en place le dispositif de recherche du second volet dans les meilleures conditions. Nous soulignons aussi l'implication et le sérieux des enquêtrices et enquêteurs impliqués dans ce volet quantitatif : Tala Fadul, Charlotte Levecq, Astrid Aulanier, Mathilde Molavi, Edouard Croq, Anissa Sidhoum, Gustave Richard, Julie Oudot, Mathilde Forest. Un merci aussi à Marta Facchini, pour son soutien et sa bienveillance. Enfin, merci aux enfants pour tout ce qu'ils et elles nous ont appris.

Bibliographie

Bodovski, K., & Farkas, G. (2008). « Concerted cultivation » and unequal achievement in elementary school. *Social Science Research*, *37*(3), 903-919. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.02.007

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éd. de Minuit.

Collombet, C. (2018). Les inégalités sociales d'accès aux modes d'accueil des jeunes enfants. Une comparaison européenne. *Revue des politiques sociales et familiales*, *127*(1), 71-82. https://doi.org/10.3406/caf.2018.3289

Colmant, M., Jeantheau, J.-P., & Murat, F. (2002). *Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire. Études réalisées à partir du panel d'écoliers recrutés en 1997* (p. 106). Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de la programmation et du développement.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child development*, *81*(3), 988-1005. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier de veille de l'Ifé*, (63), 14.

Godard, L., & Labelle, M. (1998). Le développement de la localisation dans le temps chez des enfants de 5 à 9 ans de milieux socio-économiques différents. *L'année psychologique*, *98*(2), 233-270. https://doi.org/10.3406/psy.1998.28592

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. Pragmatics and Issues. *American Psychological Society*, *13*(4), 161-164.

Layte, R. (2017). Why Do Working-Class Kids Do Worse in School? An Empirical Test of Two Theories of Educational Disadvantage. *European Sociological Review*, *33*(4), 489-503. https://doi.org/10.1093/esr/jcx054

Lehman-Frisch, S. (2011). *ANNETTE LAREAU (2003), UNEQUAL CHILDHOODS : CLASS, RACE AND FAMILY LIFE, BERKELEY, LOS ANGELES, UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS*. Consulté à l'adresse https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01401652

Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK : An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, *29*(1), 45-57. https://doi.org/10.1080/09575140802636290

Negro, I., & Genelot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : L'impact du nom des lettres. *Bulletin de psychologie*, *Numéro 501*(3), 291-306.

Pagani, L., Fitzpatrick, C., Belleau, L., & Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognives, comportementales et motrices à la maternelle. *L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref*, *6*(1), 1-12.

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *24*(4), 441-453. https://doi.org/10.2307/1585897

Prendergast, S., & MacPhee, D. (2018). Parental contributors to children's persistence and school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, *45*, 31-44. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.005

Rebello Britto, P. (2012). *School readiness : A conceptual framework* (p. 40). New York: UNICEF - United Nations Children's Fund.

Sadovnik, A., R. (2001). BASIL BERNSTEIN (1924-2000). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, *XXXI*(4), 715-731.

Senechal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model : Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, *10*(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Suchaut, B. (2008). *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00240399

Suchaut, B. (2010). *Comment repérer des compétences clés ?* Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00460728

Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, *66*(3), 139-150. https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.007

Tazouti, Y. (2002). *Education familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire* (Thesis, Nancy 2). Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2002NAN21024

Tazouti, Y., Flieller, A., & Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non-populaire). *Revue française de pédagogie*, *151*(1), 29-46. https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3273

Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2013). Effets des apprentissages de grande section de maternelle et des pratiques familiales en lien avec la scolarité sur les acquisitions en fin de CE1. *Enfance*, *N°2*(02), 139-157. https://doi.org/10.4074/S0013754513002036

Tazouti, Y., Malarde, A., & Michea, A. (2010). Parental beliefs concerning development and education, family educational practices and children's intellectual and academic performances. *European Journal of Psychology of Education*, *25*(1), 19-35. https://doi.org/10.1007/s10212-009-0002-0

Tazouti, Y., Viriot-Goeldel, C., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R., & Devinterne, D. (2012). Pratiques éducatives familiales et apprentissages premiers à l'école maternelle française et au Kindergarten allemand. *Education & Formation*, (297), 97-108.

Terrisse, B., & Larose, F. (2000). *L'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) : Manuel*. Saint-Sauveur: Éditions du Ponant.

Viriot-Goeldel, C., Tazouti, Y., Devinterne, D., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., & Carol, R. (2007). Préparer aux apprentissages fondamentaux : Etude comparée des performances obtenues par les élèves à l'issue de l'école maternelle française et du Kindergarten allemand. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, 1-10.

Vitaro, F. (2014). *Réussite scolaire* (p. 76). Canada: CEDJE / RSC-DJE.

Liste des encadrés

Encadré 1 : La notion de school readiness 112
Encadré 2 : Les liens entre statut socioéconomique et culturel et réussite scolaire 117
Encadré 3 : Significativité statistique et test du Chi-2 121
Encadré 4 : Le recours aux régressions statistiques 129
Encadré 5 : Les "box plots" 130
Encadré 6 : L'étude de C. Viriot-Goedel, Y. Tazouti, D. Devinterne, C. Matter, A. Geiger-Jaillet, R. Carol et A. Jarlégan 143

Liste des tableaux

Tableau 1 : Professions et catégories socioprofessionnelles des parents 124
Tableau 2 : Récapitulatif de quelques pratiques éducatives parentales 127
Tableau 3 : Récapitulatif de l'impact de fréquenter un JE sur les résultats des enfants 145
Tableau 4 : Détail de la question Q20 147

Liste des graphiques

Graphique 1 : Concepts liés au temps 131
Graphique 2 : Reconnaissance des lettres 132
Graphique 3 : Familiarité avec l'obet livre 134
Graphique 4 : Quantification de doigts (MS) 135
Graphique 5 : Quantification de doigts (GS) 136
Graphique 6 : Quantification de doigts (GS-SN1) 137
Graphique 7 : Quantification de doigts (GS-SN2) 137
Graphique 8 : Lecture de nombres 137
Graphique 9 : Lecture de nombres (MS) 138
Graphique 10 : Lecture de nombres (GS) 138
Graphique 11 : Expression syntaxique 139
Graphique 12 : Expression syntaxique (MS) 139
Graphique 13 : Expression syntaxique (GS) 139
Graphique 14 : Compréhension lexicale 140

Graphique 15 : Compréhension lexicale (MS) 141
Graphique 16 : Compréhension lexicale (GS) 141
Graphique 17 : Complétion de formes 142
Graphique 18 : Complétion de formes (MS) 143
Graphique 19 : Complétion de formes (GS) 143

Cette recherche sur les jardins d'enfants de la Ville de Paris avait trois objectifs principaux :

- caractériser le(s) modèle(s) pédagogique(s) mis en oeuvre dans ces structures (avec un accent mis sur les enfants en situation de handicap) ;
- saisir les motifs (institutionnels, résidentiels, familiaux) qui conduisent les parents à choisir ce type de structure ;
- évaluer l'impact de la fréquentation d'un jardin d'enfants sur les compétences scolaires des enfants par rapport à une scolarisation à l'école maternelle.

Un premier volet, qualitatif, a été mené lors de l'année scolaire 2017-2018 dans cinq jardins d'enfants (JE) sélectionnés parmi les vingt-deux que compte la Ville, de façon à représenter la diversité des situations en termes de profil social, de localisation et de présence de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles dans la structure. Afin de répondre aux deux premiers objectifs, trois matériaux ont été collectés : des entretiens semi-directifs auprès des professionnels, des entretiens semi-directifs auprès des parents d'enfants accueillis en JE et des observations sur place. Ce premier volet a donné lieu à un rapport remis à la ville en octobre 2018.

Un second volet s'est concentré sur le dernier objectif de l'étude et s'est déroulé de janvier à juillet 2019. Il a d'abord consisté à faire passer des tests aux enfants de moyenne et grande sections de cinq écoles maternelles et de six JE (482 enfants au total), pour évaluer des compétences cognitives et non-cognitives prédictives de la réussite scolaire ultérieure. Dans un second temps, les parents de ces enfants ont été sollicités pour répondre à un questionnaire téléphonique permettant de collecter des informations sur l'environnement familial et les pratiques éducatives parentales.

Étude réalisée par Sciences Po dans le cadre d'un partenariat de recherche entre l'Observatoire sociologique du changement (OSC) et la Ville de Paris.

PARIS

L'Observatoire sociologique du changement (OSC) développe une recherche de pointe sur la stratification et les inégalités sociales.
Il mène des travaux empiriques théoriquement fondés, en s'appuyant sur une diversité de méthodes (qualitatives, quantitatives, expérimentales, comparatives, historiques, etc.), en adoptant une variété d'angles d'analyse (micro, méso, macro) et en favorisant des approches interdisciplinaires dans le but de stimuler la recherche sur les inégalités en sciences sociales.
Le programme de recherche de l'OSC vise à fournir des mesures des niveaux et des tendances des inégalités sociales, à étudier leurs mécanismes et à contribuer à l'analyse des politiques publiques qui s'y rattachent.
Les chercheur.e.s de l'OSC sont reconnu.e.s au plan international pour leur expertise dans l'étude des inégalités dans différents domaines : l'éducation, le genre, le parcours de vie, la famille, la politique sociale, la culture, le numérique, le marché du travail, l'économie, la mobilité, la ségrégation urbaine, la migration, les minorités ethno-raciales, le marché du travail.

Document téléchargeable sur SPIRE, l'archive ouverte de Sciences Po
https://spire.sciencespo.fr/notice/2441/7tdclb2jkm9m694n5pdf6mfm76

Observatoire sociologique du changement, UMR 7049, 27 rue Saint-Guillaume, 75007 Paris
https://www.sciencespo.fr/osc/

https://twitter.com/OSC_SciencesPo