

Les enfants de maternelle provenant des services de garde : perceptions des éducatrices à leur égard

Raquel Betsalel-Presser, Carole Lavoie et Marie Jacques

Volume 15, numéro 3, 1989

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900641ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900641ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Betsalel-Presser, R., Lavoie, C. & Jacques, M. (1989). Les enfants de maternelle provenant des services de garde : perceptions des éducatrices à leur égard. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(3), 399–432.
<https://doi.org/10.7202/900641ar>

Résumé de l'article

Cette recherche descriptive a pour but d'étudier la perception de 95 éducatrices de maternelle de la région de Montréal à l'égard de l'enfant ayant une expérience de garde en groupe. Les résultats indiquent que l'enfant recourt à l'éducatrice au besoin, mais qu'il conteste aussi ses consignes; qu'il réussit dans ses relations avec ses pairs, mais qu'il est souvent agressif aussi; qu'il préfère les activités manuelles et créatives aux activités formelles; qu'il est à l'aise et autonome. Les résultats montrent aussi le besoin d'une concertation entre les éducatrices des services de garde et celles des maternelles, en vue de faciliter la transition des enfants d'un milieu à l'autre.

Les enfants de maternelle provenant des services de garde: perceptions des éducatrices à leur égard

Raquel Betsalel-Presser, Carole Lavoie et Marie Jacques*

Résumé — Cette recherche descriptive a pour but d'étudier la perception de 95 éducatrices de maternelle de la région de Montréal à l'égard de l'enfant ayant une expérience de garde en groupe. Les résultats indiquent que l'enfant recourt à l'éducatrice au besoin, mais qu'il conteste aussi ses consignes; qu'il réussit dans ses relations avec ses pairs, mais qu'il est souvent agressif aussi; qu'il préfère les activités manuelles et créatives aux activités formelles; qu'il est à l'aise et autonome. Les résultats montrent aussi le besoin d'une concertation entre les éducatrices des services de garde et celles des maternelles, en vue de faciliter la transition des enfants d'un milieu à l'autre.

Abstract — The aim of this descriptive research is to study the perception of 95 kindergarten teachers in the Montreal region with regards to a child coming from a group day-care program. The results describe this type of child as one who seeks out the teacher when in need but also contests her directions; has successful relationships with his peers but is often aggressive; prefers manual and creative activities to more formal ones; is at ease and is autonomous. The results also demonstrate the need for coordination between the day-care educator and the kindergarten teacher in their efforts to facilitate the transition from one environment to the other.

Resumen — Este estudio descriptivo tiene por objeto estudiar la percepción de 95 educadoras de jardín infantil de la región de Montréal respecto al niño que cuenta, ya, con una experiencia de guardería. Los resultados indican que el niño solicita la ayuda de la educadora sólo cuando la requiere, pero cuestiona las directivas de ésta última; establece buenas relaciones con sus compañeros, pero también es a menudo agresivo; prefiere las actividades manuales y creativas a las actividades de aprendizaje formal; confía en sí mismo y es autónomo. Además, los resultados muestran la necesidad de concertación entre las educadoras de los servicios de guarderías y las de jardines de infantes, con el fin de facilitar la transición de un medio a otro.

Zusammenfassung — Diese beschreibende Studie will die Beobachtungen von 95 Erzieherinnen der Vorschulklasse im Gebiet von Gross-Montréal untersuchen, bezüglich der Kinder, die bereits an eine Beaufsichtigung in Gruppen gewohnt sind. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Kinder sich bei Bedarf an die Erzieherin wenden, aber auch deren

* Betsalel-Presser, Raquel: professeure, Université de Montréal
Lavoie, Carole: étudiante de 2^e cycle, Université de Montréal
Jacques, Marie: étudiante de 3^e cycle, Université de Montréal.

Anordnungen anfechten; dass sie im Verkehr mit ihresgleichen gut zurechtkommen, oft aber auch aggressiv sind; dass sie die manuellen und kreativen Beschäftigungen den formellen vorziehen; dass sie ausgeglichen und selbständig sind. Die Ergebnisse zeigen auch, dass eine gegenseitige Abstimmung zwischen den Erzieherinnen der Kinderhorte und denen der Vorschulklasse nötig ist, um den Übergang von einem Milieu ins andere zu erleichtern.

Le réseau québécois des services à la petite enfance (zéro à six ans) s'est considérablement développé au cours des deux dernières décennies. En effet, alors qu'auparavant la première expérience de socialisation extérieure au foyer se faisait à l'âge de cinq ans, soit à l'entrée en maternelle, aujourd'hui un nombre croissant d'enfants connaissent la garde collective dès leurs premiers mois de vie. Au Québec, en 1988, ce nombre atteignait 64 700 places en services de garde reconnus (ministère du Conseil exécutif, 1988), de sorte que dans la région de Montréal, où la demande pour des services de garde est plus forte, près de 50 % des enfants de cinq ans en maternelle avaient déjà fréquenté ou fréquentaient simultanément la maternelle et un service de garde de groupe¹. Pour ces enfants, la maternelle n'est certes plus la première expérience de socialisation en collectivité. Ainsi, les groupes de maternelle se révèlent de plus en plus hétérogènes, et non seulement à cause de leur diversité ethnique, religieuse et sociale, mais également parce qu'ils comprennent à la fois des enfants qui proviennent, directement de la maison et d'autres dont la durée et la nature de l'expérience de garde varie considérablement. Ajoutons à ce contexte que les enfants ayant fréquenté des services de garde sont confrontés à l'obligation de vivre plusieurs transitions d'un milieu à un autre, parfois d'un service de garde à un autre, puis du service de garde à la maternelle, le tout dans l'espace de un à deux ans. Ceci entraîne, pour ces enfants, la nécessité d'une adaptation à plusieurs éducatrices possédant chacune ses valeurs et un style qui lui est propre; enfin, ils doivent aussi s'adapter à un nombre considérable de pairs avec lesquels en outre les relations sont susceptibles de se retrouver plus ou moins stables.

C'est en cela que le rôle exercé par l'éducatrice de maternelle s'avère essentiel, car c'est elle qui se voit confrontée au difficile dilemme de définir à la fois un programme pédagogique à partir des expériences déjà acquises par chaque enfant du groupe, tout en considérant aussi la complexité du contexte de croissance auquel ils ont déjà été exposés.

Bref, cette situation implique de nombreux ajustements, tant de la part de l'éducatrice que de l'enfant. Pour ce dernier, la transition d'un milieu à un autre peut s'avérer relativement pénible, car il risque de répéter des expériences déjà connues sans trouver suffisamment de stimuli pour poursuivre son développement, à un âge où justement l'éveil et le support à l'apprentissage informel constituent un gage de motivation pour les apprentissages futurs. Pour l'éducatrice, et bien que le programme d'éducation préscolaire du Québec poursuive des

objectifs de centration sur l'enfant qui permettent de capitaliser ses apprentissages en fonction du niveau de développement qu'il a atteint, ces objectifs de centration s'avèrent dans la pratique relativement difficile à rendre opérationnels puisqu'ils supposent que l'éducatrice jouit de dispositions personnelles et matérielles susceptibles d'alimenter ce genre de programmation personnalisée, et ce tant pour ses groupes de l'avant que de l'après-midi. Or, de telles dispositions ne sont pas nécessairement assurées chez les éducatrices, et on remarque que dans les faits la plupart d'entre celles qui oeuvrent à la maternelle tendent à articuler leur programme en fonction de ce qu'elles perçoivent comme étant des activités propres aux enfants de cinq ans. Autrement dit, les méthodes qu'elles choisissent d'employer dans leur programme semblent refléter la valeur qu'elles attribuent aux expériences précédentes ou parallèles et refléteraient aussi leur perception de la qualité de ces expériences. De là l'importance d'étudier l'idée que les éducatrices se font du bagage d'expériences de l'enfant avant son arrivée à la maternelle. Et, dans le cas des enfants provenant des services de garde, il est postulé ici que ces différentes idées qu'elles possèdent sur eux se refléteront dans la façon dont elles décrivent leurs perceptions des compétences sociales et des capacités de s'adapter au contexte scolaire de ces enfants.

Étant donné le caractère nouveau de la problématique des transitions d'un milieu collectif à un autre, la recherche théorique et empirique sur les effets de telles expériences est presque inexistante. Les moyens de communication, de partage et de rencontres mis à la disposition des éducatrices de maternelle et de services de garde ne tiennent qu'à quelques rares initiatives personnelles. Le cloisonnement sectoriel connu présentement dans chacun des milieux institutionnels de la petite enfance n'offre guère l'espoir d'assurer une continuité dans les expériences offertes aux jeunes enfants. Par contre, au niveau du discours, les praticiens et les chercheurs semblent s'entendre sur l'importance de consolider des acquis chez l'enfant tout en lui assurant une certaine continuité dans les divers milieux auxquels il est exposé. En effet, l'existence de deux réseaux institutionnels parallèles, dont les responsabilités relèvent pour chacun de ministères différents — celui de la Condition féminine pour le dossier des services de garde, et celui de l'Éducation pour le dossier des maternelles —, ne favorise point, au départ, ni la transition ni l'harmonisation des objectifs poursuivis par chacun de leurs programmes.

Cette étude² a pour objet d'explorer la perception que les éducatrices de maternelle ont de l'enfant provenant des services de garde, et ce, à partir du portrait qu'elles dressent de ce dernier à l'aide d'un questionnaire spécialement conçu pour cette recherche. Ce portrait est construit à partir de deux paramètres qui seront définis plus loin: la capacité d'adaptation à la maternelle de l'enfant ainsi que ses compétences sociales. S'agissant d'une première tentative visant à dégager une image de ce nouveau type de clientèle fréquentant aujourd'hui la maternelle, le portrait obtenu permettra, lors d'études ultérieures, de procéder plus directement à la recherche de moyens en vue de sensibiliser éducatrices,

parents ou toute autre personne impliquée dans ce domaine, à l'importance d'assurer une concertation afin d'offrir aux jeunes enfants des expériences graduelles, variées et continues, susceptibles alors d'enrichir leur connaissance des différentes facettes du monde qui les entoure.

Enfin, ajoutons que l'originalité de cette étude repose, d'une part, sur le caractère d'actualité de son thème. En effet, au-delà des changements démographiques connus ces dernières années, l'accessibilité à des services de garde et à des programmes éducatifs pour les très jeunes enfants a provoqué une nouvelle vision de l'enfance et, par conséquent, un recours à des pratiques éducatives nouvelles consécutives à ces transformations sociales. L'impact de ces pratiques nouvelles sur les politiques gouvernementales se fait alors sentir et rend plus difficile l'harmonisation des différentes ressources institutionnelles disponibles. D'autre part, l'étude de ces attentes et perceptions des éducatrices de maternelle concernant les enfants renvoie à une problématique plus large liée à ce domaine de recherche, soit à l'évaluation de l'impact de la qualité des expériences de garde sur le développement social de l'enfant de maternelle. Bien que ces derniers travaux ne seront pas analysés ici, il convient de rappeler que l'attitude du personnel oeuvrant dans le domaine de la petite enfance, face à sa clientèle et face à ses conditions de travail, constitue dans toutes les études consultées un des principaux critères utilisés pour évaluer cette qualité même du milieu (Clarke Stewart et Fein, 1983; Belsky, 1984; Kontos et Fiene, 1987; Kontos et Stremmel, 1988).

De là donc, l'importance de poser la question d'une continuité entre les services offerts aux jeunes enfants. Si la continuité entre les expériences d'un enfant constitue pour lui un gage de qualité dans son développement (Bronfenbrenner, 1979), la discontinuité entre les ressources humaines, matérielles et idéologiques propres aux milieux actuels met en évidence les défis majeurs devant lesquels les services à la petite enfance se retrouvent aujourd'hui.

Problématique

Le processus d'adaptation

Dans cette étude, le concept d'adaptation est compris dans le sens d'un processus d'ajustement à un nouvel environnement. Pour l'enfant, le passage du service de garde à la maternelle constitue une transition écologique (Bronfenbrenner, 1979), où il doit à la fois s'adapter à de nouvelles attentes de la part des adultes, à des différences d'aménagement physique des lieux, et de plus établir de nouvelles relations avec de nouveaux groupes de pairs (Ladd et Price, 1987; Betsalel-Presser, Jacques et Lavoie, à paraître). Pris dans une perspective de développement intégral, le processus d'adaptation s'inscrit dans le domaine du développement social. Étrangement, tel que démontré dans l'analyse exhaustive effectuée par Clarke-Stewart et Fein (1983), et relative à l'impact sur le développement social des divers programmes destinés à la petite enfance, peu d'études se sont

intéressées de façon spécifique à cette dimension de l'adaptation chez l'enfant. De là est-il apparu pertinent de traiter ici de l'aspect de l'adaptation des enfants qui passent d'un type de milieu collectif à un autre, en considérant plus précisément les composantes affectives et émotionnelles suivantes: l'intérêt de l'enfant pour la maternelle, sa capacité de concentration, son besoin de support et son attitude à l'égard des consignes. Pour les fins de cette étude, l'aspect du développement social proprement dit est traité dans la section des compétences sociales. Il convient de souligner aussi que la recherche sur la transition d'un service de garde à la maternelle est très peu étoffée, et qu'elle se révèle ainsi difficile à exploiter en vue d'examiner la situation québécoise.

Dans un contexte américain, Schwarz, Strickland et Krolick (1974) se sont préoccupés du processus d'adaptation vécu par des enfants de trois-quatre ans à la garderie et ce en fonction de leur expérience antérieure dans ce type de milieu de garde. Toutefois, ils n'ont pas abordé l'aspect du passage du milieu de la garderie à la maternelle. Par ailleurs, en France, Zazzo (1984) a observé des perturbations chez l'enfant introduit dans un nouveau milieu et remarque même chez lui des réactions de rupture, de régression, de passivité et de peur. Il faut noter cependant que cette étude de Zazzo s'est penchée sur le passage de l'enfant de la crèche (garderie pour les moins de deux ans) à la maternelle, alors que cette dernière accueille en France les enfants à plein temps pendant les trois années précédant leur entrée à l'école primaire. Cette situation se révèle alors foncièrement différente de la situation québécoise. Parmi les rares études québécoises sur l'enfant de garderie, Cloutier (1987) a posé la question des différences entre les activités réalisées à la garderie et celles réalisées à la maternelle, mais il ne s'est pas attardé directement sur les réactions d'adaptation des enfants à ces deux milieux. Pour leur part, Baillargeon *et al.* (à paraître), Schliecker, White et Jacobs (1988) ont évalué le développement social et langagier chez l'enfant au début de la maternelle, ainsi que le niveau de compréhension du langage de l'enfant de garderie, et ce selon la structure socio-économique de la famille et la qualité de la garderie fréquentée (Schliecker, White et Jacobs, 1988). Par ailleurs, dans une étude sur les problèmes reliés à la transition chez l'enfant de la garderie à la maternelle et en fonction de la qualité de ses expériences de garde précédentes, White (1989) suggère que les facteurs de basse qualité de la garderie, combinés aux facteurs socio-économiques des familles défavorisées, contribuent ensemble à réduire les chances de réussite de l'enfant, tant sur le plan langagier que, selon Jacobs (1989), sur le plan social, à son entrée en maternelle.

D'autres travaux encore ont traité de la transition chez l'enfant d'un contexte à un autre, mais ils ont surtout porté sur la transition de la maternelle à la première année. Ces travaux mettent en lumière certains problèmes qui seraient directement associés au «détachement» de l'enfant d'une situation déjà familière. Les écrits considérables sur cette question suggèrent clairement que, pour la plupart des enfants, ce passage de la maternelle à la première année implique un réajustement

majeur susceptible de marquer leurs sentiments face à l'école et de conditionner ainsi leur attitude vis-à-vis de tout l'apprentissage formel (Zazzo, 1984; Richman, Stevenson et Graham, 1982; Mayfield, 1983; Ladd et Price, 1987). Des difficultés d'adaptation dues aux changements de valeurs et de régime pédagogique imposés par le nouveau milieu ont également été soulignées dans ces études (Baillargeon *et al.*, à paraître). De plus, Mayfield (1983) et Zazzo (1979) ont noté des différences entre les réactions chez les garçons et les filles lors de cette transition, observant des difficultés d'adaptation plus grandes chez les premiers.

Par ailleurs, des efforts d'intervention ponctuelle ont visé à diminuer cet écart d'adaptation entre les garçons et les filles (Hymes, 1975; Love, Granville et Smith, 1978; Zazzo, 1979). D'autres chercheurs ont essayé de créer des programmes préscolaires pour les trois-quatre ans, visant à préparer l'enfant en vue d'une meilleure réussite à l'école, le tout dans un esprit de diagnostic (Shure et Spivack, 1975). D'autres encore ont comparé les effets entre différents programmes de niveau préscolaire (pour trois, quatre et cinq ans) lorsqu'ils sont suivis à demi ou à plein temps (Nieman et Gastright, 1975; Shure et Spivack, 1975; Wright, 1979; Clarke-Stewart et Fein, 1983). Enfin, divers travaux concernant les effets des services de garde selon la qualité du milieu fréquenté (Phillips, McCarthney & Scarr, 1987; Schliecker, White et Jacobs, 1988) apportent déjà un certain éclairage sur les éléments susceptibles d'influencer l'adaptation de l'enfant venu d'un service de garde à la maternelle, mais des analyses plus spécifiques à notre problématique devront encore être développées.

La compétence sociale

La compétence sociale constitue un des concepts à l'égard desquels il existe peu de précision au niveau d'une définition opérationnelle. Un certain consensus parmi les chercheurs permet d'englober les quatre types suivants d'habiletés: capacité pour l'enfant d'initier des interactions avec ses pairs, capacité de maintenir les interactions avec ses pairs, capacité de maintenir les interactions en cours et capacité de résoudre des conflits interpersonnels (Perry et Bussey, 1984).

À partir de ces quatre types d'habiletés, la présente étude a choisi de s'arrêter aux dimensions suivantes de la compétence sociale: l'autonomie et l'initiative de l'enfant, le sens du leadership, les interactions avec les pairs, ainsi que celles avec l'éducatrice de maternelle. Bien que des travaux spécifiques concernant la transition d'un service de garde à la maternelle ainsi que la perception des éducatrices quant à l'impact de ces expériences antérieures de l'enfant sur sa transition sont, tel que déjà signalé, encore rares; en revanche des recherches évaluant le développement social de l'enfant et l'impact de la garderie sur celui-ci sont abondantes et constituent des références complémentaires à l'étude de la problématique ici abordée. Ainsi, dans le cadre d'une revue des écrits, Clarke-Stewart et Fein (1983) rapportent que les enfants ayant fréquenté des programmes préscolaires avant leur entrée à l'école sont plus mûrs et plus compétents socialement que leurs homologues provenant du foyer. Plus précisément, ces auteurs, de même que Belsky

et Steinberg (1979) ou que Belsky (1984), remarquent que ces enfants entretiennent davantage d'interactions avec leurs pairs, tant positives que négatives (Jacobs, à paraître). Ils sont plus ouverts à s'engager dans des relations avec des pairs non connus, coopèrent plus facilement, mais démontrent aussi plus d'agressivité à l'égard de leurs compagnons. Par contre, Belsky (1984) note que les enfants élevés au foyer démontrent une capacité de tolérance (vis-à-vis de l'échec ou du fait d'être interrompu) plus grande que les enfants élevés en garderie.

Les études de Moore (1964, 1975) abordent aussi le comportement social de l'enfant de service de garde. Ce chercheur observe que les enfants élevés en dehors du foyer avant l'âge de cinq ans manifestent plus d'affirmation de soi et moins de conformisme; ils sont moins impressionnés par les punitions, plus prêts à se salir que ceux élevés à la maison. De plus ces mêmes enfants, lorsque adolescents, éprouvent plus d'intérêt pour les activités sociales. Se situant plus haut dans les échelles de sociabilité, ils sont désignés plus souvent par leurs pairs comme individus plaisants.

La fréquence élevée des interactions entre pairs entraîne cependant, chez l'enfant de garderie, une diminution de ses interactions avec les adultes. Il manifeste plus d'agressivité à leur égard, tant sur le plan physique que verbal, et se trouve moins enclin à coopérer avec eux. En outre, Prescott (1978) décrit ces enfants comme étant plus aptes à remettre en question les directives de l'éducateur et plus enclins aussi à attendre un soutien émotif de sa part, surtout en ce qui concerne leur tolérance à la frustration. Pour leur part, Raph *et al.* (1964) concluent que ces attitudes négatives envers les éducateurs varient directement selon le nombre d'années d'expériences vécues en groupe, celles-ci allant de une à trois. Ces caractéristiques semblent dénoter que les enfants provenant d'un service de garde sont plus orientés vers leurs pairs que vers les adultes. Toutefois, rappelons que ces données doivent être interprétées en fonction des valeurs véhiculées par le groupe social. Dans ce contexte, la garderie ne serait que le reflet des objectifs définis par la société, car si un certain détachement de l'enfant à l'égard de l'adulte pouvait être perçu dans ce milieu comme étant un indice d'autonomie sociale, cette valeur serait interprétée tout autrement dans un contexte scolaire traditionnel, où le leadership de l'adulte n'est pas remis en cause. Autrement dit, la qualité de l'expérience en service de garde pourrait être perçue par les éducatrices de maternelle à partir des schèmes de valeurs pédagogiques véhiculées dans les programmes.

Cette étude vise donc à dégager les attentes et les perceptions des éducatrices de maternelle à l'égard des enfants de garderie. La compréhension de la vision de l'éducatrice, tout en soulevant certains éléments susceptibles de favoriser la continuité entre les divers programmes au préscolaire, devrait permettre de faire ressortir des indices importants concernant le processus d'adaptation et le développement des compétences sociales pour l'enfant de cinq-six ans ayant vécu une expérience en service de garde.

Methodologie

Lors d'une première étude exploratoire, les perceptions de 15 éducatrices de maternelle des agglomérations urbaines de Montréal et de Québec ont été recueillies (Baillargeon et Betsalel-Presser, 1988). À la suite de l'analyse des données, un questionnaire à choix multiples a été élaboré. Il a été complété par 95 éducatrices réparties entre quatre commissions scolaires de la région de Montréal. Des variables telles que le niveau socio-économique de la clientèle scolaire, les caractéristiques organisationnelles de l'école ou l'expérience de l'éducatrice n'ont pas été retenues dans cette étude.

L'instrument (donné en annexe) comprend 23 questions fermées (regroupant 150 items) et trois questions ouvertes. Il comprend cinq sections: informations démographiques, adaptation à la maternelle, compétences sociales, relations de l'éducatrice avec les parents et les éducatrices de garderie, ainsi que trois questions ouvertes (Betsalel-Presser *et al.*, 1988). Les sections «adaptation», «compétences sociales» et «questions ouvertes» seront maintenant décrites plus en détail.

Adaptation à la maternelle: cette section aborde les comportements susceptibles d'être affichés par l'enfant lors de ses premiers mois à la maternelle. L'éducatrice identifie les comportements révélateurs d'adaptation et de non-adaptation qu'elle associe à l'enfant de garderie, et ce tant au niveau de ses réactions à l'environnement qu'au programme d'activités.

Compétences sociales: les compétences sociales des enfants ayant fréquenté la garderie sont explorées à partir des thèmes suivants: les réactions de l'enfant sur le plan social lors de ses deux premiers mois à la maternelle; ses relations avec ses pairs; ses attitudes lors de rassemblements comprenant tout le groupe d'enfants; sa relation avec l'éducatrice.

Questions ouvertes: l'éducatrice est amenée à donner son opinion sur ce que devraient être les caractéristiques du programme éducatif de la garderie. Il lui est aussi demandé de quelle façon son travail est facilité ou rendu plus difficile par la présence d'enfants provenant des services de garde.

Présentation des résultats

Les résultats sont issus des données recueillies aux sections deux et trois du questionnaire (*Adaptation à la maternelle* et *Compétences sociales*). De plus, des éléments de réponse issus des trois questions ouvertes suivent l'analyse quantitative. Parmi les 95 répondantes à ces questions ouvertes, 14 éducatrices n'ont donné aucune réponse, alors qu'en moyenne 74 d'entre elles répondaient minimalement à une des trois questions. Le traitement des données est d'abord effectué par une analyse descriptive. Y sont convertis en pourcentages les choix retenus par les éducatrices pour les questions fermées. Ces résultats sont présentés en regroupant les énoncés relatifs à un même thème et suivis d'une analyse qualitative. Par la suite, les réponses aux questions fermées ont été codées pour attribuer un

score global à chacun des thèmes. Une analyse intercorrélacionnelle de ces scores a permis d'éclairer l'articulation de la perception des éducatrices.

Adaptation à la maternelle

a) *Intérêt de l'enfant de service de garde pour la maternelle*: selon les perceptions des éducatrices, la participation de l'enfant à la classe se traduit de différentes façons, par exemple s'il manifeste son intérêt, se montre curieux, explore l'environnement ou participe aux activités avec enthousiasme. Les champs d'intérêt que l'enfant préfère sont aussi considérés. Le coin des blocs, de la maison et du déguisement recueillent les pourcentages de popularité les plus élevés. Viennent ensuite le coin de la peinture et du bricolage. Par ailleurs, les activités de préécriture, prélecture et précalcul se retrouvent au plus bas de cette échelle de popularité.

b) *Capacité de concentration de l'enfant de service garde*: les opinions des éducatrices par rapport à la capacité de concentration de ce type d'enfant sont très partagées. Plus de la moitié des éducatrices soutiennent l'idée que, lors de jeux libres, celui-ci passe d'une activité à l'autre rapidement, alors qu'au même moment elles expriment une désapprobation quant au fait qu'il parvient difficilement à fixer son attention. Près de la moitié des éducatrices sont d'avis que l'enfant se concentre pendant toute la durée d'une activité, alors que l'autre moitié note plutôt qu'il est facilement distrait. Elles soulignent alors la nécessité de rappeler l'enfant à l'ordre pour qu'il continue d'effectuer sa tâche.

c) *Support à fournir par l'éducatrice à l'enfant de service de garde*: une majorité d'éducatrices, tout en soulignant que l'enfant a besoin de stimulation et d'encouragement et qu'il doit être souvent rappelé à l'ordre, marquent leur désaccord quant au fait qu'il questionne l'éducatrice pour vérifier ce qu'il doit faire. Dans les situations difficiles, les éducatrices perçoivent que l'enfant recourt à elles dans la recherche de solutions.

d) *Attitude de l'enfant de service de garde à l'égard des consignes*: la grande majorité des éducatrices estiment que l'enfant ne respecte pas d'emblée et de façon automatique les consignes à la maternelle, mais bien qu'il les remet en cause.

e) *Comportements d'adaptation et de non-adaptation*: chaque éducatrice a défini son concept de l'adaptation en pointant sur le questionnaire les énoncés qu'elle jugeait les plus révélateurs de comportements exprimant l'adaptation et ceux, à l'inverse, qui illustraient pour elle des comportements de non-adaptation. Les comportements choisis le plus fréquemment sont ceux qui ont été retenus et les résultats traduisent le pourcentage des éducatrices en ayant fait mention.

Trois des cinq comportements les plus fréquemment choisis par l'éducatrice et révélateurs pour elle d'adaptation sont associés au degré d'autonomie de l'enfant. S'ajoutent à ceux-ci la capacité chez l'enfant d'établir une relation avec ses pairs ou avec l'éducatrice, ainsi que son intérêt pour les activités. Pour chacun des énoncés, les éducatrices, et ce dans une proportion se situant entre 80 % et 94 %,

Tableau 1
Données relatives à l'adaptation à la maternelle

Énoncé	% des éducatrices		
	accord	désaccord	N.S.P.
Intérêt aux activités:			
7.1 - s'intéresse aux activités	90	8	2
7.2 - participe à contre-cœur	15	79	6
8.19- est curieux, explore l'environnement	89	10	1
Capacité de concentration:			
<i>lors des activités:</i>			
7.3 - se concentre pendant toute l'activité	42	44	14
7.4 - est facilement distrait	48	42	10
7.7 - doit être rappelé à l'ordre pour suivre les consignes et effectuer la tâche	60	38	2
<i>en jeux libres:</i>			
7.9 - fixe difficilement son attention, erre dans le local	25	71	4
7.10- va d'une activité à l'autre rapidement	59	35	6
Support à fournir par l'éducatrice:			
7.5 - questionne l'éducatrice pour vérifier ce qu'il doit faire	38	51	11
7.7 - doit être rappelé à l'ordre pour suivre les consignes et effectuer la tâche	60	38	2
7.8 - a besoin d'encouragement et de stimulation pour effectuer la tâche	51	45	4
7.16- face à une difficulté, consulte immédiatement l'éducatrice	56	39	5
7.18- face à une difficulté, après quelques essais, consulte l'éducatrice	76	16	8
Attitude à l'égard des consignes:			
8.30- respecte la consigne, sans commentaires	15	79	6
8.31- respecte la consigne en demeurant critique (demande pourquoi, émet certains commentaires)	76	14	10
8.32- transgresse les consignes	57	36	7
8.33- élabore et propose de nouvelles consignes	57	31	12

avaient préalablement noté la présence de ces comportements chez l'enfant de garderie.

Parmi les comportements fréquemment choisis et révélateurs de non-adaptation, deux d'entre eux ont trait à une attitude négative de l'enfant à l'égard des consignes. La transgression des consignes ou la nécessité pour l'éducatrice d'effectuer un rappel à l'ordre sont liées par elle à des difficultés d'adaptation.

Les trois autres points abordent certaines réactions de l'enfant sur le plan social: le contact avec les pairs, la timidité et finalement, la nervosité.

Tableau 2
Données relatives aux comportements les plus révélateurs d'adaptation et de non-adaptation

Énoncé	% des éducatrices mentionnant ce comportement	
	(Q.9)	exprimant leur accord (Q.7 et Q.8)
Adaptation:		
8.20- a de l'initiative, est capable d'exprimer des choix	49	89
8.23- est capable de prendre des responsabilités	41	93
8.25- établit dès les premiers jours une relation avec d'autres enfants	39	81
8.24- est conscient de ses besoins, va chercher le matériel dont il a besoin	38	85
8.34- est capable d'établir une relation avec l'éducatrice	37	94
7.1 - s'intéresse aux activités	37	90
Non-adaptation:		
8.32- transgresse les consignes	52	57
8.26- n'a pas de contact avec ses pairs	48	8
8.35- est nerveux, tendu	46	39
8.29- est renfermé, inhibé, timide	41	8
7.7 - doit être rappelé à l'ordre pour suivre les consignes et effectuer la tâche	38	59

f) Résultats de nature qualitative concernant l'adaptation: l'intérêt est un thème qui revient fréquemment lors des questions ouvertes. Ainsi, 15 éducatrices (20 %) notent l'enthousiasme des enfants de garderie, leur goût pour tout, et soulignent l'effet d'entraînement qu'ils opèrent sur les autres enfants au moment de la participation aux activités, alors que neuf d'entre elles (12 %), au contraire, parlent d'un refus net chez eux de participer. À plusieurs reprises, les éducatrices relèvent les habiletés de ces enfants sur le plan manuel. De l'avis de 18 éducatrices (24 %), ils arrivent à la maternelle dotés de plusieurs acquis: déjà familiers avec de nombreux outils et matériaux, ils se révèlent habiles en bricolage, en dessin, en motricité fine.

En ce qui concerne la capacité de concentration des enfants, les 17 éducatrices (23 %) qui font mention de ce point, le font négativement. Elles soulignent le manque d'écoute de l'enfant et sa difficulté à se concentrer ou à maintenir une attention soutenue. Elles le qualifient fréquemment d'enfant agité.

À cela s'ajoutent les difficultés que les éducatrices disent rencontrer par rapport au respect de l'enfant pour les consignes et la discipline. Sur 31 commentaires portant sur cette question, 25 se révèlent négatifs. Ces éducatrices jugent que les enfants de service de garderie manquent de discipline ou d'encadrement, et qu'ils ont de la difficulté à respecter les consignes, et elles considèrent aussi que leur travail en est rendu plus difficile. Cependant, d'autres éducatrices expriment un avis tout à fait contraire: six commentaires mettent en évidence que ces enfants ont plus de facilité à respecter les consignes, vu qu'ils sont déjà familiers avec certaines d'entre elles, déjà vécues dans un autre milieu.

Les éducatrices abordent fréquemment la fatigue qu'elles décèlent chez les enfants complétant leur demi-journée à la maternelle par un séjour à la garderie. Ainsi, 23 éducatrices (31 %) font mention de la grande fatigue de ces enfants et déplorent le fait qu'ils soient si «tendus», «nerveux», «excités», «agités», «hyperactifs», «turbulents», ou «moins endurants», etc. Les trois commentaires qui font état d'enfants «souriants» et «bien dans leur peau» se retrouvent ainsi noyés sous les remarques négatives précédentes.

Compétences sociales

a) Autonomie et initiative des enfants de service de garde: les éducatrices sont d'avis que l'enfant de garderie, lors de ses deux premiers mois à la maternelle, est autonome, mène les tâches à terme et sait organiser des jeux divers lors de périodes de jeux libres. Elles soulignent qu'il a de l'initiative et qu'il est capable d'exprimer des choix ou de prendre des responsabilités, qu'il est conscient de ses besoins et qu'il n'hésite pas à se procurer le matériel dont il a besoin.

b) Relations de l'enfant de service de garde lors de l'adaptation: une forte proportion d'éducatrices indique que, dès les premiers jours, les enfants de garderie établissent des interactions tout autant avec leurs pairs qu'avec elles. Elles notent qu'ils s'entendent bien avec leurs compagnons et qu'ils sont capables de s'exprimer devant le groupe.

c) Relations de l'enfant de service de garde avec ses pairs: selon la majorité des éducatrices, les enfants de garderie entretiennent de nombreuses interactions avec leurs pairs, tant positives que négatives: ceux-ci recherchent la compagnie de quelques copains et savent établir de bonnes relations avec eux (elles les disent populaires, bienveillants, chaleureux, sachant verbaliser leurs besoins et désirs). Cependant, cela ne les empêcherait pas de manifester de l'agressivité à l'égard de ces compagnons.

d) Sens du leadership chez l'enfant de service garde: plusieurs éducatrices reconnaissent chez cet enfant son leadership. Elles le voient comme ayant tendance à être un meneur, mais tout en sachant être conciliant et en mesure de collaborer avec ses pairs.

e) Relation entre l'éducatrice et l'enfant de service de garde: les éducatrices perçoivent que cet enfant cherche à entrer en communication avec elles par le contact physique,

en les consultant aussi lorsqu'il est confronté à des difficultés, ou en leur communiquant ses besoins. Elles marquent leur désaccord avec le fait qu'il s'oppose à l'éducatrice en défiant ses recommandations.

Tableau 3
Données relatives à la compétence sociale de l'enfant
de service de garde

Énoncé	% des éducatrices		
	accord	désaccord	N.S.P.
Autonomie et initiative:			
7.6 - est autonome, mène la tâche à terme	59	38	3
7.12 - organise des jeux divers	65	27	8
8.20 - a de l'initiative, est capable d'exprimer des choix	89	8	3
8.23 - est capable de prendre des responsabilités	92	5	3
8.24 - est conscient de ses besoins, va chercher le matériel dont il a besoin	85	11	4
Relations lors de l'adaptation:			
8.25 - établit des les premiers jours une relation avec d'autres enfants	81	14	5
8.26 - n'a pas de contact avec ses pairs	8	91	1
8.27 - est capable de s'entendre avec les autres enfants	67	31	2
8.28 - est capable de s'exprimer devant le groupe	86	12	2
8.29 - est renfermé, inhibé, timide	8	84	8
8.34 - est capable d'établir une relation avec l'éducatrice	94	2	4
8.36 - est souriant, bien dans sa peau	65	24	11
Relations avec les pairs:			
13.1 - joue plutôt seul	9	89	2
13.2 - recherche la compagnie de quelques enfants	92	8	0
13.3 - est souvent agressif envers les autres enfants	64	31	5
15.1 - est bienveillant et chaleureux à l'égard des autres enfants (embrasse, cherche à aider)	65	27	8
15.2 - verbalise ses besoins, désirs et opinions avec ses pairs	91	6	3
15.3 - est populaire (est bien accepté par ses pairs, sa compagnie est recherchée par d'autres enfants)	67	22	11
15.4 - est peu populaire (a de la difficulté à s'intégrer à des petits groupes, peu sollicité par d'autres enfants, parfois rejeté)	16	77	7
Leadership:			
13.5 - a tendance à être meneur	77	16	7
13.6 - se laisse plutôt mener et diriger par d'autres enfants	4	92	4

Tableau 3 (suite et fin)

Énoncé	% des éducatrices		
	accord	désaccord	N.S.P.
13.7 - peut tout autant mener que se laisser diriger par d'autres enfants	64	24	12
13.9 - a de la difficulté à collaborer avec les enfants du groupe	31	64	5
13.11- est tout autant capable de suggérer des idées que d'accepter celle des autres	66	27	7
Relation avec l'éducatrice:			
17.1 - recherche un contact physique avec l'éducatrice (veut donner la main, demeure à proximité)	62	30	8
17.2 - évite l'éducatrice	7	88	5
17.3 - se réfère constamment à l'éducatrice avant d'entreprendre une action quelconque	22	74	4
17.4 - s'oppose à l'éducatrice et défie ses recommandations	35	60	5
17.5 - vient consulter l'éducatrice surtout face à des difficultés (personne-ressource)	87	10	3
17.6 - communique ses besoins à l'éducatrice	91	6	3

f) *Analyse qualitative concernant les compétences sociales:* les références des éducatrices à l'autonomie et à l'initiative des enfants de garderie se révèlent positives. Lorsqu'il leur est demandé d'évaluer en quoi leur travail est rendu plus facile par la présence d'enfants ayant de l'expérience de garderie, les références à la «débrouillardise» et à «l'autonomie» de ces enfants se révèlent très fréquentes et ressortent même comme des thèmes majeurs, étant mentionnées par 39 éducatrices (53 %). Ces dernières jugent que les enfants de garderie sont plus «entrepreneurs», qu'ils usent d'un esprit critique, s'organisent bien, s'expriment plus facilement et souvent, qu'ils sont capables de poser des choix, donc qu'ils sont plus débrouillards et autonomes que les autres enfants du groupe.

Les compétences sociales font l'objet de nombreux commentaires. D'après les éducatrices, les enfants de garderie, avec leur(s) expérience(s) antérieure(s) de la vie de groupe, manifestent des habiletés marquées sur le plan social. En ce sens, 40 remarques sont très positives: les enfants de garderie sont sociables, ils ont appris à partager et à s'entraider, ils se révèlent parfois des leaders, ils établissent facilement une relation avec un nouveau venu adulte, etc. Ces opinions très positives sont cependant tempérées par des commentaires plus négatifs, certaines éducatrices relevant la mauvaise influence de ces enfants sur le groupe, par leur intolérance, leur agressivité à l'égard des autres enfants et la difficulté qu'ils éprouvent à collaborer avec d'autres.

Relations entre les indices d'adaptation et ceux de compétence sociale

L'analyse corrélationnelle a permis d'étudier l'articulation des thèmes abordés dans les tableaux précédents au niveau de la perception de l'éducatrice. En tenant compte de la validité de surface des indices faisant partie de chacun de ces thèmes, des catégories ont été formées et mises en relation au moyen d'une corrélation de Pearson. Les résultats mettent en évidence plusieurs regroupements significatifs au niveau de la perception des éducatrices. L'analyse de la catégorie «autonomie» suggère que plus l'enfant est perçu comme autonome par l'éducatrice, plus il est perçu comme un enfant ayant de la concentration, avec de meilleures relations sociales et un moins grand besoin de support de l'éducatrice ($p < 0,001$). Concernant la catégorie «besoin de support par l'éducatrice», il apparaît que plus celle-ci perçoit que l'enfant a besoin de son support, plus elle lui accorde un faible niveau de concentration. L'éducatrice associe ce besoin de support à une plus faible compétence sociale de l'enfant: au niveau de son leadership et de ses relations avec ses pairs d'une part ($p < 0,001$), et à un degré moindre, au niveau de ses relations sociales pendant les deux premiers mois et de ses relations en général avec elle ($p < 0,05$). Bref, plus une éducatrice perçoit que l'enfant de garderie a besoin de son support, moins elle lui voit de concentration et de compétence sociale.

Les résultats concernant la catégorie «peu de concentration» suggèrent que plus un enfant est perçu comme ayant peu de concentration, moins l'éducatrice lui accorde de compétence sociale pour chacune des catégories attenantes ($p < 0,001$). L'éducatrice semble associer le niveau de concentration avec le respect des consignes: plus elle perçoit un haut niveau de concentration chez l'enfant, plus elle perçoit qu'il respecte les consignes ($p < 0,001$). La catégorie «respect des consignes» n'est associée qu'à une seule autre catégorie, soit à celle des «relations sociales pendant les deux premiers mois». En ce sens, plus l'éducatrice perçoit que l'enfant respecte les consignes, plus elle est d'accord pour dire qu'il a de bonnes relations sociales spécifiquement pendant sa période d'adaptation ($p < 0,05$). Toutes les catégories concernant les relations sociales de l'enfant sont pour l'éducatrice fortement associées entre elles ($p < 0,001$): les catégories «relations sociales», «relations avec les pairs», «leadership», «relations avec l'éducatrice». Toutes ces catégories associées à la compétence sociale sont aussi fortement associées ($p < 0,001$) à l'autonomie, cette dernière pouvant ainsi être considérée empiriquement comme une autre des dimensions de la compétence sociale.

Analyse des résultats

Cette recherche avait pour but de mettre en évidence les perceptions des éducatrices de maternelle à l'égard des enfants de plus en plus nombreux ayant déjà une expérience de socialisation en milieu de garde. Plusieurs chercheurs ayant montré l'influence de l'expérience de garde sur le développement des enfants, tant au niveau social qu'émotif (voir revue des écrits de Belsky et Steinberg, 1978, et

de Clarke-Stewart et Fein, 1983), il s'avérait important de mieux connaître comment, selon l'éducatrice, l'influence de cette expérience se manifeste dans les relations de l'enfant avec ses pairs et avec elle. De plus, plusieurs recherches ayant mis en évidence le rôle joué par les perceptions de l'adulte sur la qualité de ses relations et de ses interventions avec les enfants (Rosenthal et Jacobson, 1968; Dickinson, 1987; Kontos et Stremmel, 1988), il importait de cerner le portrait de l'enfant de garderie tel qu'envisagé par les éducatrices de maternelle.

En ce qui concerne *l'adaptation à la maternelle*, selon les réponses données aux questions fermées, il semble que l'enfant de garderie parvienne à s'adapter à son nouveau milieu, mais non sans difficulté. Les éducatrices perçoivent qu'il participe avec intérêt aux activités bien qu'il préfère les activités de création (jeux de rôles, bricolage, etc.) aux apprentissages plus formels. Cette grande participation des enfants aux activités ainsi que leurs habiletés au niveau de la motricité fine sont appréciées par plusieurs éducatrices, tel que le suggèrent les commentaires relevés dans les questions ouvertes. Cependant, en considérant le thème de la concentration, certaines difficultés apparaissent tant au niveau des données quantitatives que qualitatives. La concentration de l'enfant semble être très variable. L'écart entre la capacité de concentration lors d'activités organisées et celle pendant les jeux libres laisse supposer que l'attention de l'enfant est dépendante de la nature des activités ainsi que de leur intérêt pour lui. Au niveau des questions ouvertes, il apparaît que le peu de concentration de l'enfant complexifie le travail des éducatrices. Finalement, en ce qui concerne le respect des consignes, les perceptions des éducatrices sont généralement plus négatives et ce pour les deux types de données. Elles perçoivent majoritairement que l'enfant de garderie, s'opposant aux consignes et en élaborant même de nouvelles, doit souvent être rappelé à l'ordre. L'analyse des questions ouvertes permet de constater les difficultés associées à ces caractéristiques par rapport au travail de l'éducatrice: son travail est rendu plus difficile par la présence de ces enfants qui manquent de concentration, qui ne respectent pas les consignes, et qui sont agités, nerveux, etc. Ces données correspondent à celles obtenues lors d'une étude exploratoire (Betsalel-Presser, 1988; Baillargeon et Betsalel-Presser, 1988).

Concernant la perception de l'éducatrice à l'égard de la *compétence sociale* de l'enfant de garderie et mise en évidence grâce aux données quantitatives, le portrait est dans l'ensemble plus positif. Les éducatrices perçoivent généralement que ce type d'enfant semble avoir une image positive de lui-même, elle-même manifestée par un état général de bien-être, par son autonomie, sa facilité à prendre des initiatives et à s'organiser pour répondre à ses besoins. Cependant les commentaires émis dans les questions ouvertes vont souvent dans un autre sens, comme le laisse entendre, par exemple, l'emploi des qualificatifs «tendu», «nerveux», «agité». Les deux types de résultats laissent croire que le portrait de l'enfant de garderie demeure paradoxal. Par ailleurs, l'analyse des données quantitatives concernant la qualité des relations sociales de cet enfant suggère que, pour la majorité des

Tableau 4
Intercorrélations entre les catégories

	Autonomie	Support	Concentration	Consignes	Relations sociales ¹	Relations avec les pairs	Leadership	Relations avec l'éducatrice
Autonomie	—	-0,31**	-9,36**	0,05	0,63**	0,60**	0,51**	0,44**
Support	—	—	0,55**	-0,05	-0,22**	-0,37**	-0,36**	-0,24*
Concentration	—	—	—	-0,34**	-0,46**	-0,49**	-0,49**	-0,40**
Consignes	—	—	—	—	0,26*	0,04	0,16	0,16
Relations sociales ¹	—	—	—	—	—	0,59**	0,56**	0,52**
Relations avec les pairs	—	—	—	—	—	—	0,63**	0,45**
Leadership	—	—	—	—	—	—	—	0,46**

¹ Les deux premiers mois.

* p < 0,05

** p < 0,001

éducatrices, sa compétence sociale représente un atout dans son développement. Avec l'éducatrice, sa relation se traduirait par la recherche d'une proximité physique avec elle et un recours à son aide aux moments opportuns, c'est-à-dire lorsqu'il se trouverait confronté à des difficultés insurmontables après seulement quelques efforts. Avec ses pairs, les éducatrices perçoivent que l'enfant semble posséder des éléments importants de compétence sociale, puisqu'il s'implique activement tant au niveau des affiliations que des conflits. Selon l'analyse des données quantitatives, sa participation aux conflits ne semble pas apporter de déséquilibre dans ses relations, car les éducatrices signalent que son rôle dans le groupe en est un de leader et aussi de collaborateur. Cependant, il faut ici encore tempérer ce portrait positif, en considérant plusieurs commentaires exprimés au moment des questions ouvertes et où les éducatrices manifestent leur mécontentement face à l'influence néfaste de l'agressivité de l'enfant de garderie sur les autres enfants.

Il est intéressant de souligner que les comportements d'adaptation considérés les plus importants par les éducatrices pour l'ensemble des enfants de la maternelle, avec ou sans expérience préalable de groupe, c'est-à-dire l'initiative, le sens des responsabilités, les relations avec les pairs et avec l'éducatrice, l'autonomie et l'intérêt pour les activités, sont des comportements qu'elles perçoivent majoritairement chez les enfants de garderie. Par contre, parmi les cinq principaux comportements de non-adaptation à la maternelle, trois d'entre eux (le non-respect des consignes, la nervosité, le rappel à l'ordre) caractérisent l'enfant de garderie pour bon nombre d'éducatrices. Ainsi, si la perception de cet enfant chez les éducatrices de maternelle semble principalement positive, certaines caractéristiques perçues le sont également comme problématiques. Les comportements reflétant une «bonne adaptation» de l'enfant de garderie sont principalement reliés à sa compétence sociale. Les comportements reflétant une «non-adaptation» de cet enfant sont reliés principalement à l'adaptation à la maternelle, particulièrement au niveau du respect des consignes.

L'analyse intercorrélacionnelle fournit un éclairage additionnel sur l'articulation des thèmes abordés dans cette recherche. La forte association relevée dans cette analyse entre l'autonomie et les différents indices de compétence sociale apporte au regroupement théorique de ces deux dimensions dans notre article une justification empirique, et met en évidence aussi la cohérence de la perception des éducatrices concernant le développement de l'enfant de garderie. De plus, l'association étroite entre tous les indices liés à la compétence sociale amène un autre élément de validation de la perception des éducatrices: parmi les indices d'adaptation à la maternelle, le fait que le non-respect des consignes ne soit associé qu'à deux catégories suggère que, si l'éducatrice considère le non-respect des consignes comme un indice de non-adaptation, elle ne l'associe généralement pas à la compétence sociale des enfants. Lorsqu'elle le fait, elle a tendance à associer positivement le respect des consignes à de bonnes relations sociales pendant la période d'adaptation. Il est possible alors d'émettre l'hypothèse que, pendant les

deux premiers mois de l'enfant de garderie à la maternelle, le non-respect des consignes comporte une plus grande importance pour l'éducatrice, qui se trouve alors portée à donner à ce comportement défavorable à l'enfant une envergure qui accuserait une moins grande habilité sociale chez lui.

En résumé, l'ensemble des résultats met en évidence que, si les éducatrices voient des avantages aux caractéristiques qu'elles perçoivent chez l'enfant de service de garde, il semble aussi que ces particularités associées à ce type d'enfant ne soient pas sans inconvénient par rapport à leur travail. Étant donné le rôle joué par la perception de l'éducatrice dans son intervention éducative (Rosenthal et Jacobson, 1968; Dickinson, 1987; Kontos et Stremmel, 1988), ceci suggère que l'analyse de la perception des enfants de service de garde par les éducatrices soit approfondie. En effet, le jeune enfant doit déjà faire face à des problèmes d'adaptation lors de sa transition entre deux milieux éducatifs (Bronfenbrenner, 1979; Betsalel-Presser et Dénommée-Robitaille, 1985; Ladd et Price, 1987), problèmes qui méritent d'être pris en considération par l'éducatrice. Si les éléments négatifs de sa perception occupent trop de place, il faut se demander si celle-ci peut, dans de semblables conditions, aider l'enfant dans son adaptation à la maternelle. Par exemple, l'éducatrice serait-elle prête à modifier son programme pour répondre aux besoins de ces enfants?

Afin de mieux cerner le problème, il serait avantageux de comparer la perception de l'éducatrice de maternelle concernant les enfants qui ont une expérience de garderie contre celle concernant ceux qui n'en ont pas. La question n'a pas été posée en tant que telle lors de cette recherche exploratoire. Il a été cependant possible d'aborder cet aspect du problème par le biais des questions ouvertes qui laissaient davantage place à une telle comparaison. Pour valider en quelque sorte la perception des éducatrices là-dessus, il est toutefois possible de comparer les résultats obtenus dans la présente étude avec ceux empruntés à d'autres recherches ayant étudié l'influence de l'expérience de garde sur le développement des enfants et en utilisant à cette fin différentes sources d'information (observations, questionnaires).

En ce qui concerne l'adaptation socio-émotionnelle de l'enfant de garderie à la maternelle, nous retrouvons dans nos résultats des éléments communs avec certaines autres recherches. Plusieurs chercheurs ont montré que l'enfant établit avec son éducateur une relation possédant les principales caractéristiques d'une relation d'attachement (Anderson *et al.*, 1981; Cummings, 1980; Riciutti, 1974), quoique souvent exprimée avec moins d'intensité (Ainslie et Anderson, 1984). Cette relation se traduit dans la recherche par l'enfant d'une proximité physique avec l'adulte et dans son recours à lui en cas de problème. Selon les résultats de la présente recherche, ce modèle relationnel caractérise bien la qualité des rapports que l'enfant de garderie âgé de cinq ans maintient avec l'éducatrice de maternelle.

Par ailleurs, il semble que l'enfant de garderie soit plutôt contestataire par rapport aux consignes. Ces résultats viennent encore une fois appuyer ceux de

plusieurs autres recherches (Moore, 1964; Prescott, 1978; Raph *et al.*, 1964; Robertson, 1982; Schwarz, Strickland et Krolick, 1974). Cette attitude de l'enfant est souvent perçue comme une difficulté par les éducatrices de maternelle. Il est nécessaire de rappeler toutefois que si l'enfant de garderie semble souvent peu obéissant ou coopératif à l'éducatrice, ceci n'indique pas nécessairement chez lui un facteur de non-compétence sociale (Hartup, 1988; Perry et Bussey, 1984). Cette interprétation apporte avec elle un élément de réflexion supplémentaire concernant la tendance chez certaines éducatrices de faire une telle association d'idées au moment de commenter les relations sociales de l'enfant de garderie lors de son adaptation.

D'ailleurs, les habilités sociales de l'enfant de garderie avec ses pairs, mises en évidence par les résultats, suggèrent qu'il a tiré de son expérience antérieure des éléments importants de compétence sociale. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus dans plusieurs autres recherches et où il est démontré que l'enfant de garderie est plus susceptible qu'un autre d'approcher un enfant qu'il connaît peu (Kagan, Kearsley et Zelazo, 1978; Riciuti, 1974; Jacobs, à paraître; Bailargeon *et al.*, à paraître); de manifester plus de coopération et d'empathie (Clarke-Stewart, 1979); de s'engager davantage dans des interactions positives ainsi que de manifester plus d'agression prosociale (Gunnarson, 1978; Vliestra, 1981); et finalement d'être plus sociable ainsi que plus régulièrement choisi par ses pairs pour cette même raison (Moore, 1975; Jacobs, à paraître).

Par contre, les résultats de la présente recherche indiquent que la sociabilité de l'enfant de garderie se manifeste aussi sous forme d'agressions fréquentes envers ses compagnons. Ceci est conforme aux résultats de Schwarz, Strickland et Krolick (1974) et de Barton et Schwarz (1981). Ce comportement tel que perçu par les éducatrices peut être dû au fait que l'enfant de garderie semble avoir un taux d'activité élevé, tel qu'observé dans d'autres recherches (Vliestra 1981; Schwarz, Strickland et Krolick, 1974). Ce taux élevé d'activité sociale est susceptible de se refléter tant dans ses activités affiliatives que conflictuelles (Belsky, 1984). Les indices de compétence sociale attribués à cet enfant laissent croire que son agressivité ne déséquilibre pas pour autant ses relations sociales.

Les résultats obtenus dans cette recherche concernant l'autonomie des enfants de garderie, leur initiative et leur participation aux activités, sont semblables à ceux mis en évidence par Zazzo (1984) pour des enfants qui ont une expérience de vie en groupe à la crèche et qui opèrent le passage à la maternelle à l'âge de trois ans. Selon elle, cette autonomie pratique serait un indice de l'acquisition par l'enfant de garderie d'une confiance en lui qui lui permet de s'adapter facilement à de nouveaux milieux. Finalement, les résultats de la présente étude mettent en évidence que ce sont les activités d'apprentissages plus formels auxquelles l'enfant de garderie accorde le moins d'intérêt. Lay et Meyer (1973) ont également observé cette tendance chez les enfants de trois et quatre ans ayant eu une grande expérience en garderie.

Le portrait de l'enfant de garderie, obtenu par le biais de la perception que possèdent de lui des éducatrices de maternelle, semble correspondre à celui de plusieurs recherches ayant évalué l'influence de l'expérience de garde sur le développement des enfants d'âge préscolaire. Les résultats obtenus ici suggèrent que les différences perçues chez ce type d'enfant persistent jusqu'au moment de l'adaptation à la maternelle et qu'elles se manifestent au niveau de sa compétence sociale dans ses interactions avec l'éducatrice et avec ses pairs.

Certaines caractéristiques de l'enfant de garderie, telles la qualité de sa relation avec l'éducatrice, ses habiletés sociales avec ses pairs, son aisance et son autonomie au moment de l'adaptation, sont susceptibles de favoriser sa transition au nouveau milieu, ainsi que de l'aider à bénéficier de ses futurs apprentissages scolaires (Bogat, Jones et Jason, 1980; Ladd et Price, 1987). Par contre, son agressivité plus fréquente souligne un aspect de ses relations sociales qui doit faire l'objet d'une attention particulière chez l'éducatrice, une trop grande agressivité étant susceptible de nuire à son adaptation scolaire ultérieure (Ladd et Price, 1987; White, 1989). De plus, même si les éducatrices perçoivent positivement leur relation avec l'enfant de garderie, il est important de considérer que la facilité qu'a cet enfant avec ses pairs peut par la même occasion diminuer celle qu'elle pourrait avoir avec l'éducatrice et ralentir ainsi l'acquisition de certaines valeurs culturelles favorisées par l'adulte (Schwarz, Strickland et Krolick, 1974). D'ailleurs, la contestation des consignes par l'enfant peut être vue comme un signe d'une certaine autonomie par rapport à l'adulte. Ce détachement de l'adulte est confirmé par l'éducatrice qui perçoit la contestation de l'enfant comme une difficulté personnelle. Il devient alors important que l'éducatrice soit sensible à la signification potentielle d'un tel comportement. Elle pourrait alors miser sur l'aisance de l'enfant à interagir avec ses pairs ainsi que sur son autonomie en lui donnant, par exemple, des responsabilités à ce niveau de compétence sociale afin de contrecarrer la contestation. Autrement dit, il devient également important, suite à cette étude, que les éducatrices acceptent de remettre en question leur programme pédagogique, et ce en fonction des besoins réels des enfants appartenant à leurs groupes. De plus, il est plausible de supposer que cette capacité des enfants à formuler et à émettre des commentaires, une fois mise au service de l'élaboration même des consignes, pourrait diminuer grandement leurs réactions négatives à l'égard de celles-ci (par exemple: transgression, Dickinson, 1987).

Pour mieux connaître ce qui contribue à la qualité de l'adaptation de l'enfant de garderie à la maternelle, des recherches ultérieures sont à prévoir. En effet, plusieurs recherches ayant montré l'impact de la qualité de l'expérience de garde sur le développement de l'enfant (Belsky, 1984; Kontos et Fiene, 1987; Schliecker et White, 1987; White, 1989), il sera aussi important de considérer cette dimension. Il sera pertinent d'analyser si la proximité physique entre le service de garde en milieu scolaire et la maternelle contribue à faciliter la «transition écologique» de l'enfant, en diminuant les écarts entre les deux milieux éducatifs, écarts qui,

selon Cloutier (1987), résident davantage dans les perceptions des éducatrices que dans les activités proprement dites. Une concertation entre les éducatrices de services de garde et de maternelle pourrait permettre elle aussi d'atténuer l'impact du passage de l'enfant d'un milieu à l'autre. Finalement, la même étude auprès des éducatrices des services de garde en milieu scolaire pourrait contribuer à l'identification des éléments communs et idiosyncratiques qui composent ces deux milieux de socialisation et d'éducation de l'enfant, en vue d'une meilleure complémentarité des rôles.

NOTES

1. Étant donné que le programme de maternelle du ministère de l'Éducation du Québec (M.É.Q.) ne dure que deux heures et demie par jour, les enfants ayant besoin d'être gardés le restant de la journée fréquentent généralement le service de garde en milieu scolaire, une garderie de quartier ou un service de garde en milieu familial. Tous ces services s'inscrivent parmi les milieux collectifs de garde reconnus par le ministère de la Condition féminine du Québec.
2. Cette étude a été réalisée grâce au soutien du fonds FCAR du Québec (EQ-2 961) et du CRSH (410-85-1281).

RÉFÉRENCES

- Ainslie, R.C. et C.W. Anderson, Day-care children's relationships to their mothers and caregivers: an inquiry into conditions for the development of attachment, in R.C. Ainslie (éd.), *The child and the day-care setting, qualitative, variations and development*, New York: Praeger Publishers, 1984, p. 98-132.
- Anderson, C.W., R.J. Nagle, W.A. Roberts et J.W. Smith, Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement, *Child Development*, vol. 52, 1981, p. 53-61.
- Baillargeon, M. et R. Betsalel-Presser, Effet de la garderie sur le comportement social et l'adaptation de l'enfant: perceptions des enseignantes de la maternelle, *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, vol. 2, no 2, 1988, p. 91-98.
- Baillargeon, M., H. Larouche, M. Gravel et M. Larouche, *Day-care: language and social development in kindergarten*, Communication présentée à la Conférence nationale sur les Services de garde, Winnipeg, à paraître.
- Barton, M. et C. Schwarz, *Day-care in the middle-class: effects in elementary school*, Communication présentée à la Convention annuelle de l'Association américaine de psychologie, Los Angeles, août 1981.
- Betsalel-Presser, R., R. Ballard, C. Lavoie, M. Jacques et M. Proulx, Passage de la garderie à la maternelle, *Petit à Petit*, vol. 7, no 3, 1988, p. 3-6.
- Betsalel-Presser, R., M. Jacques et C. Lavoie, *How do kindergarten teachers view the day-care child*, Communication présentée à la Conférence nationale sur les Services de garde, Winnipeg, à paraître.
- Belsky J., Two waves of day-care research: developmental effects and conditions of quality, in R.C. Ainslie (éd.), *The child and the day-care setting, qualitative, variations and development*, New York: Praeger Publishers, 1984, p. 1-34.
- Belsky, J. et D.L. Steinberg, What does research teach us about day-care: a follow-up report, *Children Today*, no 8, 1979, p. 21-27.
- Belsky, J. et D.L. Steinberg, The effects of day-care: a critical review, *Child Development*, vol. 49, 1978, p. 929-949.
- Bogat, G.A., J.W. Jones, et L.A. Jason, School transitions: preventive intervention following an elementary school closing, *Journal of Community Psychology*, vol. 8, 1980, p. 343-352.
- Bronfenbrenner, U., *The ecology of human development*, Cambridge: Harvard University Press, 1979.

- Clarke-Stewart, A. et G. Fein, Early childhood programs, in P.H. Mussen (éd.), *Handbook of child psychology*, New York: John Wiley and Son, 1983, p. 91-99.
- Clarke-Stewart, A., *Assessing social development*, Communication présentée au Congrès biennal de la Société de la recherche sur le développement de l'enfant, San Francisco, mars 1979.
- Cloutier, R., La garderie ou la maternelle sont-elles différentes pour l'enfant?, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIII, no 1, 1987, p. 99-125.
- Cummings, E.M., Caregiver stability and day-care, *Developmental Psychology*, vol. 16, 1980, p. 31-37.
- Dickinson, P., *The many faces of early childhood education: similarities and differences in various educators of young children*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Toronto, 1987.
- Gunnarson, L., Children in day care-and family care in Sweden: a follow-up, University of Gothenburg, Department of Educational Research, *Bulletin no 21*, 1978.
- Hartup, W., *Perspectives on child and family interaction: past, present and future*, Communication présentée à l'École de psycho-éducation, Université de Montréal, 1988.
- Hymes, J.L., *Early childhood education: an introduction to the profession*, Washington: National association for the education of young children, 1975, 2^e éd.
- Jacobs, E., *Day-care quality and social competence in the kindergarten*, Communication présentée à la Conférence nationale sur les Services de garde, Winnipeg, à paraître.
- Kagan, J., R. Kearsley et P. Zelazo, *Infancy: its place in human development*, Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Kontos, S. et R. Fiene, Child care quality compliance with regulations and children's development: the Pennsylvania study, in D.A. Phillips (éd.), *Quality in child care: what does research tell us?*, Washington: Research Monograph of the N.A.E.Y.C., 1987, p. 57-60.
- Kontos, S. et A.J. Stremmel, Caregiver's perceptions of working conditions in a child care environment, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, no 1, 1988, p. 77-90.
- Ladd, G.W. et J.M. Price, Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten, *Child Development*, vol. 58, 1987, p. 1168-1189.
- Lay, M. et W. Meyer, *Teacher/child behaviors in an open environment day-care program*, Syracuse: Syracuse University Children's Center, 1973.
- Love, J.M., A.C. Granville et A.G. Smith, *A process of evaluation of project developmental continuity*, Ypsilanti, J.I.: High/Scope Educational research Foundation, (Final Report of the P.D.C. Feasibility Study, 1974-1977, no 48 197), 1978.
- Mayfield, M., *British Columbia kindergarten needs assessment: general report*, Manuscrit non publié, Vancouver: ministère de l'Éducation, 1983.
- Ministère du Conseil exécutif, *Énoncé de politiques sur les services de garde à l'enfance: pour un meilleur équilibre*, Document d'orientation, Québec: Gouvernement du Québec, ministre déléguée de la Condition féminine, 1988.
- Moore, T., Exclusive early mothering and its alternatives: the outcome to adolescence, *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 16, 1975, p. 255-272.
- Moore, T., Children of full-time and part-time mothers, *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 2, no spécial, 1964, p. 1-10.
- Nieman, R.H. et J.F. Gastright, *Preschool plus all-day kindergarten: the cumulative effects of early childhood programs on the cognitive growth of four and five year old children*, Communication présentée au Congrès annuel de l'Association américaine pour la recherche en éducation, Washington, 1975.
- Perry, D.G. et K. Bussey, *Social development*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- Prescott, E., Is day-care as good as a good home?, *Young children*, vol. 33, no 2, 1978, p. 13-19.
- Phillips, D., K. McCarthey et S. Scarr, Child-care quality and children's social development, *Developmental Psychology*, vol. 23, 1987, p. 537-543.
- Raph, J.B., A. Thomas, S. Chess et S.J. Korn, The influence of nursery school on social interactions, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 38, 1964, p. 144-152.
- Richman, N., J. Stevenson et P.J. Graham, *Preschool to school*, New York: Academic Press, 1982.

- Riciutti, H., Fear and development of social attachments in the first year of life, in M. Lewis and L.A. Rosenblum (éd.), *The origins of fear*, New York: John Wiley and Sons, 1974, p. 73-106.
- Robertson, A., Day-care and children's responsiveness to adults, in E. Zigler et E. Gordon (éd.), *Day-care: scientific and social policy issues*, Boston: Auburn House, 1982, p. 153-173.
- Rosenthal, R. et L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Schliecker, E. et D. White, *Family and day-care environments: contributions to language development*, Communication présentée à la Société canadienne pour l'étude en éducation, Hamilton, 1987.
- Schliecker, E., D. White et E. Jacobs, Predicting preschool language comprehension from SES family structure and day-care quality, *Research Bulletins*, vol. VII, no 2, 1988, p. 1-26.
- Schwarz, J.C., R.G. Strickland et G. Krolick, Infant day-care: behavioral effects at preschool age, *Developmental Psychology*, vol. 10, no 4, 1974, p. 502-506.
- Shure, M. et G. Spivack, *A preventive mental health program for young «innecity» children: the second (kindergarten) year*, Communication présentée au Colloque annuel de l'American Psychological Association, Chicago, 1975.
- Vliestra, A.G., Full versus half-day preschool attendance: effects in young children as assessed by teachers ratings and behavioral observations, *Child Development*, vol. 52, 1981, p. 603-610.
- Wright, M., Follow-up study of children in the U.W.O. preschool project: progress report, Academic Year, 1977-78, *Research Bulletins*, no 476, University of Western Ontario, Department of Psychology, 1979.
- White, D. R., *Day-care quality and the transition to kindergarten: what can we learn from research in day-care setting?*, Communication présentée à la Conférence nationale sur les Services de garde, Winnipeg, *Research Bulletins*, vol. VII, no 7, 1989, p. 1-12.
- Zazzo, B., *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris: Presses Universitaires de France, 1979.
- Zazzo, B., *L'école maternelle à deux ans: oui ou non?* Paris: Éditions Stock/Laurence Pernoud, 1984.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE

Remarque: Afin d'alléger la formulation des questions, l'expression «enfant de garderie» sera utilisée et doit être considérée équivalente à l'expression «enfant ayant fréquenté un service de garde de groupe», avant l'entrée à la maternelle. Les modes de garde suivants: garderie, prématernelle, atelier préscolaire (jardin d'enfants), service de garde en milieu familial, service de garde en milieu scolaire seront représentés pour les fins de cette recherche, par le terme générique service de garde de groupe.

Caractéristiques des groupes d'enfants

1. Combien y a-t-il d'enfants dans tes groupes actuels?
— A.M. _____ P.M. _____
2. Dans tes groupes actuels, sais-tu combien d'enfants ont fréquenté un service de garde *avant* leur entrée à la maternelle?
OUI _____ A.M. _____ P.M. _____
NON _____
3. Dans tes groupes actuels, sais-tu combien d'enfants complètent leur demi-journée à la maternelle par une demi-journée à la garderie?
Garderie scolaire: _____
Autre(s) garderie(s) _____
Je ne sais pas _____

Information sur l'expérience de garde

4. Est-ce que tu cherches à recueillir des informations sur l'expérience de garde des enfants ou préfères-tu ne pas en avoir? **Encerle une seule réponse.**
 1. cherche à recueillir des informations pour tous les enfants;
 2. cherche à recueillir des informations, pour quelques enfants seulement;
 3. préfère ne pas avoir d'information.

Si tu as répondu 1 ou 2, poursuis avec les prochaines questions

Si tu as répondu 3, passe à la question 6.

5. À quel moment dans l'année scolaire cherches-tu à recueillir ces informations?

Encerle le ou les numéro(s) qui te convient(nent)

1. avant la rentrée scolaire;
2. lors des premières journées avec les enfants;
3. dans le courant du premier semestre;
4. à un autre moment, soit: _____

6. Quel(s) type(s) d'informations recueilles-tu alors?

Encerle le ou les numéro(s) qui te convient(nent)

1. la période pendant laquelle l'enfant a fréquenté un service de garde (durée);
 2. la localisation du service de garde;
 3. les types de services de garde que l'enfant a fréquentés;
 4. le comportement de l'enfant lorsqu'il est gardé;
 5. d'autre(s) aspect(s), soit(ent): _____
-

Adaptation à la maternelle

Voici une série d'énoncés qui suggèrent certaines possibilités de réactions des enfants à l'égard du vécu général de la maternelle.

Pour chaque énoncé, coche la réponse qui te convient.

7. En général, *durant les deux premiers mois à la maternelle*, je constate que l'enfant de garderie,

	Accord	Désaccord	Ne sais pas
lors des activités:			
1. s'intéresse aux activités;	_____	_____	_____
2. participe à contre-cœur;	_____	_____	_____
3. se concentre pendant toute l'activité;	_____	_____	_____
4. est facilement distrait;	_____	_____	_____
5. questionne l'éducatrice pour vérifier ce qu'il doit faire;	_____	_____	_____
6. est autonome, mène la tâche à terme;	_____	_____	_____
7. doit être rappelé à l'ordre pour suivre les consignes et effectuer la tâche;	_____	_____	_____

8. a besoin d'encouragement et de stimulation pour effectuer la tâche.

en jeux libres:

9. fixe difficilement son attention (erre dans le local);
10. va d'une activité à l'autre rapidement;
11. choisit la même activité à chaque période de jeux libres;
12. organise des jeux divers;
13. invite d'autres enfants à se joindre à ses jeux.

face à une difficulté:

14. abandonne et passe à autre chose
15. poursuit jusqu'à trouver une solution qui lui paraisse satisfaisante;
16. consulte immédiatement l'éducatrice;
17. va voir un copain;
18. après quelques essais, consulte l'éducatrice.

8. Voici une série d'énoncés décrivant certains comportements des enfants *pendant les deux premiers mois de la maternelle.*

Pour chaque énoncé, coche la réponse qui te convient.

En général, je constate que l'enfant de garderie,

Accord

Désaccord

Ne sais pas

19. est curieux, explore l'environnement;
20. a de l'initiative, est capable d'exprimer des choix;
21. est incapable d'anticiper ce qui va se passer;
22. imite constamment les autres;

- | | | | |
|--|-------|-------|-------|
| 23. est capable de prendre des responsabilités; | _____ | _____ | _____ |
| 24. est conscient de ses besoins, va chercher le matériel dont il a besoin; | _____ | _____ | _____ |
| 25. établit dès les premiers jours une relation avec d'autres enfants; | _____ | _____ | _____ |
| 26. n'a pas de contact avec ses pairs; | _____ | _____ | _____ |
| 27. est capable de s'entendre avec les autres enfants; | _____ | _____ | _____ |
| 28. est capable de s'exprimer devant le groupe; | _____ | _____ | _____ |
| 29. est renfermé, inhibé, timide; | _____ | _____ | _____ |
| 30. respecte la consigne, sans aucun commentaire; | _____ | _____ | _____ |
| 31. respecte la consigne en demeurant critique (demande pourquoi, émet certains commentaires); | _____ | _____ | _____ |
| 32. transgresse les consignes; | _____ | _____ | _____ |
| 33. élabore et propose de nouvelles consignes; | _____ | _____ | _____ |
| 34. est capable d'établir une relation avec l'éducatrice; | _____ | _____ | _____ |
| 35. est nerveux, tendu; | _____ | _____ | _____ |
| 36. est souriant, bien dans sa peau. | _____ | _____ | _____ |

9. En te référant à la liste des questions précédentes, (questions 7 et 8) peux-tu préciser les cinq (5) comportements qui t'apparaissent les plus caractéristiques de comportements *d'adaptation* et les cinq (5) comportements qui t'apparaissent les plus caractéristiques de comportements de *non-adaptation*.

— les cinq (5) comportements les plus caractéristiques *d'adaptation*:

#_____ #_____ #_____ #_____ #_____

— les cinq (5) comportements les plus caractéristiques de *non-adaptation*:

#_____ #_____ #_____ #_____ #_____

10. Voici quelques énoncés sur divers aspects de l'adaptation à la maternelle.
Pour chaque énoncé, coche la réponse qui te convient.

	Accord	Désaccord	Ne sais pas
1. Pour un enfant ayant déjà fréquenté la garderie, l'adaptation à la maternelle se fait sans problème;	_____	_____	_____
2. La fréquentation de la garderie scolaire facilite son adaptation à la maternelle;	_____	_____	_____
3. Pour l'enfant qui complète sa demi-journée à la maternelle par une demi-journée dans une garderie hors de l'école, l'adaptation à la maternelle se prolonge davantage.	_____	_____	_____

11. Pendant les deux premiers mois de maternelle, je constate que pour les enfants provenant de garderie, le milieu suscite des intérêts différents.

Pour chaque énoncé coche la réponse qui te convient.

	Très populaire	Populaire	Pas du tout populaire
1. le coin des blocs est	_____	_____	_____
2. le coin de la maison est	_____	_____	_____
3. le déguisement est	_____	_____	_____
4. le coin lecture est	_____	_____	_____
5. le coin peinture est	_____	_____	_____
6. le coin musique est	_____	_____	_____
7. le coin bricolage est	_____	_____	_____
8. le coin d'exploration scientifique est	_____	_____	_____
9. les jeux de table sont	_____	_____	_____
10. les activités de pré-écriture, pré-lecture, pré-calcul sont	_____	_____	_____
Autres, précisez: _____	_____	_____	_____

12. Il peut arriver qu'un enfant de garderie fasse un commentaire s'apparentant à celui-ci: «À la garderie (ou autre service de garde), j'ai déjà fait cette activité-là».

Encerle le numéro correspondant à l'attitude que tu privilégies lorsqu'une telle situation se présente:

1. tu proposes l'activité en la modifiant quelque peu (suggères une variante);
 2. tu élimines l'activité;
 3. tu consultes l'enfant pour voir ce qu'il souhaite faire;
 4. tu fais l'activité, telle qu'elle était prévue;
 5. tu as une autre réaction,
- soit _____

Compétences sociales

Les énoncés suivants se réfèrent à des aspects de la compétence sociale de l'enfant de garderie qui suscitent souvent des commentaires de la part des éducatrices. Dans quelle mesure es-tu en accord ou en désaccord avec chacun de ces commentaires?

Coche sous la rubrique correspondante.

13. Pendant les deux premiers mois de maternelle, l'enfant de garderie,
- | | Accord | Désaccord | Ne sais pas |
|--|--------|-----------|-------------|
| 1. joue plutôt seul; | _____ | _____ | _____ |
| 2. recherche la compagnie de quelques enfants; | _____ | _____ | _____ |
| 3. est souvent agressif envers les autres enfants; | _____ | _____ | _____ |
| 4. partage et négocie facilement; | _____ | _____ | _____ |
| 5. a tendance à être meneur; | _____ | _____ | _____ |
| 6. se laisse plutôt mener et diriger par d'autres enfants; | _____ | _____ | _____ |
| 7. peut tout autant mener que se laisser diriger, par d'autres enfants; | _____ | _____ | _____ |
| 8. se tient avec les enfants de garderie, est peu ouvert à l'intégration d'autres enfants dans son petit groupe; | _____ | _____ | _____ |
| 9. a de la difficulté à collaborer avec les enfants du groupe; | _____ | _____ | _____ |

- | | | | |
|--|-------|-------|-------|
| 10. établit très rapidement (dès les premiers jours) une relation avec l'éducatrice; | _____ | _____ | _____ |
| 11. est tout autant capable de suggérer des idées que d'accepter celles des autres; | _____ | _____ | _____ |
| 12. a tendance à imiter ses compagnons. | _____ | _____ | _____ |
| 14. Lors d'un conflit avec un autre enfant, il | | | |
| 1. se fâche rapidement et a de la difficulté à contrôler sa colère; | _____ | _____ | _____ |
| 2. verbalise son mécontentement et recherche une entente négociée; | _____ | _____ | _____ |
| 3. «dénonce» immédiatement l'autre enfant à l'éducatrice; | _____ | _____ | _____ |
| 4. laisse tomber et passe à autre chose. | _____ | _____ | _____ |
| 15. Dans ses relations avec ses pairs, il | | | |
| 1. est bienveillant et chaleureux à l'égard des autres enfants (embrasse, cherche à aider); | _____ | _____ | _____ |
| 2. verbalise ses besoins, désirs et opinions avec ses pairs; | _____ | _____ | _____ |
| 4. est populaire (est bien accepté par ses pairs, sa compagnie est recherchée par d'autres enfants); | _____ | _____ | _____ |
| 5. est peu populaire (a de la difficulté à s'intégrer à de petits groupes, peu sollicité par d'autres enfants, parfois rejeté...). | _____ | _____ | _____ |
| 16. Lors de rassemblements ou de causeries impliquant tous les enfants du groupe, il | | | |
| 1. est à l'aise de parler, intervient sans excès; | _____ | _____ | _____ |

- | | | | |
|---|-------|-------|-------|
| 2. veut toujours prendre la parole et écoute peu ses pairs; | _____ | _____ | _____ |
| 3. ne parle presque jamais; | _____ | _____ | _____ |
| 4. émet son opinion après y avoir été encouragé par l'éducatrice; | _____ | _____ | _____ |
| 5. refuse de parler, malgré une sollicitation de l'éducatrice. | _____ | _____ | _____ |
| 17. Dans sa relation avec l'éducatrice, il | | | |
| 1. recherche un contact physique avec l'éducatrice (veut donner la main, demeure à proximité); | _____ | _____ | _____ |
| 2. évite l'éducatrice; | _____ | _____ | _____ |
| 3. se réfère constamment à l'éducatrice avant d'entreprendre une action quelconque; | _____ | _____ | _____ |
| 4. s'oppose à l'éducatrice et défie ses recommandations; | _____ | _____ | _____ |
| 5. vient consulter l'éducatrice surtout face à des difficultés (personne-ressource); | _____ | _____ | _____ |
| 6. communique ses besoins à l'éducatrice. | _____ | _____ | _____ |
| 18. Ces diverses façons de réagir sur le plan social peuvent dépendre de plusieurs facteurs. Afin d'évaluer l'influence que les facteurs suivants ont sur l'adaptation de l'enfant de garderie, indique le degré d'importance que tu accordes à chacun. | | | |

	Très important	Important	Sans importance
1. la personnalité de l'enfant;	_____	_____	_____
2. le milieu familial de l'enfant;	_____	_____	_____
3. la qualité du service de garde fréquenté par l'enfant;	_____	_____	_____
4. le sexe de l'enfant;	_____	_____	_____

5. la durée de l'expérience
antérieure de garde de l'en-
fant. _____

Relations avec les parents et les éducatrices de garderie

L'étape suivante portera sur les relations entre toi et les parents dont les enfants ont fréquenté un service de garde.

19. J'ai les mêmes attentes à l'égard des parents dont les enfants ont fréquenté un service de garde que pour ceux dont les enfants n'ont pas fréquenté un service de garde.

OUI _____ NON _____

Si non, précise la ou les différences: _____

20. *Les parents* dont les enfants ont fréquenté un service de garde ont-ils des attentes plus spécifiques quant au programme de maternelle?

OUI _____ NON _____

Si oui, indique lesquelles en cochant les réponses qui te conviennent

	Plus	Moins
— apprentissages scolaires (lecture, écriture, calcul)	_____	_____
— discipline	_____	_____
— travail à la maison	_____	_____
— jeux	_____	_____
autres _____		

Passons maintenant à tes relations avec les *éducatrices de garderie*.

21. As-tu déjà ressenti le besoin d'échanger avec des *éducatrices de garderie*?

OUI _____ NON _____

Si oui,

Précise la ou les raison(s), en encerclant le ou les numéro(s) qui te convient(nent).

- 1- pour recueillir de l'information concernant un «enfant problème»
- 2- pour recueillir de l'information concernant le programme de garderie
- 3- pour échanger sur des expériences communes

4- pour d'autres raisons,
soient _____

22. As-tu déjà rencontré une (des) éducatrices de garderie pour satisfaire ce besoin?
OUI_____ NON_____

23. D'après toi, qu'est-ce qui faciliterait les rencontres entre les éducatrices de garderie et les éducatrices de maternelle?

Encerle le ou les numéro(s) qui te convient(nent).

- 1. que ces rencontres soient organisées par la Commission scolaire;
- 2. que je sois libérée à cette fin lors des journées pédagogiques;
- 3. que les éducatrices de garderie soient libérées pour venir me rencontrer;
- 4. que des rencontres entre groupes d'enfants de maternelle et de garderie soient prévues;
- 5. autres _____

En quelques mots, peux-tu donner ton opinion sur les points suivants?

Quelles devraient être les principales caractéristiques du programme éducatif d'une garderie?

En quoi le travail de l'éducatrice de maternelle est-il rendu plus facile de par la présence des enfants provenant de la garderie? _____

En quoi le travail de l'éducatrice de maternelle est-il rendu plus difficile de par la présence des enfants provenant de la garderie? _____

Merci beaucoup de ta précieuse collaboration