

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

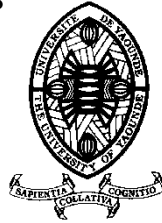
Paix – Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES

DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR THE
SOCIAL SCIENCES

DÉPARTEMENT OF PSYCHOLOGY

ENTRÉE PRÉCOCE DES ENFANTS EN PRÉSCOLAIRE ET DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL : étude menée au Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets

*Mémoire présente et soutenu le 29 juillet 2022 en vue de l'obtention du diplôme de Master
en Psychologie*

Spécialité : Psychologie de l'enfant et du Développement

Par

EBOUTOU Véronique

Licenciée en Psychologie

041663

JURY

Qualité	Noms et prénoms	Université
Président	NYOCK ILOUGA Samuel, MC.	Université Yaoundé 1
Rapporteur	AMANA Evelyne, MC.	Université Yaoundé 1
Membre	TCHEUNDJIO Rosaline, CC.	Université Yaoundé 1



SOMMAIRE

DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vi
LISTE DES ANNEXES	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1. Contexte empirique.....	6
1.2. Contexte théorique.....	12
1.3. Problème de recherche.....	15
1.4. Question de recherche.....	18
1.5. Objectif général de recherche	18
1.6. Délimitation de l'étude	21
CHAPITRE 2 : DÉFINITIONS DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE.....	25
2.1. Définitions des concepts	27
2.2. Revue de littérature	31
2.3. Insertion théorique du sujet.....	41
2.4. Hypothèse de recherche	52
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	54
3.1. Type de l'étude	55
3.2. Présentation et justification du choix du site de l'étude	57
3.3. Population d'étude	60
3.5. Techniques de collecte des données	63
3.6. Technique d'analyse des données	69
3.7. Technique de dépouillement des données.....	72
3.8. Difficultés liées à la collecte des données.....	72
3.9. Considérations éthiques	73

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	74
4.1. Analyse du dessin du bonhomme, des grilles d'observation et du guide d'entretien	75
4.2. Synthèse des résultats	84
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	91
5.1. Rappel des données théoriques	92
5.2. Interprétation des résultats	93
5.3. Discussion	100
CONCLUSION GÉNÉRALE	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	108
ANNEXES	i
TABLE DES MATIÈRES	xx

A

Mon époux M. NKOUDOU Marcel

REMERCIEMENTS

Notre gratitude va à l'endroit de tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail. Nous disons merci :

- au Pr AMANA Evelyne pour avoir accepté de diriger ce travail, pour son soutien, sa mise à notre disposition de son expérience en matière de recherche et ses multiples conseils ;
- à tous les enseignants du Département de psychologie de l'Université de Yaoundé I pour la formation donnée ;
- à nos frères et sœurs pour leur soutien et encouragements et particulièrement à mon frère Pierre Paul Menga de regrettée mémoire pour toute son aide ;
- à nos enfants, Cédric Akoa, Davy Bene, Freddy Essiane, Junior Essiane, Raïssa Mbida, Romuald Ondoua , Jordan Owono, Maurane Ondoua et Sylvie Bene pour leurs encouragements ;
- à nos petits fils, Kenza Bene, Keyron Nkoudou, Nolan Ondoua, Destiny Ondoua ;
- à nos camarades de promotion singulièrement à Sonia Mecheu pour sa collaboration, ses conseils et ses encouragements ;
- au Fondateur du Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets, de nous avoir autorisé de mener notre recherche dans sa structure ;
- à tous les enfants qui ont participé à cette étude et à leurs parents qui ont accepté de passer le test à leurs progénitures ;
- à tous nos amis et particulièrement à Mmes Bodo Jeanine, Ndjana Barbare et Bikié cathy pour leur soutien moral.
- Que tous ceux que nous n'avons pas cités et qui ont participé d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce mémoire, trouvent ici l'expression de notre reconnaissance.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : tableau synoptique.....	53
Tableau 2 : <i>effectif des enfants préscolarisés précocement</i>	61

LISTE DES ABRÉVIATIONS

A : arrivée

BAC : Baccalauréat

CAPIEMP : Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel
et Primaire

EPT : Éducation Pour Tous

MICS : Multiple Indicators Cluster Survey/ Enquête En Grappes à Indicateurs Multiples

MIO : Modèle Interne Opérant

ODM : Objectif Pour le Développement du Millénaire

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PA : Pendant les Activités

PJ : Pendant les Jeux

PR : Pendant la Récréation

QI : Quotient Intellectuel

ROCARE : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation

TDAH : Trouble du Déficit d'Attention avec ou sans Hyperactivité

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et le Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour L'Enfance

USA : États Unis d'Amérique

LISTE DES ANNEXES

<i>Annexe 1 : Attestation de recherche.....</i>	<i>ii</i>
<i>Annexe 2 : Dessins des enfants</i>	<i>iii</i>
<i>Annexe 3 : Guide d'entretien adressé aux enseignants.....</i>	<i>xi</i>
<i>Annexe 4 : Grilles d'observation des émotions.....</i>	<i>xii</i>
<i>Annexe 5 : Grilles d'observation du développement émotionnel.....</i>	
<i>Annexe 6 : Tableau de codage des données</i>	<i>xvii</i>
<i>Annexe 7 : Formulaire de consentement éclairé.....</i>	<i>xviii</i>

RÉSUMÉ

Notre sujet s'intitule : *entrée précoce des enfants en préscolaire et développement émotionnel. Étude menée au Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets*. Plusieurs enfants sont admis précocement au préscolaire sans avoir développé la maturité affective et comportementale requise. Ils présentent des difficultés de comportement de type extériorisé, telles que : les conduites agressives, la désobéissance, l'opposition, l'hyperactivité, les crises de colère, etc. Nous constatons alors que plusieurs parents ne respectent plus la réglementation d'âge au préscolaire et les écoles aussi acceptent de scolariser les enfants de moins de 4 ans mettant ceux-ci dans des conditions dont leur état de maturation ne peut supporter. Le problème que pose notre recherche est celui des difficultés émotionnelles des enfants précoces au préscolaire. Nous avons donc formulé la question de recherche suivante : comment l'entrée précoce en préscolaire peut-elle exacerber le développement émotionnel de l'enfant ? Pour répondre à cette question de recherche, l'hypothèse de travail postule que l'entrée précoce des enfants en préscolaire intensifie le développement des émotions négatives. Nous avons choisi de montrer comment se passe le développement affectif des enfants précocement préscolarisés et les problèmes émotionnels qui en résultent. La théorie de l'attachement de Bowlby (1969), le maturationnisme de Gesell (1943) et la théorie de l'horloge biologique de Touitou (2010) nous ont servi de cadre de référence pour expliquer le lien entre l'entrée précoce en préscolaire et le développement émotionnel.

Huit enfants précocement préscolarisés âgés de 2 à 3 ans 11 mois ont constitué notre échantillon tiré de manière raisonnée au Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets qui ont réalisé chacun un dessin du bonhomme et qui ont fait l'objet d'une observation à travers deux grilles élaborées à cet effet.

Quatre maîtresses du même Groupe scolaire ont répondu à un guide d'entretien sur le développement émotionnel des enfants scolarisés précocement. Les données ainsi collectées ont été analysées pour ce qui est du dessin du bonhomme de la cotation de Royer (2005) ; les grilles d'observations par l'observation faite à partir d'un certain nombre de comportements externalisés chez l'enfant et le guide d'entretien par une analyse thématique.

Ces résultats montrent que 4 enfants sur 8 précocement inscrits, âgés de 2 à 3 ans sont peureux et colériques à la rentrée. Deux mois après, ils deviennent cloisonnés et agressifs ; 8/8 enfants sont tristes à la rentrée et anxieux les mois qui suivent, bien que certains s'adaptent quand même au nouveau milieu. Pour ce, nous suggérons que les parents inscrivent leurs enfants dans les crèches et que le ministère en charge de ces structures forme les encadreurs des dits établissements.

Mots clés : entrée précoce, préscolaire, enfant, développement émotionnel.

ABSTRACT

Our subject is entitled: early entry of children into preschool and emotional development. Study carried out at the Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets. Many children are admitted to preschool early without having developed the required emotional and behavioral maturity. They present behavioral difficulties of the exteriorized type, such as: aggressive behavior, disobedience, opposition, hyperactivity, tantrums, etc. We then find that many parents no longer respect the preschool age regulations and schools also accept to enroll children under 4 years of age in their establishment, putting them in conditions which their state of maturation cannot support. The problem posed by our research is that of the early pre-schooling of children. We therefore formulated the following research question: what is the emotional development of preschool children? Can early entry into preschool influence a child's emotional development? To answer this research question, the working hypothesis postulates that the early entry of children into preschool leads to emotional development. We have chosen to show how the affective development of preschool children takes place and the emotional problems that result from it. Bowlby's attachment theory (1969; 1982), Gesell's maturationism (1943) and Touitou's biological clock theory (2010) served as our frame of reference to explain the link between early entry in preschool and emotional development.

Eight preschool children aged 2 to 3 and a half made up our sample drawn in a reasoned way from the Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets, who each made a drawing of the man and who were observed through two grids. developed for this purpose.

Four teachers from the same school group responded to an interview guide on the emotional development of children attending school early. The data thus collected were analyzed with regard to the drawing of the man in the quotation of Royer (2005); the observation grids by observation made from a certain number of behaviors externalized in the child and the interview guide by a thematic analysis.

These results show that children enrolled early in preschool develop emotions of fear; of sadness and anger that lead them to be aggressive, withdrawn into themselves. For this, we suggest that parents enroll their children in crèches and that the ministry in charge of these structures trains the supervisors of said crèches.

Key words : early entry, preschool, child, emotional development.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En se basant sur des études menées à travers le monde occidental, Maziade (1985) affirme qu'entre 7 et 15% de nos enfants sont en difficulté d'adaptation ou de développement à l'âge préscolaire. La petite enfance revêt une importance critique relativement au développement de l'enfant. Les travaux de certains psychologues (Besnard et al., 2013 ; Bloom, 1964 ; Piaget, 1952 ; Yurkowski, 2018) ont démontré qu'au moment où on s'aperçoit que l'enfant éprouve certaines difficultés ou ne réussit pas à l'école, ce dernier a déjà presque tout perdu. Cependant, faisant référence au développement des habiletés sociales, (Clarke & Trower et al., 1978 ; Girard & Lemelin, 2013) démystifient la croyance qu'une expérience précoce déterminera nécessairement le cours du développement ultérieur de l'enfant. En effet, plusieurs résultats de recherche relevés dans la littérature indiquent des changements considérables lorsque l'enfant vieillit. Ce dernier subit diverses influences provenant de son environnement ou inhérentes à lui-même et à son type d'évolution. Il semble aussi que certains troubles de l'enfance soient de bons éléments de prédiction de troubles à l'âge adulte (Maziade, 1985).

Or, tous les niveaux de développement de l'enfant sont constamment soumis à plusieurs sources d'influences et donc, sujets à changer. Avec une identification et un traitement précoce, plusieurs situations peuvent être modifiées ; certains problèmes sont alors prévenus, d'autres sont traités et réglés, tandis que d'autres sont abordés de façon à ce que les conséquences néfastes soient réduites au minimum et que l'enfant en arrive au meilleur épanouissement possible.

L'enfant doit développer divers préalables sociaux qui lui permettront de s'adapter positivement avant d'aller à l'école. Il doit maîtriser ses propres comportements, être capable de collaborer avec les autres enfants, manifester un respect approprié pour l'autorité des adultes Doherty (1997), s'attacher pour mieux se détacher (Golse, 2016). En créant des liens positifs avec ses pairs et les adultes, l'enfant s'entoure d'environnements stables et propices à l'apprentissage (Caprara et al., 2000). Il n'en est pas de même pour les enfants qui entreprennent leur scolarisation sans avoir développé cette maturité affective et comportementale. Bon nombre d'enfants sont inscrits en préscolaire à l'âge de 2ans en dépit de la réglementation et de la maturité affective. Les enfants qui fonctionnent difficilement socialement et qui présentent précocement des difficultés de comportement de type extériorisé, telles que les conduites agressives, la désobéissance, l'opposition, l'hyperactivité et les crises de colère (Tremblay & Japel, 2003), sont plus souvent rejetés par leurs pairs, en

proie à des difficultés scolaires et, ultérieurement, moins bien adaptés socialement (Greenman, 2009). On estime qu'en moyenne 10 à 15 % des enfants camerounais de moins de quatre ans n'ont pas les préalables nécessaires pour commencer l'école, notamment sur les plans de la compétence sociale et de la maturité socioaffective (Janus & Offord, 2007). Pourtant, la loi camerounaise de l'orientation scolaire de 1998 limite l'entrée au préscolaire à 4-5 ans.

Dans une visée développementale, des chercheurs avancent que les enfants commencent leur existence avec un potentiel élevé de comportements agressifs, mais apprennent, sous l'effet de la maturation et de la socialisation, à utiliser d'autres comportements que les comportements violents (Tremblay & Nagin, 2005). Les conflits entre enfants et l'agression physique qui en découle atteignent leur apogée vers l'âge de 2 ans, puis diminuent par la suite. Cette diminution serait due au développement des compétences sociales et des habiletés langagières. Vers l'âge de 4 ans, la plupart des enfants apprennent à utiliser des stratégies socialement plus acceptables pour arriver à leurs fins (Tremblay & Japel, 2003).

Stefan et Miclea (2010) expliquent que le développement précoce des difficultés de comportement par les interactions dépendent de quatre facteurs : les facteurs intra personnels de l'enfant (pauvres capacités de régulation émotionnelle, de résolution de problèmes et d'habiletés sociales) ; les facteurs familiaux (discipline hostile et inconstante, connaissance inadéquate du développement des enfants, faible supervision parentale) ; des facteurs contextuels comme la qualité des environnements éducatifs (organisation et gestion des groupes d'enfants, faible collaboration parent-éducatrice, rejet par les pairs), et des facteurs environnements (faible niveau socioéconomique, cohésion familiale et vulnérabilités parentales). Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi comme facteur du dérèglement émotionnel, l'entrée précoce au préscolaire c'est pourquoi nous avons libellé notre sujet : « *Entrée précoce des enfants en préscolaire et développement émotionnel : étude menée au Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets* ».

Les considérations théoriques nous ont permis de formuler une hypothèse de travail comme suit : l'entrée précoce des enfants en préscolaire intensifie les émotions négatives. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons passé un test projectif en l'occurrence le dessin du bonhomme à huit enfants inscrits précocement au préscolaire. Nous avons également utilisé des grilles d'observation pour examiner les émotions et leur développement chez les enfants et un guide d'entretien pour les maitresses.

L'expérience commune suggère l'existence d'une palette différenciée d'états émotionnels. Les manifestations expressives de l'émotion très accessibles à l'observation ont constitué le critère scientifique préférentiel pour opérer la distinction des émotions (Darwin, 1872). Parmi les classes d'émotions primaires, on peut citer la joie, l'intérêt-excitation, la surprise, la tristesse (parfois aussi désignée comme détresse-anxiété), la colère, la peur, le dégoût, le mépris et la honte. La dynamique des émotions est mise en évidence à l'instar de la peur qui se dégénère en repli sur soi manifestés par 4/8 enfants âgés de 2 à 3 ans préscolarisés précocement ; la colère évolue en agressivité présente chez les mêmes enfants; enfin la tristesse progresse en anxiété chez tous nos participants à la rentrée. Certains parmi eux parviennent quand même à s'adapter trois mois après la rentrée scolaire.

Notre travail est subdivisé en cinq chapitres. Le premier chapitre aborde la problématique de l'étude, le deuxième concerne les fondements théoriques de l'étude, le troisième aborde la méthodologie de l'étude, le quatrième concerne les résultats de l'étude et le cinquième aborde l'interprétation et la discussion des résultats.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Cette étude est orientée vers le développement émotionnel chez les enfants admis précocement au préscolaire. La problématique découle du fait que plusieurs parents scolarisent leurs enfants au préscolaire bien avant que ceux-ci n'aient l'âge requis par la réglementation en la matière. L'enfant préscolarisé précocement n'est pas encore prêt sur les plans cognitif, affectif, psychomoteur, social, etc à affronter ce nouveau milieu de vie qu'est l'école ce qui peut avoir une incidence sur son développement émotionnel. Dans le cadre de ce chapitre premier, nous présentons un contexte empirique qui situe l'état des lieux sur l'éducation préscolaire au Cameroun, les engagements internationaux en la matière, le cadre institutionnel camerounais et l'évolution des effectifs des préscolarisés au Cameroun. Un contexte théorique est également mis en exergue pour montrer les incidences d'une scolarisation précoce au préscolaire sur le développement émotionnel de l'enfant. Des deux contextes découlent un problème de recherche, une question de recherche, un objectif de recherche, des intérêts de recherche et des délimitations de l'étude.

1.1. Contexte empirique

Dans cette articulation réservée au contexte empirique de l'étude, nous présentons l'état des lieux sur l'éducation préscolaire au Cameroun. Il s'agit entre autres des engagements internationaux du Cameroun sur l'éducation en général et sur l'éducation préscolaire en particulier, du cadre institutionnel camerounais sur la préscolarisation, et de l'évolution des effectifs au préscolaire.

1.1.1 État des lieux sur l'éducation préscolaire au Cameroun

Nous commençons la présentation de l'état des lieux sur l'éducation préscolaire au Cameroun par les engagements internationaux en matière d'éducation en général et d'éducation préscolaire en particulier.

1.1.1.1. Engagements internationaux

Au niveau international, le Cameroun adhère à un certain nombre d'initiatives en matière d'éducation. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 faite par les Nations Unies établissait comme naturel et fondamental le droit à l'éducation gratuite selon une orientation volontairement choisie par l'individu. La convention sur les droits des enfants (New York, 1989) en son article 28 considère l'éducation de ces derniers comme un droit inaliénable. La conférence de Jomtien (1990) en Thaïlande organisée sous l'égide de l'UNESCO et la conférence de Salamanque (1994) en Espagne avaient interpellé

les États et les organismes à œuvrer pour l'universalisation de l'enseignement primaire et la réduction axiale de l'analphabétisme avant l'an 2000.

Pour leur part, depuis l'accession à l'indépendance dans les années 60, les États africains ont accordé une primauté absolue à l'éducation, parce que condition sine qua non de tout développement. Les rencontres et réunions organisées à cet effet en font foi.

Un séminaire avait été organisé au BRENDA du 5 au 9 novembre 1979, dans le cadre de l'Année Internationale et portait sur « *les besoins de l'enfant africain et l'adaptation de l'éducation préscolaire à son environnement culturel, économique et social* ». Ce dernier avait pour but entre autres de faire le point sur l'éducation préscolaire en Afrique, en mettant l'accent sur les obstacles auxquels se heurte son développement. Il avait été recommandé aux participants de formuler une politique claire en matière d'éducation préscolaire et qu'ils en définissent les finalités et objectifs, en tenant compte du mot d'ordre adopté par le séminaire : « *répondre aux besoins fondamentaux de l'enfant, et de contribuer à l'éveil de ses potentialités en vue de son développement intégral* ». Il a d'autre part, été recommandé aux États-membres de veiller à ce que les infrastructures, les objectifs prioritaires et les supports éducationnels évoluent en fonction des changements qui interviennent dans le milieu. Ils ont été également invités à s'assurer du fait que le père et la mère de même que l'ensemble de la communauté collaborent de manière effective avec l'institution préscolaire pour éduquer le petit enfant. Enfin, les participants ont, en outre, recommandé aux pays africains d'étudier la possibilité de créer un Centre Interafricain de Formation de Formateurs des Personnels de l'Éducation Préscolaire. Par ailleurs, en 1990, un nombre grandissant de pays dont le Cameroun en fait partie, ont adopté des principes universels en matière de droits à la protection et à l'éducation, et ce dès la naissance (Combes, 2000) à travers la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant qui traduit l'importance des traditions et des valeurs culturelles de chaque pays.

Conscient de l'inadéquation de l'école aux réalités du milieu, donc de pertinence et de motivation des parents à investir dans un système qui offre peu d'espoir d'amélioration des conditions de vie ; d'une croissance démographique plus rapide que la croissance économique, limite la capacité des états à répondre à la demande de scolarisation des familles ; d'un partage inéquitable de responsabilités entre l'état et les communautés dans la gestion de l'éducation ; et enfin d'une pénurie de ressources et de moyens en termes d'infrastructures scolaires, de qualification des maîtres ou de revenus des ménages, on a assisté à la création en 1988, du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE) et dont le

Cameroun en fait partie. Ce dernier a pour mission premier d'instaurer et de développer le dialogue entre les chercheurs et les décideurs chargés de gérer les systèmes éducatifs notamment en Afrique de l'Ouest et du Centre.

1.1.1.2. Cadre institutionnel

L'enseignement préscolaire, plus connu sous l'appellation d'école maternelle, n'est pas obligatoire dans le système éducatif camerounais. Ce niveau d'enseignement a pour objectifs de :

- favoriser le développement global de l'enfant sous tous les aspects, psychomoteur, socio-affectif, et cognitif ;
- préparer l'enfant pour l'école primaire ;
- aider à la socialisation de l'enfant.

Ce secteur d'enseignement accueille les enfants de 4 et 5 ans pour un cycle de 2 ans pour le secteur francophone et de 3 ans pour le secteur anglophone. Cependant, certains centres accueillent des enfants de 2- 3 ans. Au niveau de l'enseignement primaire et maternel, la prise de décision relative aux programmes d'enseignement implique l'Inspection Générale de Pédagogie qui fait des propositions sur la base des apports des partenaires de l'éducation, et le Ministre de l'Éducation de Base arrête les décisions. **Dispositions conventionnelles nationales**

L'alinéa 19 de la Loi N° 96-06 du 18 janvier 1996 stipule que : « *L'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement primaire est obligatoire. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont les devoirs impérieux de l'État* ». Le point 326 du Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté d'avril 2003 souligne le fait que « *la stratégie de l'éducation vise à atteindre les Objectifs pour le Développement du Millénaire (ODM), en particulier de porter le taux d'accès et le taux d'achèvement du primaire à 100 % en 2015 et l'indice de parité fille / garçon établi à 1 à la même échéance* ».

En ce qui concerne l'éducation préscolaire au Cameroun, l'État s'engage dans ce document à :

- promouvoir une éducation préscolaire et encourager les initiatives en faveur de son développement à base communautaire pour préparer globalement l'enfant aux apprentissages ultérieurs ;
- veiller à l'accroissement des structures d'encadrement notamment dans les zones rurales ;

- impliquer les collectivités locales, les ONG, les communautés et les familles dans le financement de l'éducation préscolaire ;
- diversifier les structures d'accueil, avec des programmes intégrés et flexibles et à former les personnels d'encadrement ;
- suivre et superviser efficacement le fonctionnement des structures préscolaires.

C'est ainsi qu'on constate qu'au Cameroun, l'éducation préscolaire est en pleine évolution et bénéficie de la vague de réformes qui traversent actuellement la société Camerounaise. Ce mouvement de réforme est, d'une part, soutenu au plus haut niveau de l'État et, d'autre part, porté par un réveil relativement important du mouvement associatif et de la société civile.

1.1.1.3. Initiatives visant les enfants les plus vulnérables et défavorisés

Des efforts en termes d'amélioration de l'offre d'éducation de ce niveau d'enseignement sont faits ces dernières années par les pouvoirs publics soutenus par les différents partenaires dont :

- les partenaires privés à travers la construction et l'équipement de nombreuses écoles dans les grands centres urbains ;
- l'UNICEF avec son programme de redynamisation de l'éducation de base et la vulgarisation de l'encadrement de la petite enfance en milieu rural, ainsi que dans les zones défavorisées ;
- la Coopération Française, à travers son programme de formation continue du personnel d'encadrement du préscolaire.

Ainsi les initiatives suivantes ont été menées :

- ❖ mise en œuvre de la stratégie de Convergence dans la Province de l'Adamaoua, dans le cadre du programme de coopération Cameroun -UNICEF 2003-2007. Cette stratégie vise la synergie des actions et du partenariat en faveur de la promotion, de la garantie et de la réalisation des droits du jeune enfant (0-8 ans) de la région de l'Adamaoua l'une des régions les plus pauvres du pays ;
- ❖ mise en place des Centres Préscolaires ;
- ❖ Centres Communautaires par des ONG locales en vue de donner accès au préscolaire aux enfants les plus défavorisés ;
- ❖ version préliminaire du document de Politique pour la Scolarisation des Enfants nécessitant des mesures spéciales de protection.

1.1.1.4. Demande dans le préscolaire : évolution des effectifs

L'analyse de la demande dans le préscolaire qui repose ici sur les effectifs d'enfants préscolarisés et le taux brut de préscolarisation révèle que, l'effectif des enfants préscolarisés au Cameroun reste faible. En 1990, on comptait 93 774 enfants ; le début de la décennie s'est caractérisé par une diminution des effectifs, on est passé de 93 774 enfants inscrits en 1990 à 70202 enfants en 1994. Cette situation serait due aux effets néfastes de la récession économique aigüe qui sévit au Cameroun depuis la fin des années 80, et qui a eu pour conséquence, la réduction drastique des budgets alloués à ce secteur de l'éducation.

Depuis 1995, les effectifs inscrits dans l'enseignement préscolaire connaissent une augmentation. Cette tendance résulte de deux évolutions contrastées : l'enseignement privé s'est développé alors que l'enseignement public perdait un quart de ses effectifs dans les premières années de la décennie pour rester stable ensuite. Une comparaison par ordre d'enseignement en 1997/98 montre que les effectifs des élèves du privé représentent 54,2 % des effectifs contre 45,8 % pour le public. En 2002, cette proportion était de 62% pour le secteur privé contre 38% pour le secteur public. La demande potentielle quant à elle reste importante et connaît une évolution de l'ordre de 1,7 % en moyenne par an. D'où les faibles taux bruts de préscolarisation enregistrés au cours de la période allant de 1989/90 (12,3 %) à 1997/98 (10,6 %) (Cameroun, Évaluation de l'EPT, 2000). Au cours de l'année 2002-03, il se situait au niveau de 13,8 % alors qu'il était à 13,3 % en 1990. La couverture de cet ordre d'enseignement est donc globalement restée stable depuis ces 10 ans. Cette relative stabilité résulte de l'effet combiné du développement des effectifs dans le privé (passant de 35 000 en 1990 à 73 000 en 2000) et de leur régression dans le public (passant de 59 000 en 1990 à 53 000 en 2000).

Les disparités régionales sont plus accentuées, dans la mesure où quatre régions à savoir le Centre, le Littoral, le Sud et l'Ouest concentrent l'essentiel des effectifs avec des taux respectifs de 33,3%, 26,2 %, 20,3 % et 19,3% pour l'année 2006-2007. Les taux les plus faibles sont enregistrés dans les provinces de l'Adamaoua (7,3 %), de l'Extrême-Nord (2,2 %), du Nord (3,4 %).

Il est à noter que ces taux ont été calculés grâce aux données issues de la carte scolaire du Cameroun de 2006 et concerne les enfants de 3-5ans. Ainsi, on remarque qu'au niveau national pour cette tranche d'âge, 17,4% d'enfants fréquentent les établissements préscolaires. La MICS 2006 (Multiple Indicator Cluster Survey/ Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples) situe ce taux à 22% pour les enfants de 3-4 ans. Cette différence serait due aux

différentes spécificités de chaque source de données. En effet, les données du ministère peuvent poser des problèmes qu'il est utile de mentionner ici. Concernant le nombre des élèves scolarisés, il peut y avoir des incertitudes sur la couverture effective de l'enquête (certaines écoles n'ayant éventuellement pas répondu, alors que d'autres peuvent avoir répondu deux fois par exemple).

Au total, la couverture est assez faible ; elle est aussi essentiellement urbaine, dominée par le secteur laïque et limitée aux populations qui peuvent acquitter les frais de scolarité exigés pour chaque enfant (plus de 30 000 FCFA annuels dans le public et 75 000 FCFA dans le privé). En effet, sous la base des données issues de la carte scolaire du Cameroun de 2007, le milieu urbain recouvre 75,19% d'enfants inscrits dans les centres préscolaires contre 24,81% pour le milieu rural. De plus, l'enseignement Laïque, Catholique, Protestant et Islamique compte respectivement 64,39%, 26,73%, 8,13% et 0,75% d'enfants inscrits à un cycle préscolaire.

Le préscolaire au Cameroun est initialement réservé pour les enfants de 4-5ans mais certains centres accueillent les enfants à partir de 2- 3 ans. En 2006, les enfants âgés de 4ans représentaient 41,97% d'enfants inscrits, on compte respectivement 29,01%, 26,86% et 3,15% d'enfants respectivement âgés de 3 ans, 5 ans et 6 ans et plus inscrits dans une éducation préscolaire. Quant aux sous-secteurs francophone et anglophone, le secteur franco- phone couvre 73,26% contre 26,74% d'enfants pour le secteur anglophone.

La phase de la petite enfance (de la conception jusqu'à l'âge de huit ans) offre une occasion unique de mettre les enfants sur la bonne trajectoire de croissance et de développement. 90% du cerveau humain est développé avant l'âge de cinq ans, ce qui signifie que les enfants qui sont élevés dans des milieux aimants et bienveillants, qui sont bien nourris, en santé, en sécurité, protégés, stimulés et soutenus par des personnes en charges attentives à leurs besoins ont plus de chances de développer les compétences et attitudes clés nécessaires pour devenir des citoyens productifs et responsables qui peuvent contribuer positivement à leur communauté.

En dehors des engagements de l'État camerounais aux niveaux sous régional, régional et mondial, trois raisons motivent en plus le gouvernement à élargir l'accès à l'éducation préscolaire :

- L'éducation préscolaire de qualité établit une base solide pour l'apprentissage. Les enfants qui bénéficient d'une éducation préscolaire de qualité débutent l'école primaire avec une base solide pour l'apprentissage, des compétences sociales plus solides, un vocabulaire

plus large, un meilleur sens des nombres et la curiosité d'apprendre davantage. Ces enfants sont également plus susceptibles de rester à l'école et d'acquérir des compétences en lecture et en mathématiques et de développer leur résilience pour faire face aux traumatismes et au stress. Des recherches ont montré qu'au Tchad, au Cameroun, au Niger et au Togo, par exemple, les enfants qui avaient suivi un enseignement préscolaire avaient une fois et demie plus de chances d'acquérir des compétences minimales en mathématiques en deuxième année que ceux qui n'ont pas d'expérience du préscolaire (UNESCO, 2019).

- L'éducation préscolaire permet à l'éducation d'être plus efficace. Les enfants qui bénéficient d'une éducation préscolaire de qualité sont moins susceptibles de connaître des redoublements ou d'abandonner l'école et plus susceptibles d'achever le cycle primaire et de passer aux niveaux supérieurs. Une récente étude pilote menée en Ouganda a examiné la relation entre le taux de redoublement en première année du primaire et la fréquentation de l'enseignement préscolaire et a montré que les enfants qui n'ont pas reçu l'enseignement préscolaire étaient deux fois plus susceptibles de redoubler la première année au niveau primaire (Brunette, Tracy, et al, 2017).

- Une éducation préscolaire de qualité peut conduire à des sociétés plus équitables et promouvoir la croissance économique. Les enfants issus de familles à faible revenu et de communautés défavorisées peuvent réduire l'écart de réussite entre eux et leurs pairs plus riches et plus favorisés s'ils ont eu la possibilité d'accéder à une éducation préscolaire de qualité. En Éthiopie, un programme d'éducation préscolaire de qualité et à fort impact s'est concentré sur l'amélioration des compétences émergentes en alphabétisation et en mathématiques. Les enfants ayant le statut socioéconomique le plus bas du programme ont presque doublé leurs résultats en langue et en alphabétisation par rapport à leurs pairs plus aisés, comblant pratiquement les écarts d'apprentissage entre ces enfants au début de la première année (Dowd, Amy, et al, 2016). De plus, les tuteurs peuvent entreprendre des activités économiques pendant que leurs jeunes sont bien pris en charge et développent les compétences qui les rendront plus compétitifs sur le marché du travail par la suite.

1.2. Contexte théorique

Avant d'entrer à l'école, l'enfant doit développer divers préalables sociaux qui lui permettront de s'adapter positivement à ce nouveau milieu de vie. Par exemple, il doit maîtriser ses propres comportements, être capable de collaborer avec les autres enfants, manifester un respect approprié pour l'autorité des adultes, etc. (Doherty, 1997). En créant des liens positifs avec ses pairs et les adultes, il s'entoure d'environnements stables et propices à

l'apprentissage (Caprara et al, 2000). Il n'en est pas de même pour les enfants qui entreprennent leur scolarisation sans avoir développé cette maturité affective et comportementale. Les enfants qui fonctionnent difficilement socialement et qui présentent précocement des difficultés de comportement de type extériorisé, telles que les conduites agressives, la désobéissance, l'opposition, l'hyperactivité et les crises de colère (Tremblay & Japel, 2003), sont plus souvent rejetés par leurs pairs, en proie à des difficultés scolaires et, ultérieurement, moins bien adaptés socialement (Greenman, 2009). On estime qu'en moyenne 10 à 15 % des enfants camerounais de moins de quatre ans n'ont pas les préalables nécessaires pour commencer l'école, notamment sur les plans de la compétence sociale et de la maturité socioaffective (Janus & Offord, 2007).

Dans une visée développementale, des chercheurs avancent que les enfants commencent leur existence avec un potentiel élevé de comportements agressifs, mais apprennent, sous l'effet de la maturation et de la socialisation, à utiliser d'autres comportements que les comportements violents (Tremblay & Nagins, 2005). Les conflits entre enfants et l'agression physique qui en découle atteignent leur apogée vers l'âge de 2 ans, puis diminuent par la suite. Cette diminution serait due au développement des compétences sociales et des habiletés langagières. Vers l'âge de 4 ans, la plupart des enfants apprennent à utiliser des stratégies socialement plus acceptables pour arriver à leurs fins (Tremblay & Japel, 2003).

Cependant, chez certains enfants, le niveau de comportements agressifs reste élevé. Ces difficultés ont tendance à rester stables dans le temps si elles ne sont pas traitées et constituent le facteur qui prédit le mieux les comportements antisociaux à l'adolescence (Broidy et al, 2003). On évalue en effet que les difficultés de comportement vont perdurer chez 50 % des enfants qui ont ce problème à la maternelle (Bayer et al, 2009 ; Tremblay, Pihl et al., 1998).

Plusieurs théories tendent à expliquer le développement des difficultés de comportement chez les jeunes enfants. Certaines ciblent les processus interactifs entre les pratiques parentales et les caractéristiques personnelles des enfants. C'est le cas du modèle transactionnel développé par Sameroff et Fiese (1990) et du modèle de coercition proposé par Patterson (2002). Ces deux modèles insistent sur l'importance de la concordance entre les caractéristiques propres à l'enfant et la réponse de leurs parents. Les parents peuvent apprendre à influencer et à composer avec le tempérament difficile de leur enfant, comme ils peuvent l'amplifier et le stigmatiser. Selon ces modèles théoriques, les pratiques parentales

jouent un rôle déterminant dans le développement précoce des difficultés de comportement des enfants en entretenant ou non des prédispositions déjà présentes chez l'enfant.

Stefan et Miclea (2010) expliquent que, le développement précoce des difficultés de comportement par les interactions dépend de quatre facteurs : les facteurs intra personnels de l'enfant (pauvres capacités de régulation émotionnelle, de résolution de problèmes et d'habiletés sociales) ; les facteurs familiaux (discipline hostile et inconstante, connaissance inadéquate du développement des enfants, faible supervision parentale) ; des facteurs contextuels comme la qualité des environnements éducatifs (organisation et gestion des groupes d'enfants, faible collaboration parent-éducatrice, rejet par les pairs), et des facteurs environnements (faible niveau socioéconomique, cohésion familiale et vulnérabilités parentales).

Selon la théorie de l'attachement élaborée par Bowlby (1982), une relation chaleureuse, stable, cohérente et prévisible avec une figure parentale compétente contribue à la santé psychologique et au bien-être de l'enfant. Il semble en effet que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant dans la petite enfance exerce une influence importante sur plusieurs aspects du fonctionnement psychosocial ultérieur de l'individu (Cassidy & Shaver, 1999). D'ailleurs, la sécurité d'attachement à la petite enfance est reconnue comme un facteur d'influence pour les compétences sociales ultérieures de l'enfant (Fabes, Gaertner et Popp, 2006). Les enfants ayant un attachement sécurisant se révéleraient plus compétents dans leurs relations avec leurs pairs que ceux ayant un attachement insécurisant (Schneider, Atkinson et Tardif, 2001). En outre, un attachement insécurisant est associé à la présence de problèmes d'adaptation ultérieurs, tels que des problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et des lacunes sur le plan des habiletés sociales (Lyons-Ruth, Easterbrooks et Cibelli, 1997 ; Moss et al., 2006 ; Paquette et al., 2006).

Ces relations entre l'attachement à la petite enfance et le développement social ultérieur de l'individu s'expliquent par la présence d'un modèle interne opérant qui se développe à partir de deux ans sur la base de la qualité des interactions parent-enfant ayant cours dès la naissance. Selon Bowlby (1982), ce modèle consisterait plus précisément en un ensemble de représentations mentales de soi, des personnes significatives et de la qualité des relations entretenues avec ces personnes, qui se généraliseraient par la suite à d'autres situations et à d'autres partenaires sociaux (Thompson, 1999). Les enfants présentant des difficultés sur le plan social dès le début du primaire, telles que des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés, se révèlent moins compétents sur le plan social et

scolaire et sont moins bien acceptés par leurs pairs à la fin du primaire (Henricsson & Rydell, 2006). Ces enfants sont aussi plus à risque de présenter d'autres difficultés importantes plus tard dans leur vie, par exemple, le décrochage scolaire et la criminalité (Parker & Asher, 1987). Ces derniers résultats illustrent les conséquences négatives à long terme associées aux difficultés sociales précoces. Il est donc d'une grande importance pour l'enfant de commencer sa scolarisation avec un certain nombre d'habiletés sur le plan social, car celles-ci permettent une meilleure adaptation au milieu scolaire. Pour cette raison, il est nécessaire d'accorder une attention particulière aux facteurs de la petite enfance qui prédisent le plus fortement les difficultés sur le plan des habiletés sociales au moment de l'entrée dans le milieu scolaire. Il est également important d'examiner les facteurs qui modèrent la force de ces associations. Il est malheureux de constater qu'un nombre important d'enfants sont attachés de manière insécure à leur mère. En effet, dans des populations normales dites à faible risque, il a été démontré qu'entre 25 et 35 % des enfants ont un attachement insécurisant à leur mère (Fagot, 1997 ; Howes, Matheson & Hamilton, 1994 ; Lounds, et al., 2005 ; Raikes & Thompson, 2008 ; Wood, 2007), dont 15 % présentent un attachement désorganisé-désorienté (Van Ijzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenberg, 1999).

De plus, dans une population à risque psychosocial élevé, la proportion d'enfants ayant un attachement insécurisant et désorganisé est beaucoup plus importante (Fish, 2004 ; Lounds et al, 2005 ; Vando, Rhule-Louise, McMahon & Spieker, 2008). Si l'on se fie aux prémices de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1982), on s'attend à ce que la sécurité d'attachement à la petite enfance soit fortement reliée aux habiletés sociales au début du préscolaire.

1.3. Problème de recherche

Il a été démontré au plan théorique que l'enfant devait acquérir certaines habiletés sociales, acquisition du langage oral pour communiquer ses pensées, maîtriser ses propres comportements, être capable de collaborer avec les autres enfants, manifester un respect approprié pour l'autorité des adultes, etc qui lui permettront de s'adapter positivement à l'école qui est un nouveau milieu de vie (Doherty, 1997). Au cours de nos observations à travers nos deux grilles, nous avons remarqué que les enfants de moins de 4 ans, âge réglementaire pour le préscolaire, présentaient des difficultés de comportement de type extériorisé, telles que les conduites agressives, la désobéissance, l'opposition selon l'organisation du Moi avec Lacan (1966) est la structure psychique qui dirige la personnalité, l'hyperactivité et les crises de colère, etc. (Tremblay & Japel, 2003). Cassidy et Shaver,

(1999). Ces auteurs pensent en effet que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant dans la petite enfance exerce une influence importante sur plusieurs aspects du fonctionnement psychosocial ultérieur de l'individu. D'ailleurs, la sécurité d'attachement à la petite enfance est reconnue par majorité des auteurs en développement comme un facteur d'influence pour les compétences sociales ultérieures de l'enfant.

Tremblay et Nagin (2005) avancent que les enfants commencent leur existence avec un potentiel élevé de comportements agressifs, mais apprennent, sous l'effet de la maturation et de la socialisation, à utiliser d'autres comportements que les comportements violents. Les conflits entre enfants et l'agression physique qui en découlent atteignent leur apogée vers l'âge de 2 ans. Ils développent les émotions négatives, puis diminuent chez certains au fur et à mesure qu'ils s'adaptent. Cette diminution serait due au développement des compétences sociales et des habiletés langagières. Vers l'âge de 4 ans, la plupart des enfants apprennent à utiliser des stratégies socialement plus acceptables pour arriver à leurs fins (Tremblay & Japel, 2003) et c'est à cet âge qu'il est recommandé de scolariser l'enfant au préscolaire. C'est la période propice pour se détacher du cadre familial pour le préscolaire. Nous constatons alors que plusieurs parents ne respectent plus cette prescription et les écoles aussi acceptent de scolariser les enfants de moins de 4 ans au sein de leur établissement mettant ceux-ci dans des conditions dont leur état de maturation ne peut supporter. En effet, les promoteurs de ces écoles privilégient leur gain au détriment de la construction de la personnalité des tout petits. Le problème que pose notre recherche est celui de la scolarisation précoce des enfants au préscolaire.

Étant donné que le préscolaire au Cameroun soit réservé aux enfants de 4 à 5 ans, il n'est pas difficile de voir des enfants de moins de 4 ans c'est-à-dire de 2 et 3 ans inscrits au préscolaire comme indiqué plus haut (EPT, 2000). De plus en plus les parents inscrivent leurs enfants au préscolaire avant l'âge requis. Cette inscription précoce en préscolaire ne se passe pas toujours comme le parent le souhaite à cause de la prématurité l'enfant qui ne dispose pas encore des capacités d'aller à l'école. Pourtant les structures telles que les crèches, les garderies sont appropriées pour les enfants de cet âge. Ces prédispositions concernent le développement de l'enfant dans toutes ses sphères linguistique, cognitive, psychomotrice, affective, etc.

Sur le plan des changements de performances linguistiques entre 2 et 3 ans, plusieurs études longitudinales ont rapporté que les performances en production lexicale à 2 ans ne

prédisaient que modérément le niveau de langage ultérieur des enfants (Chen, Hu, & Fleischer, 2002 ; Henrichs et al, 2011 ; Law et al, 2012 ; Reilly et al, 2010). En ce concerne la loi numéro 98/ 004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun, elle fixe l'âge d'admission à 4 ans. Selon le Maturationnisme, l'enfant est mature pour découvrir, s'adapter à un nouveau monde et par ricochet gérer ses émotions afin d'être à l'abri des cascades émotionnelles. Ceci voudrait dire ce dernier est capable de développer sa motricité fine.

La période préscolaire est celle d'instabilité du développement du langage (Law et al, 2012) et c'est également pendant cette période que les symptômes de difficultés émotionnelles, comportementales et sociales apparaissent (Kessler et al., 2005), par ricochet persistent lorsque l'environnement est aversif. Les études ont rapporté un effet unidirectionnel des performances linguistiques précoces sur les symptômes de TDAH (Trouble du Déficit d'Attention avec ou sans Hyperactivité) ultérieure pendant la période scolaire (Aro et al, 2014 ; Lindsay et al, 2007 ; Petersen et al, 2013 ; St Clair et al, 2011). Ces études montrent que l'enfant qui a des performances linguistiques à 2 ans n'est pas sûr de garder ces mêmes performances au fur et à mesure qu'il grandit.

Au Plan du développement psychomoteur, la manière dont ce développement au cours des premières années de vie contribue à l'intelligence future a fait l'objet de nombreuses recherches. Les résultats des études longitudinales rapportent une instabilité importante du développement cognitif pendant la période préscolaire. Il est fréquemment avancé que la relation entre le développement psychomoteur et les mesures ultérieures de l'intelligence est faible voire nulle avant l'âge de 2 ans (Eliot, 2001 ; Mackintosh & Mackintosh, 2011) alors qu'une stabilité modérée à forte des performances cognitives a été rapportée de manière convergente à partir de l'âge de 5 ans (Bartels et al, 2002 ; Deary et al, 2004 ; Schneider et al, 2014). Il convient de mentionner les avantages du maturationnisme qui met en jeu les facteurs génétiques issus du patrimoine de l'individu dans un ensemble de transformations ou séquences de croissances (maturation cérébrale) qui sont déterminées héréditairement. L'identification des domaines du développement psychomoteur (motricité globale, motricité fine, langage, socialisation) au cours des deux premières années de vie qui permettent le mieux de prédire le QI ultérieur n'a pas fait l'objet d'études spécifiques avec des méthodologies adaptées.

Aux niveaux émotionnels, comportementaux et relationnels, en ce qui concerne les symptômes anxieux, certains rapportent une augmentation de ces symptômes chez les enfants qui ont un haut potentiel intellectuel (Forsyth, 1987 ; Harrison & Haneghan, 2011), d'autres ne mettent pas en évidence d'association (Beer, 1991 ; Guérolé et al, 2013 ; Norman, Ramsay, Martray, & Roberts, 1999 ; Pufal- Struzik, 1999. Dans une étude, (Martin et al, 2011) concluent que les enfants avec un haut potentiel intellectuel ont moins de trouble anxieux et de troubles de l'humeur. Ces auteurs notent que la plupart des études ne clarifient pas correctement la définition qui est utilisée pour identifier les enfants avec un haut potentiel et que, par ailleurs, ces études présentent de nombreux biais lié à la constitution des échantillons cliniques. Enfin, les difficultés émotionnelles, comportementales et relationnelles des enfants n'ont pas été étudiées pendant la période préscolaire au Cameroun. Ces développements faits plus haut sur l'inscription précoce de l'enfant au préscolaire suscitent une interrogation.

1.4. Question de recherche

Étant donné que certaines habiletés s'acquièrent chez les enfants dès l'âge de 4 ans leur permettant d'utiliser des stratégies sociales acceptables pour être inscrits en préscolaire, l'on constate que certains parents et certaines écoles ne respectent pas cette prescription qui tient compte de la maturation de l'enfant aux niveaux linguistique, cognitif, psychomoteurs, affectif, etc. Au plan émotionnel, le développement émotionnel chez l'enfant s'articule autour de l'idée que les états émotionnels constituent des formes d'activités psychobiologiques organisés et complexes, qui évoluent avec l'âge afin d'optimiser les stratégies adaptatives de régulation intra et interpersonnelle de l'individu. Chez l'enfant, l'émotion n'est plus considérée comme un simple état subjectif susceptible de parasiter le fonctionnement mental (Brun et Nadel, 1997). Bien au contraire, l'émotion permet de faire face aux multiples contextes sociaux (scolarisation) de faire face à des situations sociales sources d'excitations négative ou positive susceptibles de modifier l'équilibre physiologique ou mental de l'enfant. Fort de ce constat, nous nous posons la question générale suivante : comment l'entrée précoce des enfants préscolarisés influe-t-elle le développement émotionnel ?

1.5. Objectif général de recherche

L'objectif général de cette étude est de montrer que la préscolarisation précoce génère le développement des émotions négatives. En d'autres termes, il s'agit d'analyser le

retentissement émotionnel de l'entrée précoce des enfants en préscolaire sur le développement émotionnel. Cet objectif ainsi formulé donne lieu à trois objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif spécifique

Analyser le développement des émotions de peur chez les enfants préscolarisés précocement. En d'autres termes, montrer comment l'enfant préscolarisé précocement conditionne son corps quand celui-ci est en état d'alerte, lorsque celui-ci est exposé à une nouvelle situation qui est ici l'école.

1.5.2. Objectif spécifique

Examiner le développement des émotions de tristesse chez les enfants scolarisés précocement. En d'autres termes, montrer comment l'enfant scolarisé précocement au préscolaire réagit face à la séparation ou à un changement (séparation avec sa figure d'attachement, changement de milieu : maison vers l'école).

1.5.3. Objectif spécifique

Mettre en évidence le développement des émotions de colère chez les enfants préscolarisés précocement. En d'autres termes, montrer comment l'enfant préscolarisé précocement réagit quand il est laissé seul, ses degrés de crainte, d'angoisse et de panique.

1.5.4. Intérêt de l'étude

L'intérêt est le bénéfice qu'une personne tire de son action. Notre étude revêt un intérêt sur le plan social, scientifique et psychologique.

1.5.5. Intérêt social

Cette étude pourrait susciter un changement de mentalités au vu de l'entrée précoce à la maternelle qui envahit le terrain. Cette pratique devient un effet de mode, un mantra au détriment de l'acteur principal qui est le jeune enfant. Depuis plus de trente ans, un grand nombre de travaux se sont alors penchés sur les conséquences, au niveau de la qualité de la relation d'attachement à la mère, de l'insertion du très jeune enfant en crèche. Protéger les tout-petits pour qu'ils bénéficient de l'affection parentale durant leurs trois premières années de vie ; affection qui contribue au développement cérébral et à la gestion des émotions. La réussite scolaire de l'élève est étroitement liée à son point de départ à l'école. Ce point de

départ est nourri par différents types de problèmes : les émotions qui peuvent être la joie pour certains l'anxiété de séparation pour d'autres... Sur le plan éducatif, aider les décideurs à prendre en compte ces pratiques de dérogation scolaire qui tendent à généraliser. Face à l'environnement socio-économique instable et fluctuant, protéger les jeunes enfants pour qu'ils bénéficient de l'affection parentale les trois premières années consiste à prévenir des nombreux cas de déperditions scolaires, de phobie scolaire, de l'angoisse de l'agressivité et de la violence en milieu scolaire dus par un mauvais départ et surtout au cerveau du tout-petit qui n'était pas encore mature pour supporter ce trop grand poids. Cette recherche s'adresse au ministère de l'éducation de base qui semble ignorer le phénomène, aux inspecteurs qui élaborent les programmes scolaires aux chefs d'établissement qui généralisent l'admission précoce des enfants en préscolaire, aux enseignants qui accueillent et éduquent ces nourrissons sans un programme défini par le ministre en charge au préalable, aux parents qui trouvent dans cette pratique soit des baby-sitters, soit un débarras ou encore une exhibition de l'aisance financière. Cette étude présente la nécessité de mettre en exergue le développement émotionnel des tout-petits.

1.5.6. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, il faudrait dire ici que toute discipline dispose d'un corps institué de connaissances qui ne sont pas figées et qui par le biais de recherches nouvelles se complètent et se perpétuent de façon à rendre dynamique le savoir dans un domaine donné. Ce travail consistera à mesurer les émotions des enfants conduits précocement en préscolaire afin de dépister les dangers qu'ils courent tout au long de leur existence. À travers cette recherche nous proposons un regard nouveau sur le démarrage scolaire et les dangers qui tournent autour du changement de l'environnement des tout-petits. L'étude du développement émotionnel des enfants précocement admis en préscolaire revêt un intérêt certain pour la communauté scientifique Camerounaise lorsqu'on sait que les interactions entre le tout-petit et l'environnement scolaire ont une influence considérable sur sa manière d'appréhender les enseignements et par là même un impact sur les résultats présents et futurs. Mesurer les émotions des enfants précocement admis en préscolaire c'est apporter une réponse scientifique à la situation émotionnelle et psychologique de certains élèves des niveaux supérieurs et même de certains enfants en déperdition scolaire et même la violence en milieu scolaire.

1.5.7. Intérêt psychologique

Cette recherche aidera à protéger la petite enfance en prenant en compte ses besoins affectifs et émotionnels. Mettre en lumière l'origine des phénomènes d'agressivité et de violence rencontrés en milieu scolaire et dans la société à partir d'une séparation parent-enfant mal négociée dès la petite enfance. Il convient de souligner les perturbations observées dans les relations interpersonnelles qui prennent également leur source dans la rupture brusque de l'enfant avec ses parents. Aussi, tirer la sonnette d'alarme à tous les intervenants du système éducatif sur l'une des gangrènes qui mine la société à savoir l'admission hâtive à l'école, danger pour le tout-petit.

1.6. Délimitation de l'étude

La délimitation d'un sujet consiste à préciser son champ d'investigation ainsi que sa temporalité. Elle se limite sur quatre points à savoir la délimitation thématique, théorique spatiale et temporelle.

1.6.1. Délimitation thématique

Le thème ici est intitulé « *l'entrée précoce des enfants en préscolaire et développement émotionne* ». Cette étude vise à rechercher les conséquences négatives et les risques sur le plan émotionnel que courent les enfants hâtivement admis en préscolaire.

Le cloisonnement est un frein puissant à l'épanouissement scolaire de l'enfant inscrit précocement. Tout au long de la scolarité mais plus encore dans les classes dites « pré maternelles » c'est souvent là que la différence de niveau entre les enfants est plus grande. La socialisation, l'un des objectifs principaux, sinon le principal de l'école maternelle n'en est guère facilitée et l'enfant se retrouve bien isolé dans sa classe.

Le besoin d'affection de l'enfant précoce, accru par son hypersensibilité naturelle, n'est pas facilement comblé dans le cadre scolaire. Il en résulte une instabilité émotionnelle qui, ajoutée au manque d'intérêt et au caractère répétitif de l'enseignement dispensé, pourra engendrer des effets néfastes tels la régression, pipi au lit, maux de ventre récurrents. En petite section, la sieste peut être un véritable problème pour le petit précocement admis au préscolaire qui a compris que, pendant qu'il doit à tout prix essayer de dormir, les plus grands travaillent et apprennent des choses intéressantes. Pour cet enfant, l'école est bien souvent le

lieu de tous les dangers alors qu'il devrait être celui de l'épanouissement maximal pour un petit curieux de tout et avide d'apprendre.

Le manque d'affection et ses conséquences : les parents sont chaque fois occupés et ont des préoccupations interminables et inscrivent les tout-petits à l'école pour se débarrasser d'eux. Notons qu'il existe un lien entre l'affection reçue dans l'enfance et la santé et le bonheur futurs. Passer du temps avec ses jeunes enfants est une opportunité pour exprimer les sentiments et créer un bon environnement familial. Le manque d'affection dans l'enfance est la difficulté que peuvent rencontrer les enfants pour identifier leurs émotions. Par conséquent, beaucoup d'entre eux sont incapables d'énumérer leurs forces et leurs faiblesses et se sentent vides à l'intérieur. En outre, les enfants dont les parents ne s'impliquent pas se réalisent mal dans presque tous les domaines de leur vie surtout ont tendance à présenter des déficiences sur les plans cognitif, affectif, émotionnel et social. En raison du manque de sensibilité émotionnelle de leurs parents, ces petits peuvent avoir des difficultés pour s'attacher dans leur vie future ; parfois c'est le manque d'estime de soi, cette sensation d'être soi-même son pire ennemi et meilleure critique envers sa personne provient du manque d'affection dès la petite enfance. Il faut noter que la confiance est un composant important de l'attachement émotionnel positif, le contraire entraîne le manque de confiance. Ces blessures émotionnelles influencent la façon dont la vie est vue.

Dans le cadre de la séparation parents /enfants précoce, Mouhot, (2003, p.609) émet l'hypothèse selon laquelle : « *plus l'évolution des enfants sera positive et plus le nombre d'enfants présentant des troubles de comportement sera faible* ». Il conclut que la séparation n'est pas une protection absolue, puisque les enfants sont exposés dans de grands groupes parfois aux violences et certains manifestent les crises de colère fréquentes, l'instabilité, l'inhibition, la dysharmonie évolutive, des fabulations ; d'autres sont sujets au vol, fugue, agressivité, toxicomanie. Dans les cas les plus graves, l'inadaptation sociale persistante cause des états limite à l'occurrence de la toute-puissance ou un moi faible, des mécanismes de défense rigides et intravaillables tels que le clivage et le déni, mode relationnel fait d'alternance de collage et de rejet, psychoses, névroses, perversions. L'anxiété de séparation se caractérisant par une peur excessive de l'enfant lorsqu'il est éloigné de ses parents. L'enfant vit ces périodes d'anxiété de séparation lors des moments importants, comme l'entrée à l'école. La blessure peut être plus profonde et persistante lorsque cette entrée à l'école est précoce et sans préparation au préalable.

« L'identité façonnée à l'intérieur du cercle familial, élargi aux membres de la communauté d'origine, risque d'être déconstruite à l'école qui représente le lieu où les enfants cessent d'appartenir exclusivement à leurs familles pour s'intégrer dans une communauté plus large où les individus sont soudés, non pas par les liens de parenté, ni de complicité, mais par l'obligation de vivre ensemble dans un espace qui n'est pas extensible à loisir. L'école inculque aux enfants le sens de la cohabitation régie ou normée par une même règle ». (Tatriq, 2003, p.4).

Dès lors, l'on comprend la place importante qu'occupe la famille dans le développement de l'individu. L'enracinement culturel n'est pas en reste où à deux ans l'enfant doit apprendre ses langues locales.

Dans les pays en voie de développement, la préscolarisation précoce est un effet de mode, où l'inscription de l'enfant est un signe d'aisance pour ses parents. Pourtant nombre d'enseignants dans ces pays sont mal formés et mal rémunérés, tout en travaillant dans des structures peu adaptées et transformées en lieu de récréation continue.

Pour certains parents, la préscolarisation précoce est pratiquée à cause de leurs multiples occupations. Ils trouvent donc des garderies de fortune à l'école maternelle.

1.6.2. Délimitation théorique

Dans le cadre de cette recherche certaines théories ont servi de base d'analyse. Il s'agit des théories formelles de psychologie dont la plus prépondérante est la théorie de la maturation de Gesell (1943) rend compte du développement par le concept de maturation. Le développement est un processus continu qui procède dès la conception, selon une séquentialité ordonnée, une horloge biologique et c'est l'ordre de cette séquentialité qui est important car, selon Gesell il est immuable. L'ordre du développement est toujours le même ».

1.6.3. Délimitation spatiale

Notre étude sera portée sur une population jeune allant de 2 à 3 ans 11 mois précocement scolarisée. L'étude s'effectue à Yaoundé au Cameroun, dans le département du

Mfoundi arrondissement de Yaoundé 5^{ème} au Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets. Elle ne peut pas couvrir tous les établissements de la ville de Yaoundé au vu du temps imparti. En effet, notre travail s'intéresse particulièrement à cette localité du fait de la récurrence de ce phénomène dans cette zone bien qu'il semble être généralisé. Par ailleurs, les institutions ici sont plus aptes à nous ouvrir leurs portes.

1.6.4. Délimitation temporelle

Notre travail de recherche se déroule à deux niveaux, une recherche documentaire qui est empirique et une recherche statistique qui fait appel à une collecte des données sur le terrain.

Pour ce qui est de la recherche empirique elle date depuis 2019, n'étant pas exhaustive celle-ci continue jusqu'à la soutenance de notre mémoire. Pour ce qui est de la recherche statistique, pour une bonne opération de collecte des données, la recherche s'effectue sur 3 mois (octobre, novembre et décembre 2020). Les enfants seront suivis aux heures de cours : de 7h30 mn à 13h30 mn.

**CHAPITRE 2 : DÉFINITIONS DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET
INSERTION THÉORIQUE**

Dans ce chapitre deuxième de notre travail, nous présentons la revue de littérature les théories qui nous ont servi de cadre pour la compréhension de notre problématique. Nous commençons par la définition des concepts, nous continuons avec la revue de la littérature et finissons par l'insertion théorique.

2.1. Définitions des concepts

Dans cette articulation réservée à la définition des concepts, nous allons définir les concepts ci-après : enfant, entrée précoce, préscolaire, émotion et développement émotionnel.

2.1.1. Enfant

L'enfant est un garçon ou une fille avant l'adolescence. Avant de désigner une notion dans divers champs du savoir contemporain, l'enfance est un terme de notre langue mis en jeu dans le discours à côté du terme enfant, dont il se distingue par son statut sémantique. Alors que les enfants désignent les individus d'une classe d'âge, le terme enfance renvoie à l'être enfant et reçoit son sens d'une constellation d'attributs eux-mêmes dépendants des mentalités dans notre histoire.

En latin *infantia* c'est d'abord le défaut de l'éloquence et, ensuite, les jeunes années des hommes, comme celles des animaux ou des plantes. *L'infans c'est* celui qui ne parle pas bien, qui est sans éloquence ; et c'est ensuite celui qui ne peut pas encore prendre la parole en raison de sa jeunesse, donc le tout jeune enfant.

Un enfant est jeune être humain en cours de développement, dépendant de ses parents ou d'autres adultes. Selon le Wiktionnaire le mot « enfant » étymologiquement est un emprunt du mot *infans* du latin classique dérivé du participe présent *fari* (parler) et du préfixe *in* (qui a une valeur négative). Il signifie celui qui ne parle pas encore.

Sur le plan juridique l'article premier de la Convention de 1989 relative aux droits de l'enfant est un texte international qui consacre les droits inhérents aux enfants définit l'enfant comme « *une personne âgée de moins de 18 ans* ». Au Cameroun bien qu'ayant ratifié le texte ci-dessus l'article 448 du code civil souligne la majorité à l'âge de 21 ans alors que l'arrêté N°16/69 relatif au travail des enfants dispose : « *est considéré comme un enfant, toute personne de l'un ou l'autre sexe, salarié ou apprenti, âgé de moins de dix-huit ans* »

En psychologie l'enfant comme un être qui croît (augmentation mesurable de l'organisme) et se développe pour atteindre sa maturité.

Pour Reniers (2012), c'est un fait d'observation courante que l'enfant est confondu dans l'enfance. Il souligne que l'enfant est un être parlant dûment localisé à un moment de la

vie, c'est celui qu'on n'est plus alors que l'enfance se pose devant soi comme ce qu'on construit de ce qu'on a été.

Ainsi défini, un enfant se caractérise par sa dépendance et sa vulnérabilité. On voit aussi ici son manque de liberté sur le plan personnel car ses choix sont d'abord soumis à l'approbation des adultes et ses actions sont guidées et déterminées par ces derniers. Philippe ARIES dans son ouvrage intitulé *l'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* publié en 1960 souligne que le sentiment de l'enfance n'existe pas, les enfants sont intégrés au monde des adultes. Toutefois il convient de souligner que les enfants dépendant de leur environnement gagnent petit à petit leur indépendance du fait de l'évolution favorable de la réglementation internationale et des valeurs humanitaires communes aux nations aujourd'hui civilisées. Dans le cadre de cette étude un enfant est un jeune être humain âgés de 0 à 3ans et demi. Le psychologue gardien de la liberté psychomotrice se donne donc pour mission de protéger la petite enfance en révélant au monde les sentiments et la volonté des tout-petits.

2.1.2. Préscolaire

Le Centre National d'Études textuelles et lexicales dans son dictionnaire en ligne définit le mot préscolaire comme une formation des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Matérialisé généralement par la « prématernelle » et la maternelle qui sont des institutions qui fournissent des services de garde éducative, des services appropriés pour les tout-petits. On a ici un cadre chaleureux, invitant, amusant et stimulant et suscitant la créativité, l'imagination et le développement du plein potentiel des enfants. Le jeu est au cœur des activités proposées par les encadreurs qui s'inspirent d'un programme murement réfléchi afin de mieux préparer les enfants à l'école et à une vie sociale plus épanouie.

Il est important de relever ici que cette conception en préscolaire est une réalité occidentale qui s'écarte totalement de la pratique au Cameroun et particulièrement dans les écoles visitées dans le cadre de cette étude. Le préscolaire précoce ici n'existe pas sur le plan réglementaire. Il se développe à l'initiative de personnes privées des établissements de préscolaire. Il convient de s'interroger sur les programmes et le cadre dans lequel ces établissements encadrent les enfants.

2.1.3. Les émotions

Les émotions sont des sensations physiques qui régulent toute la vie de l'être humain. Elles composent l'axe central du développement de l'enfant. Elles lui permettent d'identifier

ses besoins, ses envies, l'alertent, lui permettent de communiquer, de savoir ce qu'il aime, ce qu'il n'apprécie pas (Crétin, 2013). Pour Zuili (2015, p.79), elles sont : « *le filtre qui, au-delà de notre accès à la pensée rationnelle, nous permet de construire le ressenti qui aura très fréquemment pour représentation ce que nous nommerons un jour la réalité* ». Nadel (2003) définit l'émotion comme étant une activité cognitive du cerveau à forte composante corporelle, incluant des éléments neurochimiques, observables par ses sorties comportementales et physiologiques et par le biais d'imputations méta-représentationnelles bien que dissimulables sur la base d'un découpage entre ce que l'on ressent et ce que l'on donne à voir. Pour Wallon, et en particulier dans la description de l'ontogenèse (le développement de l'être humain), l'émotion est à la jonction du physiologique et du psychique et simultanément un mode de communication essentiellement social. Présente dès la naissance, elle va devenir un mode privilégié de communication à autrui. Ce qui intéresse Wallon dans l'émotion c'est son caractère social, car elle est à la fois physiologique (manifestations apparentes et motrices de cet état) et mode de relation à autrui. Elle est visible du dehors et ressentie du dedans, ce qui fait qu'elle se situe entre la pensée et l'acte (ou le mouvement), entre lesquels elle peut se constituer pivot. Santiago (2000), montre que l'émotion se résume à une sensation vague et globale d'un état organique général indifférencié qui, de ce fait, ne peut rendre compte ni de la complexité ni de la subtilité des passions humaines.

Certains auteurs définissent l'émotion à travers la compétence chez l'individu à l'exprimer. Ainsi, pour Saarni (2000), l'émotion, au mieux la compétence émotionnelle désigne un ensemble d'aptitudes comportementales, cognitives et régulatrices axées sur les effets qui apparaissent avec le temps, au fur et à mesure qu'une personne grandit dans un contexte social. Des facteurs individuels, comme le développement cognitif et le tempérament, influent effectivement sur le développement des compétences émotionnelles.

Ainsi, nous retiendrons que l'émotion est une expérience psychophysiologique complexe et intense (avec un début brutal et une durée relativement brève) de l'état d'esprit d'un individu liée à une situation répétable, lorsqu'il réagit aux influences biochimiques (internes) et environnement (externes). Cependant, les aptitudes liées à la compétence émotionnelle sont aussi influencées par les expériences sociales et apprentissages précédents, y compris les antécédents relationnels de la personne et le système de croyances et de valeurs dans lequel elle vit. Par conséquent, nous créons activement notre expérience affective avec l'influence combinée de nos structures de développement cognitives et de notre exposition

sociale au discours affectif. Grâce à ces processus dynamiques, nous apprenons ce que signifie ressentir des émotions et réagir en conséquence.

2.1.4. Développement

Il désigne tout d'abord l'action de déployer, de donner toute son étendue. Dans le domaine socio-économique, il peut être compris comme l'ensemble des transformations évolutives qui affectent une société et ses institutions. Il touche aussi bien le biologique, le psychologique que le social.

D'après le dictionnaire universel (2012), c'est l'accroissement naturel d'un organisme vivant par l'acquisition de nouvelles fonctions, de nouveaux organes. C'est la succession des comportements au cours du temps.

Pour Grawitz (2004, p.119), c'est le « processus de maturation et de mutation par lequel un organisme se construit ».

En psychologie, le développement est le passage progressif des stades inférieurs aux supérieurs, d'un état peu complexe à un état plus complexe. Les psychologues du développement le perçoivent comme une série de changements de structure de l'individu orientés vers un état stable et qui peut être utilisé comme référence.

Le développement dans ce travail renvoie à la progression, ceci à partir d'un état de colère à l'agressivité.

2.1.5. Développement émotionnel

Le développement émotionnel selon Nadel (2017), renvoie à l'évolution des émotions, il s'agit d'apprécier la dynamique des émotions. La tâche du psychologue est de décoder les signes visibles des émotions qui ont une progressive imprégnation par la cognition au cours du développement ou de la vie d'un individu. Le développement émotionnel est principalement sous l'angle du vécu émotionnel, son expression et sa régulation et sous celui de la compréhension et la reconnaissance des émotions chez autrui. Il s'inscrit dans une évolution complexe de la naissance à l'âge adulte qui ne suit pas toujours une trajectoire linéaire, même si, globalement, l'individu tend à maîtriser les émotions de plus en plus efficacement. Le développement émotionnel commence très tôt dans l'ontogenèse, et se complexifie sous l'impulsion conjointe du développement du système neurocognitif et la richesse des interactions avec l'environnement.

2.1.6. Émotionnel

Le dictionnaire Larousse (2017) définit émotionnel comme ce qui concerne l'émotion. Nous allons définir tout ce qui est relatif aux émotions et à leur expression.

2.2. Revue de littérature

Dans cette partie, il sera question pour nous de faire un bref aperçu sur la préscolarisation des enfants, les effets de la préscolarisation sur le développement des enfants, les facteurs de la préscolarisation des enfants, les pouvoirs publics et préscolarisation, les programmes préscolaires, l'éloignement des centres préscolaires ainsi que l'étude parallèle de l'admission précoce des enfants à l'école.

2.2.1. La préscolarisation des enfants

Les études portant sur la préscolarisation des enfants ont abordé cette question dans le cadre de trois problématiques : les effets de la préscolarisation sur le développement de l'enfant ; la préscolarisation comme un outil de lutte contre la pauvreté ; le système d'offre des services préscolaires comme déterminant de la demande. Dans le cadre de ce travail, nous nous limitons aux effets de la préscolarisation sur le développement de l'enfant.

2.2.1.1. Les effets de la préscolarisation sur le développement de l'enfant

Les impacts de la préscolarisation sur le développement de l'enfant ont majoritairement été traités aux États-Unis et en Angleterre. On note que les recherches portant sur ce sujet ciblent systématiquement les effets individuels de la préscolarisation et non ceux sur le groupe de population des enfants.

En effet, la petite enfance est la période de la vie qui offre le plus de possibilités d'exercer une influence positive et durable sur la santé, l'intelligence et le développement futur de l'enfant. L'effet à long terme sur le développement est encore plus marqué lorsque la santé, la nutrition et l'éducation du jeune enfant sont combinées. Rioux (2006, p.108) souligne à ce sujet que « *les programmes d'éducation préscolaire marient bien souvent éducation avec nutrition, vaccination, santé, hygiène et protection, contribuant ainsi à ouvrir le chemin de la réussite aux enfants* ».

Par ailleurs, divers arguments ont été avancés au cours des dix dernières années pour justifier l'importance de la préscolarisation des enfants, parmi ceux-ci : le droit de la personne car : « *Les enfants ont le droit de vivre et de se développer au maximum de leurs capacités* » ; et les besoins essentiels de l'enfant, « *il est scientifiquement prouvé que la négligence des besoins physiques et mentaux de l'enfant pendant cette période critique peut provoquer un*

retard ou des troubles du développement physique et psychosocial.» (Myers, 1995 et 2000 ; Van Der Gaag & Tan, 1998 ; Young, 1996).

Ainsi ces études ont établi qu'à court terme les enfants préscolarisés sont psychologiquement et physiquement en bonne santé, ce qui réduit les coûts des soins à apporter à l'enfant. À court terme, l'enfant est mieux préparé pour l'école et l'apprentissage, il a davantage confiance en lui, ce qui accroît ses chances d'entrer à l'école primaire, de faire une scolarité normale et de poursuivre ses études, d'où des économies en termes de réduction des taux de redoublement et d'abandon. À long terme, il aura plus de chances de trouver un emploi rémunéré et d'être économiquement productif, avec un flux de revenus supérieurs tout au long de la vie.

Cependant, la plupart des études ont été menées dans les pays riches, leur transposition aux pays en développement a été remise en cause (Van Der Gaag et Tan, 1998). Dans une méta-analyse des effets de l'éducation préscolaire en Afrique de l'Ouest, Mingat et Suchaut (1998) ont observé que l'influence positive de l'éducation préscolaire sur les résultats à l'école primaire se limite aux premières classes et disparaît dans les classes supérieures, en particulier dans les pays où les programmes préscolaires utilisent uniquement la langue officielle (et non maternelle) et mettent l'accent sur la « socialisation ». Edwards et Liang (1998) aboutissent à la même conclusion au Mexique, ils suggèrent que l'aspect souvent négligé de l'éducation préscolaire comme « bien de consommation », qui offre des distractions aux enfants et des moments de repos aux mères, explique leur popularité.

2.2.1.2. Les facteurs de la préscolarisation des enfants

La revue de la littérature sur la préscolarisation des enfants, tout comme celle de la scolarisation renvoie aussi bien à un examen de point de vue de l'offre et de la demande. Gérard (2001) définit ces deux concepts clés ainsi : « l'offre scolaire est le produit des politiques étatiques tandis que la demande d'éducation est le fait que les populations scolarisent leurs enfants ou pas ».

Cette revue de la littérature fait ressortir plusieurs facteurs de la préscolarisation dans les pays en voie de développement. Il s'agit essentiellement des facteurs institutionnel, socioéconomique, socioculturel et sociodémographique.

- Les facteurs institutionnels

Ce sont les facteurs liés à l'offre et qui intègrent non seulement l'infrastructure éducative, mais aussi le personnel enseignant, le matériel didactique, le contenu de l'enseignement, etc. La proximité des infrastructures éducatives, leurs équipements, leur

accessibilité financière, les qualifications du corps enseignant, etc., sont autant de facteurs qui peuvent influencer la propension des familles ou des parents à envoyer les enfants à l'école ainsi que le choix de l'école. (Kobiane, 2001).

❖ **Participation communautaire et préscolarisation des enfants**

L'analyse des expériences de participation des communautés à l'éducation de base, en particulier à l'éducation préscolaire offre une dimension complémentaire des mécanismes sous-jacents à la participation des jeunes enfants dans les centres préscolaires. Ces expériences regroupent la prise d'initiatives et de décision tant dans le choix des sites d'implantation des structures d'éducation de base que dans les formes de contributions et des efforts de promotion et de pérennisation des acquis par les communautés (Naïm, Kpamegan, 2002). Celles-ci révèlent un effet indéniable sur l'accès et la qualité des centres préscolaires.

2.2.1.3. Pouvoirs publics et préscolarisation

Même si de plus en plus, on relève un intérêt grandissant pour le secteur de l'éducation non-formelle, dans les pays en voie de développement notamment, où parents et communautés tendent à ne plus être considérés comme des destinataires mais comme des partenaires à part entière (Dembélé, 1999 ; Evans, 1999 ; Léon & Ball, 2000 ; Myers, 1992), il incombe d'emblée au gouvernement de susciter et de développer des moyens, actions et stratégies susceptibles d'encourager les familles à préscolariser leurs enfants. Celles-ci regroupent aussi bien le développement des établissements publics à moindre coût, efficaces et accessibles à toutes les couches sociales ; le choix de la langue d'instruction dans les centres préscolaires dont la considération et la politique de mise en application dépendent du contexte national ; les programmes préscolaires (notamment les activités consacrées aux enfants, les manuels pédagogiques, la qualification des enseignants, etc.) dont les structures organisationnelles et les attributs influent différemment sur le développement de l'enfant.

Les facteurs politiques et législatifs sont les éléments déterminants dans la politique de scolarisation d'un pays. La volonté politique est indispensable pour la mise en place des moyens et structures scolaires qui créent la capacité d'accueil du système éducatif du pays, lequel système éducatif peut favoriser ou non l'admission des jeunes dans les écoles.

2.2.1.4. Les programmes préscolaires

Espace intermédiaire entre le milieu familial et l'enseignement fondamental, le préscolaire comme nous l'avons signalé précédemment, a pour but le développement de la personnalité de l'enfant dans tous les domaines : affectif, social, moteur, artistique, langagier

et cognitif. « Le préscolaire ne doit pas se conformer à un programme scolaire standardisé et rigide mais seulement à un guide d'activités déclinées en compétences générales, transposables et souples qu'il conviendrait d'adapter au rythme et aux centres d'intérêt de chaque enfant ». Pour Willemien et Le Roux, si l'école n'est pas capable de s'adapter à l'environnement que les enfants ont connu auparavant, elle les contraint à faire d'immenses efforts pour réussir, or bien peu en sont capables.

Ainsi, les activités consacrées aux enfants, les manuels pédagogiques, la qualification des enseignants, la langue d'enseignement sont autant de facteurs qui peuvent amener une propension des parents à inscrire leurs enfants dans des centres préscolaires.

2.2.1.5. L'éloignement des centres préscolaires

L'éloignement d'établissement préscolaire peut constituer un obstacle majeur à la préscolarisation des enfants au sein d'un ménage. En effet, une distance assez importante entre le domicile et l'établissement nécessite de la part des enfants et des familles beaucoup d'efforts physiques et économiques, surtout lorsque les moyens de locomotions pour la parcourir font défaut. Au niveau des parents, de telles distances nécessitent des moyens financiers pour assurer quotidiennement le transport des enfants, encore incapables de parcourir des distances importantes vers l'école.

Pour Stzokman cité par Renard (1990), la distance aux classes et écoles maternelles est sans doute beaucoup plus dissuasive quand l'enfant est très jeune. Dans ce cas, il est raisonnable d'exclure le recours aux ramassages scolaires quand on sait combien il est parfois difficile de les organiser en milieu rural et la fatigue supplémentaire qu'ils occasionnent. Et dès lors « *qui va assurer la surveillance pendant le transport et en assumer la responsabilité ?* ».

2.2.1.6. Étude parallèle de l'admission précoce des enfants à l'école

Il s'agit ici de présenter les expériences de cette admission précoce dans certains pays afin de mettre en relief les limites et montrer le lien avec notre travail.

2.2.1.6.1. Expérience Guinéenne

Selon le *Programme Décennal de l'Éducation en Guinée* (2019), l'enseignement préscolaire en Guinée Conakry a une durée théorique de trois ans et les enfants y sont reçus dès l'âge de trois ans. Il est principalement localisé en zone urbaine. En 2003, la ville de Conakry à elle seule scolarise près de la moitié des 68.000 inscrits. Le secteur privé y est

dominant, seulement 3 écoles sur les 1337 existants en 2003 sont publiques et 106 sont communautaires. Du point de vue institutionnel, l'enseignement préscolaire dépend du ministre des affaires sociales et de la promotion féminine et de l'enfance. Même s'il reste peu développé, on constate un accroissement très substantiel des effectifs du préscolaire. Le nombre d'enfants scolarisés est ainsi passé de 10.000 en environ 68.000 entre 1993 et 1997, le rythme moyen annuel d'accroissement dépassait 30%, il se situe autour de 50% sur les vingt dernières années. Le préscolaire public n'est pour l'instant présent que dans la région de Conakry. Quant à l'enseignement communautaire, il scolarisait un plus de 8% des enfants en 2003 et est essentiellement développé dans la zone rurale.

2.2.1.6.2. *Expérience Burkinabé*

Selon les textes régissant l'éducation au Burkina Faso en l'occurrence le décret 289 bis article 2 et la loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso (1992) en son article 12, l'âge d'inscription au cours préparatoire première année se fait à 6 ans et plus. De toute évidence, tous ceux inscrits avant cet âge normal sont en partie à faux avec les textes et constituent de ce fait des scolarisés précoces.

Ouedrago (2018, p. 3) stipule que : « *L'enfant à l'âge de deux ans a plus besoin de l'affection et de protection de sa mère symbolique pour bien se construire psychologiquement. Cela manque à l'école et l'enfant pourrait développer un trouble grave de personnalité, voire des maladies psychiatriques. Donc bien évidemment, cela aura un impact négatif sur le plan psychique* », déplore-t-il. Pour lui, un enfant de deux ans n'a pas les mêmes besoins qu'un enfant de trois ans ou quatre ans. Il retrace le cursus des écoliers de la grande section et maternelle au cours préparatoire. C'est un cursus jalonné des difficultés lesquelles se manifestent à moyen terme par le redoublement. Parmi les raisons évoquées pour justifier ces difficultés, il y a entre autres l'immaturation des enfants.

Kabore (2018, p. 2) citée par Radar Info : « *les enfants plus jeunes éprouvent plus de difficultés d'adaptation que leurs camarades plus âgées du point de vue comportementale mais aussi pour les acquisitions scolaires ; ces difficultés sont plus marquées à un âge plus précoce* ». C'est la mise en garde à l'endroit des parents qui pensent que garantir une réussite certaine à leurs enfants en les « jetant » précocement dans « l'arène » scolaire.

Par ailleurs, certains auteurs à l'instar de Zazzo (1985) nuancent leurs propos pour dire que le tout n'est pas définitivement perdu à condition que les parents assurent à ces

enfants un cadre d'épanouissement approprié. Ainsi disent-ils : « l'adaptation progressive aux exigences de l'école s'accomplit mieux pour les plus âgés mais les différences en fonction de l'âge s'estompent quand l'enfant est « soutenu » par un milieu familial plus stimulant ». Les spécialistes de l'éducation tirent la sonnette d'alarme sur la scolarisation précoce : « *attention au revers de la médaille, quand on scolarise précocement l'enfant, après l'enfant stagne à quelque part. Normalement un enfant doit commencer la maternelle à quatre ans pour la moyenne section, cinq ans pour la grande section* (Kaboré, 2018, p.1) citée par radar info.

Dans les faits, la scolarisation précoce n'est pas absurde dans la mesure où elle permet à certains sujets présentant aussi bien une précocité constitutionnelle qu'intellectuelle, de tirer profit de cette prédisposition. Néanmoins, Claparède (1940) attire notre attention sur le fait que la précocité n'est nullement un indice certain de développement mental supérieure. Toutefois, certains hommes de génie ont montré une précocité extraordinaire (Pascal, Mozart, Goethe), ces cas exceptionnels ne prouvent pas que l'enfance est inutile mais que certains individus doués profitent beaucoup plus rapidement que les autres des expériences qu'ils font.

2.2.1.7. L'impact développemental de la dérogation scolaire

Selon Haag citée par Golse dans le journal des psychologues (2006. P.24) montrent que : « *l'idée de scolarisation précoce des enfants dès l'âge de 2ans nous apparaît comme une fausse bonne idée ou une vraie mauvaise idée* ». En effet, la deuxième année permet la mise en jeu du processus d'individualisation tandis que la troisième année de vie marque l'avènement de « je » se trouve surtout consacrée au processus de personnalisation. Il s'agit d'une période de différenciation et de transformation qui ne peut se faire que dans le contact émotionnel entre le bébé et ses parents ou leurs substituts. Pendant toute cette période, l'enfant pense avec son corps et avec les objets, c'est la période de l'intelligence sensori-motrice, bien décrite par Piaget, et Haag insiste, notamment sur le fait que les premiers dessins surgissent mais ne s'apprennent pas.

La même auteure relève également une sorte de révolution copernicienne quant à l'identité de l'enfant, avec le fameux passage dû « à moi » au « je », et la crise de 2ans et demi, marquée par l'agitation une certaine instabilité avec irritabilité et agressivité envers les autres enfants et parfois des retards de propreté et de refus de se déshabiller. C'est seulement après cette crise développementale, que l'enfant serait prêt pour l'école, une scolarisation prématurée lui faisant, sinon courir des risques d'inhibition et de passivation. Cette même

auteure ajoute, au sein de la théorie de l'attachement, il y a place pour le conflit intrapsychique, puisque la possibilité d'exploration du monde dépend fondamentalement de la qualité de la base Secure intériorisée par l'enfant.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la problématique d'une scolarisation précoce la réussite scolaire des enfants.

En effet, la majorité des études Proctor et ses collègues (1986) sur l'admission précoce au préscolaire et à la première année du primaire (21 recherches de 1928 à 1984) font état de conséquences développementales favorables. En effet, L'impact développemental de la dérogation à l'âge d'admission au primaire, 16 des 17 études qui évaluent le rendement scolaire montrent que celui des enfants admis hâtivement est comparable ou supérieur à celui des enfants admis à un âge réglementaire. Qui plus est, six de ces études notent une augmentation de la performance scolaire au cours des années. La même conclusion convient au volet socioaffectif, ces enfants s'adaptent bien en général. Sept études ont observé que seul un faible pourcentage d'enfants admis précocement rencontrent des difficultés d'adaptation lors des premières années de scolarisation, difficultés qui s'estompent toutefois au fil des ans (Birch & Tuseth, 1962 ; Daurio, 1979).

Rogers et Kimpston (1992) ont effectué une méta-analyse de 314 études traitant des diverses formes d'accélération scolaire. Au total, 11 différentes modalités accélératrices ont été identifiées dont l'entrée précoce. Les auteurs concluent que l'entrée précoce est une modalité d'accélération sans danger pour les enfants doués, car elle n'affecte aucunement leur adaptation sociale et psychologique. Cette méta-analyse confirme les conclusions de deux recensions sur l'accélération scolaire et l'âge d'entrée à l'école (Daurio, 1979 ; Maddux, 1983) selon lesquelles cette modalité sied aux enfants talentueux, compte tenu de leur capacité intellectuelle supérieure.

D'autres études ont montré que des difficultés socioaffectives et d'apprentissage se manifestent durant les premières années de scolarisation chez les enfants qui bénéficient de cette mesure d'exception au préscolaire et en première année du primaire. Nelson et Obrzur (1984) recommandent la vigilance avant d'intégrer un enfant moins de quatre ans à la maternelle sur la foi de leur étude qui montre que 28% sept enfants admis précocement à la maternelle sur 25 ont dû reprendre une année au cours des quatre premières années de

scolarisation en raison de déficits psychosociaux, besoin d'une attention exclusive, faible capacité d'attention, difficultés à respecter les consignes.

Trois programmes d'admission précoce au préscolaire et au primaire (Birch, Tisdall et Barney, 1964 ; Hebbeler, 1983 ; Hilderbrand et Delapenha, 1983) ont observé que les enfants admis plus tôt au préscolaire s'adaptent au programme du préscolaire même s'ils risquent d'éprouver des difficultés d'apprentissage et des problèmes d'adaptation lors des deux premières années du primaire. En outre, si les difficultés académiques s'estompent avec les années, mais le niveau d'anxiété demeure élevé (Hebbeler, 1983).

Par ailleurs, de nombreuses études avaient montré comment la qualité de l'attachement à la mère dépend de l'accessibilité de celle-ci et de sa capacité à répondre adéquatement aux demandes de l'enfant. Van (1995), précise que la qualité de l'attachement prédit dans une certaine mesure – le développement socio-émotionnel de l'enfant (Thompson, 1999) ainsi que les problèmes de comportement présentés ultérieurement (Greenberg, 1999 ; Ruth, 1997).

Au Québec, l'intérêt des chercheurs pour l'impact développemental des enfants admis précocement date de l'adaptation de la nouvelle classe de dérogation de 1987. Bradette (1989) a réalisé la première étude québécoise sur le sujet. Elle compare le développement global des enfants admis précocement à la maternelle (n=17) à celui de leurs camarades admis à l'âge réglementaire (n=171). Les résultats de son questionnaire maison Bradette (1989 P.58) : *« montrent que les enfants admis précocement à la maternelle rencontrent des difficultés en termes d'autonomie, d'intérêt, d'attention et de concentration devant une tâche de dextérité motrice »*.

Au nombre d'exception figurent les travaux de l'équipe de Capuano et Tremblay (2001) qui ont procédé à une évaluation rigoureuse des programmes offerts par les équipes respectives. Les résultats obtenus par ces chercheurs ne militent pas en faveur des programmes préscolaires puisqu'ils n'ont pas pu mettre en lumière des différences attribuables aux programmes d'intervention offerts aux jeunes enfants (2001), émettent un doute quant à l'efficacité des programmes d'intervention précoces mis sur pied à grande échelle par le ministre en charge de l'éducation. Capuano et al. (2001, p. 36) :

« n'obtiennent pas de différence significative à la fin de la maternelle en comparant, un groupe d'enfants qui ont bénéficié de l'un ou de l'autre des

deux programmes mentionnés ci-dessus à un groupe d'enfants qui n'ont pas bénéficié de ces programmes ».

Les variables comparées sont d'ordre socio-affectif, compétence sociale, que cognitif, soit le QI calculé à l'aide de l'échelle de Wechsler (1989) et la maturation scolaire évaluée avec le Lollipop (Chew 1989. P .16) : *« L'utilité du dépistage cognitif et socio-affectif à l'âge préscolaire ».*

Les auteurs qui ont effectué une évaluation systématique des programmes d'intervention au préscolaire n'ayant pas observé d'effets bénéfiques avaient adopté une approche médiatrice, visant à évaluer l'effet des programmes sur l'ensemble des enfants, nous avons cherché à identifier d'éventuelles variables modératrices de ces programmes.

Les participants à l'étude sont des enfants bénéficiant d'un programme d'intervention précoce puis d'une année de maternelle. Les évaluations d'ordre cognitif et socio-affectif ont été effectuées avant et après l'intervention. Les résultats appuient l'idée que l'intervention a été surtout utile aux enfants qui en avaient le plus besoin. Notre discussion souligne la pertinence de procéder au dépistage des enfants à risque dans un double but d'efficacité et d'économie.

Avis partagés aux USA Landes man RAMEY et Ramey (2003) ont permis non seulement d'observer une augmentation des QI et des résultats scolaires, mais encore un besoin réduit de services de soutien en milieu scolaire ainsi qu'un niveau de scolarisation et un taux d'emplois plus élevé chez les élèves qui avaient bénéficié de l'entrée précoce. Golse (1994. p. 110), précise que :

« à 2 ans, les enfants ont bien d'autres choses à faire qu'à apprendre. On est dans la période de construction et de sécurité interne. Tant que l'enfant est encore dans le « moi » et qu'il n'est pas dans le « je », on n'est pas dans la période d'apprentissage, tant qu'il n'est pas dans le « je », il ne se sent pas exister comme une personne ».

A l'heure où l'enfant de 2 ans a besoin d'une grande attention d'un sentiment de sécurité, de relations personnalisées avec un adulte dans un cadre de sécurité, il se trouve plongé dans un groupe important alors même qu'il ne se positionne pas encore dans un groupe et qu'il ne parle pas ou peu rendant la communication difficile (Caille & Rosenwald, 2006). Il devient alors impératif de reconsidérer les politiques éducatives, de mettre en garde contre un

risque pour l'enfant scolarisé précocement de vivre un sentiment d'abandon et d'insécurité affective qui l'empêche de grandir. La rigidité en termes d'horaires, d'effectifs, de programmes, des classes de très petites sections qui fonctionnent sur le modèle classique des autres ne répondent pas aux besoins affectifs et en termes de sommeil, de développement moteur et psychique du tout-petit. L'entrée normale des élèves à l'école maternelles est pour cette fin un défi et un enjeu pour une formation plus efficiente. En effet, l'école maternelle a un rôle de premier plan dans le processus de formation des élèves avec entre autres missions spécifiques celle de les aider à s'adapter au milieu scolaire, au milieu de vie.

De tout ce qui précède, certains auteurs ont mis l'accent sur l'adaptation, d'autres sur la réussite scolaire, d'autres se sont appesantis sur la précocité physique et intellectuelle avec une pertinence sur le plan scientifique. Il convient de relever ici que le volet émotionnel n'était pas trop abordé par ces derniers. Or, il est nécessaire pour nous et pour les tout-petits que la question de leur développement émotionnel soit posée pendant leur scolarisation.

Guernalec (2018) nuance les bénéfices d'une entrée en préscolaire précoce. Selon lui, c'est plus étonnant encore cette scolarisation précoce qui pourrait même avoir des effets négatifs sur les compétences langagières des enfants de milieu défavorisé. C'est devenu un tel mantra ces dernières années qu'on a fini par en oublier l'absence de consensus scientifique et de données robustes sur le sujet : la scolarisation précoce serait sans doute un atout pour les enfants, encore plus pour ceux issus des familles défavorisées.

Guernalec (2017) dans sa lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale avait assuré que la scolarisation précoce était un moyen efficace pour lutter contre la reproduction des inégalités, favoriser la réussite scolaire. Mais l'auteur illustre des résultats intitulés : quand la scolarisation précoce n'a pas des effets attendus. Les limites observées dans cette pratique sont les suivantes :

Des fortes inégalités liées au mois de naissance : les enfants de janvier plus avantagés que ceux de décembre. Ils sont plus âgés que leurs coreligionnaires ;

Des résultats nuls voire négatifs pour la préscolarisation précoce. Si celle-ci avait un effet positif sur les performances des élèves, on observe qu'elles s'estompent au primaire. L'effet positif de la préscolarisation précoce disparaît et c'est même un impact négatif qui se dessine. Guernalec (2018, p. 6) souligne : « *bien que la plupart des estimations n'atteignent pas la significativité, les résultats semblent indiquer que si un effet existe, il serait plutôt négatif, et plus fort dans les dimensions liées au langage* ». En plus l'auteur ajoute que les élèves défavorisés ne bénéficient pas en moyenne d'une préscolarisation précoce. Au

contraire, s'il y a un effet différencié, il semble être plutôt en leur défaveur. Heim (2018) incite à la plus extrême prudence sur cette préscolarisation précoce.

2.3. Insertion théorique du sujet

Dans cette articulation réservée aux théories explicatives du sujet, nous présentons différentes théories sur l'horloge biologique, le maturationnisme des émotions, sur le lien entre l'attachement et le développement émotionnel, et les théories d'évaluation émotionnelle.

2.3.1. Théorie de l'horloge biologique

Selon Damien (2019), l'horloge biologique ou l'horloge interne est l'ensemble de mécanismes biochimique et physiologique qui permettent une activité rythmique de l'organisme. Cette horloge est réglée sur 24 heures. Il précise qu'elle est circadienne (du latin *circa* = autour, *dien* = jour). C'est elle qui gouverne prioritairement l'alternance veille-sommeil, la température interne, la sécrétion hormonale, le rythme cardiaque et la tension artérielle, la fréquence respiratoire, les fonctions rénale et sexuelle. Lorsque notre vie est régulière, tous les rythmes sont harmonieusement synchronisés. Lorsque notre vie n'est pas régulière, on est sujet à la désynchronisation qui se traduit par un état de malaise qui perturbe la qualité de vigilance, de sommeil et de vie.

Selon l'académie américaine de médecine du sommeil, le nombre d'heures de sommeil pour un développement de l'enfant de 2 ans est de 11 à 14 heures. Pourtant les enfants scolarisés précocement n'atteignent pas 9 heures de sommeil en 24 heures. Étant donné les répercussions de sommeil sur la qualité de vie des enfants de même que sur leur santé physique et mentale, les experts de l'académie insistent sur l'importance d'instaurer de saines habitudes de sommeil très tôt dans la vie des tous petits. Les enfants qui dorment le nombre d'heures suggéré seraient plus attentif, ils auraient aussi une meilleure mémoire et un meilleur comportement. Lorsqu'ils sont bien reposés, ils apprendraient donc plus facilement et gèreraient mieux leurs émotions.

Toutou (2010) ressort l'importance de la prise en compte de rythmes biologiques et psychophysiologiques de l'enfant sur la scolarisation précoce. Pour lui, la bonne santé de l'enfant à l'école est nécessaire à son épanouissement personnel et scolaire. L'auteur relève le rôle primordial du sommeil chez l'enfant car il permet un développement harmonieux du tout-petit, restaure les fonctions de l'organisme, permet de lutter contre la fatigue et favorise les apprentissages. S'agissant du rythme circadien, les rythmes psychophysiologiques prévoient les moments favorables d'apprentissage dans la journée. Or, l'enfant arrive fatigué à

l'école quelle que soit la durée de son sommeil la nuit précédente. Le sommeil et la fatigue sont accentués chez l'enfant plus jeune moins de 4 ans passant toute la matinée à dormir. De ce qui précède, en forçant le tout-petit inscrit précocement en préscolaire, l'auteur parle de désynchronisation des rythmes de l'enfant. Il n'existe plus d'harmonie, de relation de phase, entre l'horloge biologique qui contrôle les rythmes circadiens et l'environnement c'est-à-dire le temps de la montre. Cette désynchronisation s'accompagne de troubles atypiques tels que fatigue, mauvaise qualité du sommeil, mauvaise qualité de l'appétit, troubles de la concentration et de performances et, par voie de conséquence, à des troubles de l'attention, de la somnolence diurne, des troubles du caractère, parfois un syndrome d'hyperactivité, des troubles anxieux qui à leur tour engendrent des difficultés d'apprentissage.

La préservation des rythmes biologiques et psychophysiologiques est donc indispensable à la bonne santé de l'enfant qui dépend, entre autres, de la qualité de son sommeil dans sa durée et sa régularité. Il est indispensable d'épargner le jeune enfant de moins de 4ans des dangers cités plus haut non seulement pour lui permettre de construire normalement son cerveau avec une qualité de sommeil adéquate, mais aussi éviter de nombreux troubles qui sont des freins pour son développement harmonieux.

2.3.2. Théorie maturationniste des émotions chez l'enfant de 3 à 5 ans.

Selon Gesell (1943), l'enfant marche avec son esprit dans la même voie qu'avec son corps par un processus de développement. L'approche maturationniste insiste sur l'importance des facteurs endogènes, du patrimoine génétique comme facteur responsable du développement. Tout est déterminé, programmé dès la conception. Ainsi, le déroulement des changements développementaux suit un ordre immuable. Le concept de développement est assimilé au concept de maturation. Pour lui le développement physique est une affaire de maturation et d'actualisation du potentiel génétique. Il reconnaît l'existence de différences interindividuelles mais ces variations sont peu importantes par rapport au déroulement du programme génétique. Il montre ainsi le rôle prédominant des facteurs endogènes et l'inefficacité des apprentissages précoces. Le maturationnisme postule l'existence de périodes critiques pouvant être définies comme des bornes temporelles entre lesquelles les apprentissages sont possibles en d'autres termes le développement intellectuel découle de la maturation du potentiel génétique de l'individu.

La théorie de la maturation de Gesell (1943) rend compte du développement par le concept de maturation. Le développement est un processus continu qui procède dès la

conception, selon une séquentialité ordonnée, et c'est l'ordre de cette séquentialité qui est important car, selon Gesell il est immuable. L'ordre du développement est toujours le même ; la maturation physique est en relation avec la maturation cérébrale par ricochet l'intelligence. Une étape escamotée entraîne des conséquences psychologiques dans l'avenir. Cette précipitation d'inscrire l'enfant à l'école à 2 ans est une façon de sauter les étapes.

Il est important dans cette articulation, d'aborder le développement émotionnel de l'enfant de 3 à 5 ans. Pour mieux comprendre ce développement, nous abordons l'immatunité psychique de l'enfant de 3 à 5 ans pour montrer qu'il n'est pas encore suffisamment mature pour comprendre et maîtriser ses émotions ; le rythme de l'enfant pour monter le caractère unique de chaque enfant et son rythme d'incorporation de ses émotions ; l'imitation pour montrer comment l'enfant commencent à penser à ses émotions et à parler de ses ressentis et l'apparition des émotions chez l'enfant selon l'âge pour montrer comment au fur et à mesure selon l'âge l'enfant apprend quand et comment exprimer ses émotions.

Lorsque l'adulte fait face à la puissance des émotions de l'enfant, il est nécessaire qu'il prenne conscience que « *son cerveau et ses connexions cérébrales ne sont pas encore arrivés à maturité* » (Cyrulnik, 2016, p. 117) car il n'a pas la même quantité d'expérience qu'un adulte. La finesse et la gestion des émotions sont en partie liées à la maturation de son système nerveux et cérébral. Les différentes zones cérébrales vont aider l'enfant à identifier et à faire face aux émotions. C'est pour cela qu'il ne faut pas interpréter l'intensité des émotions ressenties par l'enfant comme le reflet d'une mauvaise gestion émotionnelle de l'enfant. Les aires cérébrales sont en construction « *sachant que chacune aura également ses particularités* » (Cyrulnik, 2016, p.117).

Chaque enfant est unique au niveau émotionnel, relationnel et au niveau des apprentissages. Celui-ci évoluera avec l'âge et la maturité (Lasseur, 2015). Chaque enfant a besoin d'être respecté et il a besoin que l'adulte le respecte : « les sentiments qu'il éprouve, son rythme d'apprentissage, ses goûts, ses intérêts, ses capacités et enfin sa personnalité qui lui confère son caractère unique.

La période du comportement social a lieu entre 2 et 6 ans. L'enfant suit les adultes qu'il observe dans son entourage, les imite pour mieux les comprendre. Il est dans une phase test avec ce qu'il peut faire ou non.

Ainsi, il reproduit les manières de faire, d'exprimer et de gérer ses émotions (Diedrichs, 2017). C'est ce que Cyrulnik (2016) appelle « apprentissage social par imitation. L'imitation se fera lorsque l'enfant est en interaction avec les personnes de son entourage.

L'enfant va regarder comment une personne peut réagir face à un évènement ainsi que les comportements différents face à une émotion. L'enfant va donc acquérir un répertoire d'attitude lorsqu'il rencontrera telle ou telle émotion, dans telle ou telle situation (Cyrulnik, 2016).

De 3 à 6 ans, les enfants accroissent leur capacité à exprimer leurs émotions, mais aussi à les cacher ou encore à les sous-estimer dans certaines situations. Durant cette période, le langage évolue et les enfants commencent à penser leurs émotions et parler de leurs ressentis (Gentaz, 2016). Ils découvrent leurs propres émotions, arrivent à mieux les gérer et à être plus réceptifs) ce que les autres personnes éprouvent. « *Les enfants d'âge préscolaire peuvent parler de ce qu'ils ressentent et sont souvent à mesure de discerner comment les autres se sentent. De plus, ils comprennent que les émotions sont liées aux expériences et aux désirs* » (Papalia & Feldman, 2014, p. 179).

L'une des tâches importantes à acquérir dans cette tranche d'âge est aussi la maîtrise des émotions. Celles-ci étaient autrefois sous la gestion des adultes dans l'entourage de l'enfant au niveau cognitif et langagier. Une autre opération dans le développement de la maîtrise des émotions est celle de l'apprentissage des règles sociales au niveau de l'expression « Bouchard, 2008).

« *A partir de 3 ans, l'enfant apprend quand et comment exprimer ses émotions, quand rire et quand s'abstenir* » (Ferland, 2004, p. 271). C'est aussi l'apprentissage à exprimer des émotions de convenance, par exemple, il camouflera sa déception devant un cadeau qu'il n'aime pas pour ne pas vexer la personne. Il peut exprimer sur l'image la joie, la tristesse, la colère, puis exprimer en mot ses émotions (D'Andréa, 2015).

À l'âge de 3 à 4 ans, les enfants commencent à comprendre l'influence des causes externes sur les émotions (Lemelin, 2012).

A 4 ans, l'enfant exprime ses émotions au niveau verbal et physique : griffer, mordre et toutes sortes de comportements agressifs. Cela démontre sa maturité, il faut encore qu'il puisse développer petit à petit l'expression des émotions négatives de manière socialement acceptable (Ferland, 2004). C'est à cet âge qu'il s'attache particulièrement à un ami (D'Andréa, 2015).

Vers 4 ans 5 ans, les enfants commencent à acquérir la notion d'évocation des souvenirs sur les émotions. « *Par exemple une personne qui visionne le film de son dernier anniversaire peut ressentir de la joie* » (Lemelin, 2012, p. 39).

A 5 ans, l'enfant peut maîtriser ses émotions et exprimer son agressivité aussi bien verbalement que physiquement. D'André (2015) pense que les enfants n'arrivent pas encore à maîtriser leurs émotions surtout s'ils sont âgés de 3 à 5 ans. L'adulte est pour eux un auxiliaire émotionnel.

2.3.2.1. Les types d'émotions étudiées dans ce travail

- La colère

La colère est une émotion qui est difficile à maîtriser sur le moment. Elle aide l'enfant à exprimer ses obstacles, à se défendre, ou lorsque quelque chose est contraire à ses valeurs, mais aussi « *lorsqu'il est confronté à une situation qui lui paraît injuste ou qui ne le prend pas en compte, ou lorsqu'il est frustré* » (Crétin, 2013, p. 52) C'est également un moyen pour stopper un processus que l'on n'apprécie pas ou pour obtenir quelque chose. Si celle-ci est appropriée, elle soulage et est bénéfique (Garibal, 2001, p. 52). Lorsqu'une personne est confrontée à des émotions intenses telles que la colère, le corps sécrète une hormone, adrénaline, qui aide à lutter contre le stress (Les mystères du corps humain, s, d, p.7).

La colère apparaît lorsque l'on n'est pas du même avis qu'une personne ou avec une situation. Selon son point de vue, l'enfant peut ressentir cette émotion lorsqu'il est confronté à la frustration ou lorsqu'on lui dit : « Non ». Elle dit également que la colère doit être exprimée, mais sans que l'on ne touche par gestes corporels les autres personnes.

- La tristesse

« Tout enfant ressent de la tristesse face à une perte : une séparation, une dispute, un souvenir, un changement ou un deuil... Elle peut être transitoire ou réactionnelle que notre corps utilise lorsque nous sommes confrontés à des événements douloureux. C'est un passage qui nous aide à franchir un autre temps et nous aide à réaliser ce qu'on nomme un « travail de deuil » (Garibal, 2001, p. 38).

Les larmes qui sont produites par la tristesse nous aide à diminuer notre tension (Garibal, 2001, p. 52) La tristesse engendre une augmentation d'adrénaline (hormone du stress) et une diminution de sérotonine (Roulois, 2010, paragraphe 9).

Selon le même auteur, l'enfant avait le droit de ressentir de la tristesse et de l'exprimer en disant : « je suis triste ». Il explique également que l'enfant peut ressentir un besoin de pleurer et cette action aide à extérioriser la tristesse pour ne pas « tout garder à l'intérieur de lui ».

- La peur

La peur est une émotion saine et naturelle qui doit être traversée et utilisée (Filliozat, 1999, p.136). L'émotion de la peur passe par plusieurs degrés : la crainte, l'angoisse et la

panique. Elle est souvent associée à toutes choses nouvelles, mais se contrôle généralement rapidement (Crétin, 2013, p. 149). Au cours de son développement psychologique de l'enfant de 0 à 6 ans). Lorsqu'une personne ressent de la peur, son corps sécrète une hormone appelée, le cortisol ou hormone du stress (Les chroniques d'Arcturius, 2013, paragraphe 4). Isabelle Filliozat explique : « ...*Une peur a raison d'être même si cette dernière est obscure pour adulte. Une peur est à respecter, à écouter, à accueillir* » (Filliozat, 1999, p. 136).

La peur apparaît quand quelque chose effraie l'enfant ou lorsque de nouveaux événements se produisent dans sa vie. La peur déprime l'enfant, lui enlève pour un temps la faculté de parler et d'agir, jette le trouble dans son intelligence et sa mémoire, et le prive en un mot de tous les moyens de défense. Même si elles ont une fonction bien précise, les émotions ne sont pas toujours acceptées ni extériorisées (Bertioz & Krauth-Gruber, 2011, p. 73).

2.3.2.2. La fonction des émotions

« *Les émotions donnent à la vie toute sa saveur, même si vous vous en passez bien volontiers de certaines d'entre elles, particulièrement désagréables* » (Regard, 2012, p.15). Elles ont pour fonction de répondre de façon conforme aux plaisirs et dangers produits par le milieu dans lequel on se trouve. Elles sont aussi présentes pour gérer la manière avec laquelle nous échangeons avec notre entourage physique et social (Crétin, 2013). Même si elles ont une fonction bien précise, les émotions ne sont pas toujours acceptées ni extériorisées (Berthoz & Jrauth-Gruber, 2011). Elles ont pour fonction : l'information, l'intégration, l'adaptation, l'équilibrage, la communication et la motivation.

- L'information

Les émotions sont présentes pour informer l'enfant sur sa personne et sur l'environnement qu'il côtoie. Elles lui renseignent par exemple si un événement un est dangereux afin qu'il puisse adapter son comportement (Crétin, 2013).

- L'intégration

Les émotions permettent à l'enfant de digérer. L'émotion doit être vécue et extériorisée ainsi, l'amplitude de celle-ci sera diminuée (Crétin, 2013). Le fait de se confronter à ses émotions, l'enfant va intérioriser que l'émotion n'est pas dangereuse, mais bienfaisante pour lui-même.

- **L'adaptation**

Les émotions aident l'enfant à s'adapter à l'environnement dans lequel il vit. Ainsi, s'il ressent du plaisir lors d'un évènement, il voudra que ces moments se reproduisent et il pourra ainsi en profiter et les apprécier (Crétin, 2013).

- **L'équilibrage**

Les émotions ont aussi pour fonction l'équilibrage, car elles font connaître à l'enfant son équilibre interne et l'aident à se rendre compte si ses besoins sont respectés. « Tout au long de sa vie, l'enfant aura besoin de ressentir des déséquilibres internes provoquant consciemment ou non des émotions et des réactions qui lui permettront de rétablir l'équilibre (Crétin, 2013, p.20). Au début, l'émotion sera vécue comme déplaisante, mais lorsqu'il aura modifié son attitude, elle deviendra agréable.

- **La communication**

Les émotions sont présentes également pour informer l'enfant sur ce qu'il ressent et ce que les personnes de son entourage éprouvent. Grâce à cela, il peut ajuster son attitude et communiquer avec son environnement. La communication va être vécue par des émotions qu'il éprouve et surtout leurs manifestations (Crétin, 2013).

- **La motivation**

Les émotions de l'enfant vont être présentes pour lui procurer une source de motivation, l'aider à agir, à chercher par lui-même des solutions. Ces actions lui permettront de s'ajuster à son environnement.

La vague cognitive des modèles du traitement de l'information, initiée au début des années 1960 en psychologie expérimentale, n'a touché qu'assez tard l'étude des émotions. C'est à la fin des années 1970 et au tout début des années 1980 qu'apparaissent les premières théories cognitives des émotions (Lazarus, Kanner & Folkman, 1980 ; Leventhal, 1979 ; Mandler, 1980). Ces théories sont essentiellement focalisées sur l'évaluation émotionnelle, c'est-à-dire, sur les processus qui confèrent une signification émotionnelle à une situation ou à un stimulus particulier. Elles abordent les questions de savoir quelles sont les dimensions pertinentes pour l'évaluation émotionnelle et quels types de processus sont mis en jeu ; par exemple, les processus d'évaluation sont-ils automatiques et implicites, ou contrôlés et conscients ? Une série de théories de l'évaluation ont été proposées (Scherer, Schorr & Johnstone, 2001 ; Smith & Kirby, 2001 ; Roseman, 1991). Une synthèse particulièrement intéressante de différents modèles a été effectuée par deux auteurs : Leventhal et Scherer

(1987). Le modèle qu'ils ont proposé reste remarquablement d'actualité et reprend les dimensions centrales des autres théories. De plus, ce modèle est très didactique et permet une application clinique directe.

Il convient d'invoquer à la suite du maturationnisme, les stades de développement de Piaget (1980). Pour lui, le développement de l'enfant suit des stades bien définis à savoir :

à 2 ans l'enfant se situe au stade sensori-moteur auquel l'intelligence du bébé est essentiellement pratique. Elle est liée à l'action, le bébé touche les objets met dans la bouche, il cherche à comprendre son corps.

De 2 à 6 ans : stade pré-opératoire au cours duquel l'enfant peut se représenter mentalement des objets qui ne sont pas physiquement présents.

Avant toute chose, nous allons au préalable présenter l'attachement chez l'enfant en âge préscolaire.

2.3.3. *La théorie de l'attachement*

L'attachement constitue un lien affectif stable qui se tisse entre l'enfant et les personnes familières de son entourage qui s'occupent de lui. Les éthologues ont longtemps soutenu le point de vue selon lequel le petit animal est dès la naissance orienté vers l'autre, vers le social. Face à ce besoin précoce d'établir les relations, les psychologues de l'enfance et même des psychanalystes s'interrogent sur l'existence de ce besoin chez le petit de l'homme. Plusieurs approches ont ainsi été développées pour retracer l'origine de l'attachement.

La théorie de l'attachement a vu le jour grâce au psychanalyste anglais Bowlby (1958), à partir des travaux sur les effets des séparations parent-enfant et de la carence de soins maternels (approche psychopathologique). Elle naît également des travaux portant sur les effets de privation de contacts sociaux chez les singes, de même que ceux menés sur d'autres animaux tels les oies (approche éthologique) (Dugravier, Guedeney & Mintz, 2006 ; Tereno et al. 2007). La première conception de l'attachement est celle Freud qui l'assimile à un besoin secondaire, qui naît suite à la satisfaction des besoins physique et de nourriture.

Selon la théorie de l'attachement, développée par Bowlby (1969 ; 1982), les enfants émettraient une série de comportements instinctifs afin d'assurer leur survie. Ces comportements (pleurer, tendre les bras) favoriseraient la proximité physique de leur parent et viseraient à obtenir leur réconfort et leur protection. En effet, Bowlby a proposé que les nourrissons naissent avec le besoin de former des liens avec des figures d'attachement et qu'ils seraient biologiquement prédisposés à se comporter de façon à rechercher et à maintenir de la proximité afin de se sentir en sécurité et d'obtenir du réconfort lorsqu'ils ressentent de la

détresse physique ou émotionnelle. C'est la confiance en la proximité physique et la disponibilité psychologique de la figure d'attachement en cas de détresse qui rendrait possible l'établissement d'une base de sécurité chez le nourrisson et l'enfant (Bowlby, 1973). En retour, cette base de sécurité permettrait à ces derniers d'explorer leur environnement tant social que physique (Bowlby, 1969 ; 1982). Selon Pederson et Moran (1999), le développement optimal de l'enfant ne s'établirait pas uniquement par la protection contre les dangers physiques et directs de l'environnement, mais également par son habileté à s'ajuster à son environnement social et à sa culture. Par conséquent, l'avantage évolutionniste de l'attachement pourrait être conçu comme étant à la fois un processus où l'enfant intériorise les normes et les valeurs sociales, tout en offrant une protection des dangers physiques (Bowlby, 1982). D'ailleurs, la théorie de l'attachement fournit également un cadre théorique important dans l'explication du lien qui existe entre la relation enfant-parent et le développement social des enfants.

En effet, une des fonctions premières de la relation d'attachement serait d'aider les enfants à apprendre à réguler leurs émotions (Cassidy, 1994 ; Isabella, 1993 ; Sroufe, 1996). Ainsi, un parent sensible agit d'abord comme agent externe de régulation des émotions (en calmant la détresse).

L'expérience répétée de cette régulation permettrait à l'enfant d'apprendre à réguler lui-même ses émotions et serait donc moins à risque de manifester des problèmes de comportement plus tard et de vivre du rejet par ses pairs.

Bowlby (1969 ; 1982), suivi d'autres théoriciens et chercheurs en attachement (Bretherton, 1985 ; Main, Kaplan et Cassidy, 1985), estiment qu'au fil du temps, les interactions répétées entre l'enfant et sa figure d'attachement permettraient à l'enfant de former un « *modèle opérant interne* » (MIO) de cette même relation. Ces modèles se composeraient des attentes conscientes et inconscientes au sujet de soi et des autres et se développeraient à partir des interactions vécues par l'enfant avec ses figures d'attachement (Bowlby, 1969 ; 1982, 1973, 1980 ; Bretherton & Mulholland, 2008 ; Goodman, Newton & Thompson, 2012).

Ainsi, par l'entremise de leurs MIO, les enfants apprendraient à gérer, interpréter et prédire les réactions, pensées et sentiments de leurs figures d'attachement généralement leurs parents (Bretherton et Mulholland, 2008). Ces opérations mentales permettraient aussi à un individu de généraliser son MIO à des situations hypothétiques dans différents contextes (Bowlby, 1969 ; 1982). Ainsi, lorsqu'une menace est perçue, le système d'attachement

s'activerait et ces MIO façonneraient la manière dont l'individu cherche et obtient le soutien nécessaire afin de diminuer l'activation du système d'attachement.

Spitz (1946) qui est à l'origine des observations les plus célèbres menées sur les effets de la carence affective a dans une description relevé les effets de « l'altération liée à un long confinement dans un hôpital ou aux effets nocifs du placement en institution durant le premier âge » (De Ajuriaguerra, 1977, p. 519). En effet, avec Wolf, il observe 123 nourrissons, âgés de 12 à 18 mois, les uns de mères célibataires en prison et les autres placés dans une institution hospitalière. Il va alors découvrir que les bébés de l'orphelinat qui ont moins de contacts humains et passent la plus grande partie de leur temps couchés dans des boxes individuels présentent des symptômes dépressifs. Ce qui lui permet de décrire deux types de troubles carenciels : la carence affective partielle et la carence affective totale.

La « dépression anaclitique » (privation partielle des affects) : elle s'observe chez des enfants ayant fait au minimum six mois avec leur mère, et ont bénéficié d'une relation positive avec cette dernière avant la séparation. L'enfant commence par être exigeant et pleurnicheur, puis finit par refuser tout contact humain. Cependant si la mère est restituée entre le troisième et le cinquième mois, les troubles disparaissent. En cas de séparation plus prolongée, il y a évolution vers un état de marasme, physique et psychique, que Spitz appelle l'hospitalisme.

L'« hospitalisme » (carence totale des affects) est selon Sillamy (1980, p. 135) l'« ensemble des troubles graves, psychologiques et corporels, engendrés chez le nourrisson par un séjour prolongé en milieu hospitalier ». Spitz (1946) observe que le petit enfant séparé de sa mère présente souvent un syndrome grave, les réactions à la perte de la mère apportant la preuve négativement que l'objet libidinal était déjà constitué pour lui. En effet, après la séparation avec leur mère, les enfants concernés par ce trouble passent d'abord par les étapes décrites dans la carence partielle des affects et vont tomber dans des troubles caractériels avec une diminution de la résistance aux maladies. Ces troubles peuvent disparaître au moins en partie avec le retour de la mère ou d'un substitut maternel adéquat auprès du nourrisson.

Comportements d'attachement chez les enfants d'âge préscolaire

La période préscolaire est une période de transition importante où l'enfant améliore ses habiletés de communication ainsi que ses capacités symboliques et élabore des MIO de ses relations interpersonnelles (Bretherton & Munholland, 2008). C'est également durant cette période que les enfants développent des capacités sociales orientées vers des buts communs

avec autrui, identifié par Bowlby (1969 ; 1982) comme étant le partenariat à but corrigé. Ainsi, lors de cette période, les interactions enfant-parent commencent à être de plus en plus marquées par une négociation des buts relatifs de chaque membre (Marvin et Britner, 2008). Par conséquent, les interactions enfant-parent observées à la période préscolaire dans un contexte d'attachement différent de la petite enfance. Les enfants dont le style d'attachement est désorganisé présentent les plus grands changements (Main et Cassidy, 1988 ; Wartner, et al., 1994).

Des chercheurs (Cassidy, Marvin et le MacArthur Working Group on Attachment, 1992) ont adapté une procédure de séparation-réunion semblable à la situation étrangère adoptée lors de la petite enfance (Ainsworth et al, 1978) pour la période préscolaire. L'application de cette procédure permet de tenir compte de l'évolution des différents styles d'attachement. Donc, malgré le fait que les comportements des enfants soient différents d'une période à l'autre, leurs fonctions (l'exagération de détresse chez les enfants ambivalents) sont similaires (Bureau, Yurkowski & Moss, 2012 ; O'Connor, Bureau, McCartney & Lyons-Ruth, 2011). Toutefois, les comportements de certains enfants désorganisés diffèrent radicalement de la petite enfance à la période préscolaire. En effet, des études empiriques longitudinales ont démontré qu'entre l'âge de deux et six ans, plusieurs nourrissons désorganisés présentent des comportements caractérisés par différentes formes de contrôle et de prise en charge du parent lors de la réunion (Main & Cassidy, 1988 ; Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsky & Dubois-Comtois, 2005 ; Wartner et al, 1994).

Synthèse des théories

Dans cette partie, nous montrons que les trois théories utilisées dans le cadre de cette recherche sont étroitement imbriquées entre elles. D'une part, le maturationnisme, fil d'ariane de ce travail met en lumière le rôle prédominant des facteurs génétiques et l'inefficacité des apprentissages précoces Gesell (1943). Le développement anatomophysiologique et comportemental, la motricité fine, les habiletés langagières nationale et officielle, les périodes critiques comme bornes temporelles entre lesquelles les apprentissages sont possibles émaillent des facteurs de maturité de l'enfant avant d'être inscrit en préscolaire. D'autre part, l'attachement sécure assure le confort et le rassure à l'enfant durant ses premières années de vie lui permettant d'explorer les relations interindividuelles avec quiétude, de développer ses capacités grâce à une maturité affective (Ainsworth 1979). Quant à la théorie de l'horloge biologique, Touitou (2010) met en exergue les bienfaits de la préservation du rythme

circadien des tout- petits par la durée de sommeil et sa régularité et les dangers de la désynchronisation dudit rythme par une entrée précoce en préscolaire.

Au terme de cette première partie de notre recherche il ressort que l'entrée précoce en préscolaire est un obstacle sur le développement émotionnel des tout-petits. Considérant notre hypothèse de recherche nous allons opérationnaliser dans un tableau synoptique nos variables d'étude.

2.4. Hypothèse de recherche

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse de recherche ainsi qu'il suit :

H : l'entrée précoce des enfants en préscolaire exacerbe le développement des émotions négatives.

Tableau 1 : tableau synoptique

TABLEAU SYNOPTIQUE						
Thème	Question De Recherche	Hypothèse de Travail	Objectif Général	Thèmes	Indicateurs	
Entrée précoce des enfants en préscolaire et développement émotionnel	Comment l'entrée précoce des enfants préscolarisés influe-t-elle le développement émotionnel ?	L'entrée précoce des enfants en préscolaire exacerbe le développement des émotions négatives	Montrer que l'entrée précoce des enfants en préscolaire intensifie le développement émotionnel	Thème 1 Affectivité dû au fait de l'entrée précoce	Temporalité :	<ul style="list-style-type: none"> • Age (2 à 3 ans 11mois) • Rythme circadien (14/24 H de sommeil) • Stades de développement Cognitif précoce (stade sensori-moteur) ; • Développement affectif précoce (le ça et l'inconscient) • Développement émotionnel précoce (l'enfant ne contrôle pas ses émotions)
					Cadre juridique	Selon la loi n°98/004 du 14avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun
				Thème 2 Développement des émotions négatives	Au départ : Peur Inquiétude	Développement du repli sur soi, désintérêt et sommeil
					Au départ : tristesse	Développement de l'anxiété
					Au départ : colère	Développement de l'agressivité et de la violence

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre troisième, nous allons présenter la démarche que nous avons suivie pour collecter et analyser les données de notre enquête. Nous présentons le site, les participants, les procédures d'échantillonnage, les outils de collecte et de traitement des données.

3.1. Type de l'étude

Il existe plusieurs types de recherche en science et notamment, dans les sciences sociales. On peut ainsi citer les recherches expérimentale, descriptive, qualitative etc. Chacune d'elle obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois rentrer en marge de la dialectique scientifique. Soulet (1988) a noté l'émergence des recherches qualitatives qui marque la fin des certitudes en sciences humaines. Dans le cadre de cette recherche et en fonction de la nature de notre objectif de recherche qui vise à montrer que l'entrée précoce des enfants en préscolaire intensifie leur développement émotionnel, nous avons fait le choix d'utiliser la méthode qualitative pour mener nos investigations. Ce type de recherche n'est pas fortuit pour un travail comme le nôtre. Il s'agit pour nous d'examiner le développement émotionnel de l'enfant lorsqu'il entre précocement en préscolaire. Il s'agit plus précisément de présenter les blessures émotionnelles dont souffrent les enfants admis hâtivement en préscolaire et la dynamique développementale de ces émotions.

La méthode qualitative est ainsi choisie dans cette étude comme approche nous permettant d'investiguer sur notre objet d'étude.

3.1.1. L'approche clinique

Après avoir énuméré quelques généralités sur l'approche clinique, nous allons montrer pourquoi nous avons fait usage de cette méthode.

3.1.2. Généralités

Pour réaliser cette étude, nous avons fait appel à l'approche clinique dite d'analyse ou d'étude de cas. Le matériel recueilli au cours de nos entretiens correspondant à des données cliniques. Nous avons choisi d'utiliser un dispositif méthodologique exclusivement qualitatif. Aussi, notre principal outil de recherche consiste en l'étude et en la présentation de cas cliniques. Cette méthode s'est révélée fondamentale dans le cadre de cette recherche parce qu'elle nous permettait de rendre compte de la manière la plus synthétique possible de l'ensemble des paramètres interdépendants inhérents à une même réalité.

3.1.3. Pourquoi l'approche clinique ?

A la base de toute recherche en psychologie et psychopathologie cliniques, l'« approche clinique » s'insère dans une activité pratique visant « *la reconnaissance et la nomination de certains états, aptitudes, comportements dans le but de proposer une thérapeutique, une mesure d'ordre social ou éducatif ou une forme de conseil permettant une aide, une modification positive de l'individu* » (Fernandez et Pedinielli, 2006, p.43).

Elle a donc pour but de rendre intelligible des situations cliniques dans lesquelles le chercheur est en relation avec l'objet de la recherche. « *C'est souvent pour se détacher d'une relation clinique trop confusionnelle, trop temporisante, dans laquelle les mouvements contre-transférentiels sont violents et énigmatiques, que le clinicien est poussé à un dégageant, à une élaboration, à une réflexion théorique distanciante* » (Ciccone et al. 1998, p. 110). Comme pour toute recherche, la recherche clinique vise donc la découverte de nouvelles connaissances qui pourront être ensuite communicables.

Pour Lagache (1990) la méthode clinique est celle qui vise à envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises. Charaoui et Bénony (2003) soulignent que l'étude de cas peut être utilisée conjointement avec une méthode de recherche plus systématisée intégrant une démarche hypothético-déductive pour apporter des informations supplémentaires.

En rendant publique son travail, le chercheur la traite avec une distance différente, peut-être cela lui permet-il de la « *désinvestir, le rendant plus disponible à l'investissement d'autres objets, peut-être cela lui permet-il aussi de l'apprécier autrement, le rendant capable de l'approfondir et/ou de la poursuivre, la prolonger différemment* » (Marty et Marie-Grimaldi, 2004, pp. 7-8)

La méthode clinique nous permettra dans l'analyse non seulement d'appréhender les concepts dynamiques dans leurs contextes, mais également dans leur histoire. Elle permettra à travers l'usage de l'outil précis dans cette étude, de résoudre. La méthode d'étude de cas a de nombreux avantages tels que :

- elle permet d'illustrer les hypothèses et d'établir leur pertinence et non de les prouver ou de les démontrer. Dans ce cas, elle ne vise pas à établir l'existence de relations causales

entre une variable dépendante et une variable indépendante, mais plutôt à décrire la ou (les) relations entre les différentes variables ou faits observés.

Elle permet également de faire des observations dans un contexte naturel, en étant plus près de la réalité concrète, de faire des descriptions détaillées tenant compte de l'individualité, d'être très souple et de laisser s'établir un contact affectif. Elle permet également de faire émerger une multiplicité de connexion entre faits, événements passés et présents. Elle est la source majeure d'hypothèses sur l'étiologie et le traitement des troubles psychiques. Elle aide enfin à décrire les phénomènes rares. Elle permettra de ne recueillir que les informations utiles en relation avec l'objectif de cette étude. Le caractère dense de ces informations peut rendre difficile leur analyse. C'est pourquoi, pour faciliter l'entretien dans cette étude nous avons fait recours au guide d'entretien que nous décrivons dans ce chapitre mais un peu plus bas à la partie réservée à la collecte des données.

Dans cette étude, nous avons fait usage de l'approche clinique parce qu'elle justifie le fait que nous abordons la question des émotions de manière individuelle, singulière, tout en la situant dans un contexte qui est le sien celui du ressenti désagréable. Car en clinique, on ne dissocie pas le phénomène étudié du contexte dans lequel il apparaît. Bien plus, l'utilisation de la méthode clinique dans ce travail est aussi liée au fait que nous faisons recours à une technique projective qui constitue selon Reuchlin (1983) une technique de la méthode clinique. Nous pouvons à ce niveau dire que les deux dimensions de la clinique à savoir la clinique à mains nues et la clinique armée se retrouvent bel et bien dans ce travail. La première dimension portait sur les observations des sujets, avec comme objectif d'observer les émotions et leur évolution, leur dynamique. La deuxième consistait à utiliser un outil qui dans notre cas est le test de dessin de bonhomme. Ce qui constitue la clinique armée. Comme nous l'avons vu plus haut avec Reuchlin (1983), la méthode clinique fait usage d'un ensemble de techniques parmi lesquelles la technique projective qui est pour cette étude la technique de collecte des données.

3.2. Présentation et justification du choix du site de l'étude

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de travailler au Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets pour plusieurs raisons.

Le Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets est localisé à Yaoundé qui est la ville où nous poursuivons nos études (Université de Yaoundé1) plus précisément au quartier Ngouso qui est notre lieu de résidence ce qui limite les frais liés à l'enquête. Bien que cette école soit

un établissement privé, il est dans les normes en ce qui concerne la réglementation sur la création des établissements scolaires au Cameroun comme indiqué dans la section qui suit sur la présentation du site. Cet établissement accueille depuis un certain nombre d'années plusieurs enfants précoces au préscolaire. En 2016, le nombre d'enfants précoces au préscolaire était de 8, en 2017, il était de 10, en 2018, il était de 7 et en 2021, il est de 9. Avec ces chiffres, nous avons la certitude avant d'y aller d'être certaine de pouvoir avoir notre population d'étude. À présent, nous présentons ledit établissement.

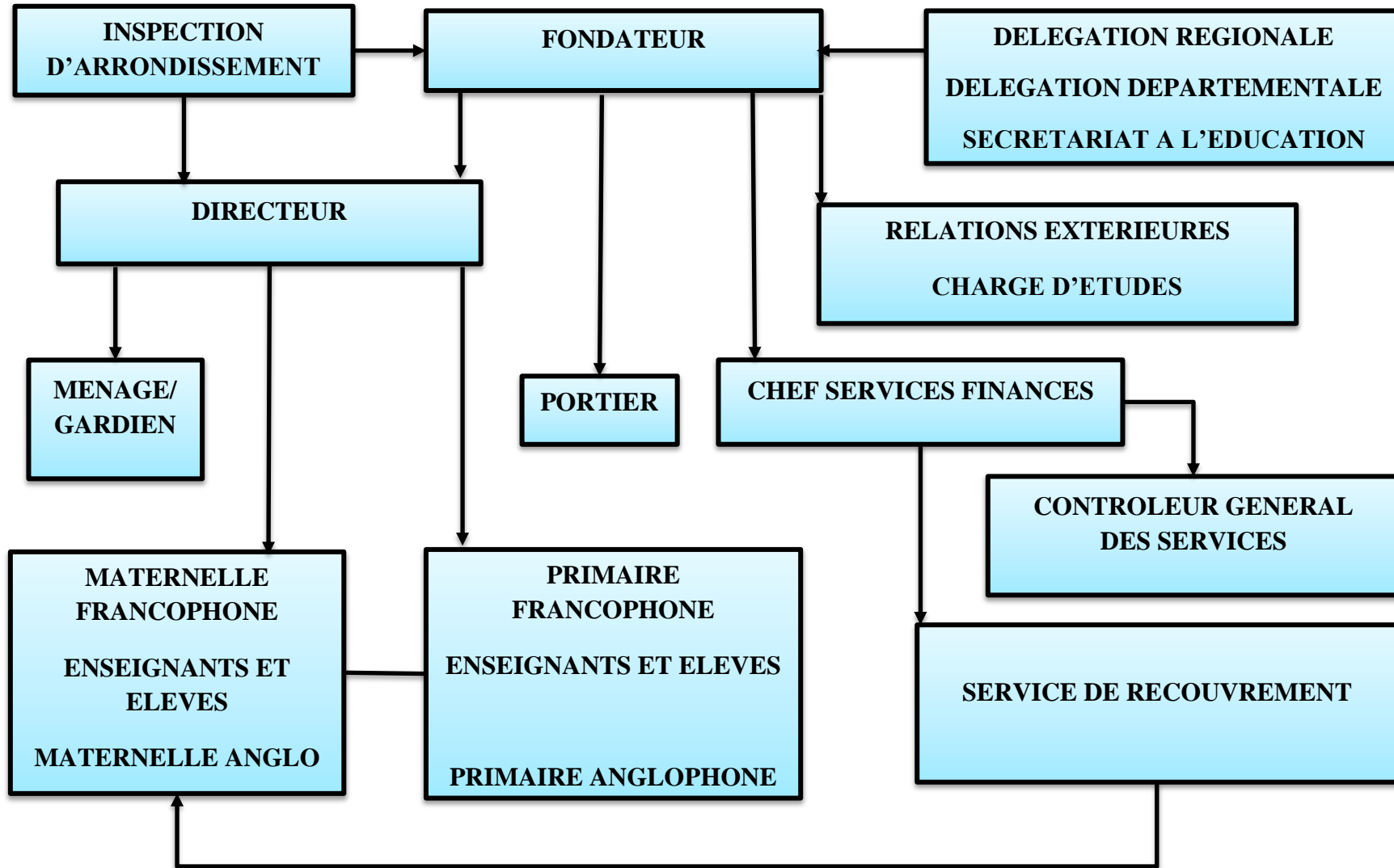
Le Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets est un établissement privé laïc créé en 1995 comme école maternelle. C'est en l'an 1998 qu'il devient École Maternelle et Primaire les Reflets et avec la mouvance du bilinguisme, il intègre le système anglophone en 2008. Le Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets est situé en face Total Ngousso. Il compte cinq bâtiments et est structuré ainsi qu'il suit : un fondateur, un directeur, un surveillant, une secrétaire douze maitresses de maternelles francophone et anglophone, douze enseignants du primaire, un gardien de nuit, un portier qui assure la garde en journée et une femme chargée du ménage. Les effectifs oscillent entre 500 à 700 élèves chaque année.

- Un bâtiment abritant les toilettes qui est subdivisé en deux compartiments. Un compartiment pour les enseignants qui dispose de six toilettes et un compartiment pour élèves qui dispose de dix toilettes
- On y trouve également un grand hangar qui sert de cantine pour les élèves de l'école.

Ces bâtiments sont construits aux alentours de la clôture du complexe et donnent la forme d'un carré avec une large cour à l'intérieur. C'est le bâtiment situé en face de l'entrée de ladite structure, directement situé à son extrémité gauche, qui abrite les maternelles des deux sous-systèmes francophone et anglophone. La structure de cet établissement est représentée ainsi qu'il suit :

Structure du Groupe Scolaire Prive Bilingue les Reflets de Ngousso

MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE



3.3. Population d'étude

Pour cette étude, la population englobe les enfants inscrits au préscolaire. Il s'agit précisément de ceux inscrits à la maternelle première année ou deuxième année avant l'âge de quatre ans comme le veut la réglementation en matière de recrutement d'élèves en cycle préscolaire au Cameroun. Dans l'articulation qui suit, nous présentons la population cible qui nous a permis de les sélectionner.

3.3.1. Population cible

C'est l'ensemble des individus pouvant servir de sujets dans cette recherche. Notre population cible est constituée des enfants admis précocement au préscolaire. La raison du choix de cette population part du fait que compte tenu de l'environnement scolaire des écoles des quartiers résidentiels, les parents trouvent des garderies de fortune en accord avec les dirigeants et enseignants.

3.3.2. Population accessible

C'est un ensemble de la population cible disponible aux chercheurs et qu'il peut facilement manipuler, contacter, toucher, interroger. Dans cette étude, notre population accessible est constituée de 8 élèves inscrits précocement en préscolaire au Complexe scolaire les Reflets. Le parent du 9^{ème} n'ayant pas donné avis favorable.

3.3.3. Technique d'échantillonnage et échantillon

Pour les sélectionner, nous avons travaillé de commun accord avec les dirigeants dudit établissement (Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets). Le fondateur nous a mis en contact avec le directeur de l'établissement qui a son tour après nous avoir présenté les livrets des élèves inscrits au préscolaire dans l'établissement afin d'identifier ceux qui étaient inscrits précocement. Il nous a ensuite présentées aux différentes enseignantes responsables des classes où nous avons identifié au préalable les enfants précoces. Il s'est agi spécifiquement de la maternelle première et deuxième année et de nursery one et surtout nous avons consulté les tableaux d'affichage dans les salles de classes.

Une fois rendue dans les classes identifiées, nous avons appliqué un échantillonnage raisonné qui nous a permis de collecter nos données auprès des participants remplissant les conditions nécessaires à faire partie de notre échantillon qui étaient présents en classe :

Tableau 2 : effectif des enfants préscolarisés précocement

Classes	Filles	Garçons	Total	Effectif total
Niveau 1	1	3	4	/
Niveau 2	2	2	4	/
Nursery 1	1	0	1	9

3.3.3.1. Constitution de l'échantillon de l'étude

L'échantillon doit être une proportion représentative de la population cible de l'étude. À cet effet, Albarello (2003) souligne qu'avec une population subdivisée de manière naturelle, il est opportun de procéder par l'échantillonnage en grappes. Mais dans le cadre de cette recherche, Nous avons travaillé avec un échantillonnage raisonné ou non statistique qui nous donne la flexibilité pour sélectionner les éléments qui ont le plus besoin d'être testés dans une étude qualitative.

3.3.3.2. Caractéristiques de l'échantillon

- Age [2 ans à 3 ans 11mois]

3.3.3.3. Caractéristiques cognitives

Elles sont bien définies plus haut à la suite du maturationnisme selon Piaget (1980)

Le jeune enfant de moins de 4 ans n'est pas encore à mesure de se concentrer, d'acquérir des connaissances, de raisonner encore moins de s'adapter et interagir avec les autres. Son immaturité ne lui permet pas de retenir des informations visuelles, verbales à court terme et à long terme. Cet enfant ne peut manipuler une information en mémoire, il n'est pas capable de s'organiser, à mettre en place des stratégies pour faire face aux situations inhabituelles.

3.3.3.4. Caractéristiques affectives

Les tout- petits de moins de 4 ans ont besoin d'affection parentale et de sécurité Ainsworth (1979). Ils éprouvent des normes difficultés à acquérir les règles de communication en groupe, accepter les règles et les consignes. Ils sont anxieux, sentiment de mésestime de soi. Ils sont en quête de compagnie de leurs pairs ou des adultes.

3.3.3.5. Caractéristiques émotionnelles

A cet âge, Moira (2014) souligne l'absence de compétences émotionnelles et l'idiosyncrasie : caractère individuel et tempérament personnel.

La non-satisfaction des besoins du tout-petit déclenche les émotions par exemple le besoin de rentrer, de dormir ou d'aller aux toilettes engendre les pleurs, les cris, et pipi sur lui-même.

3.4. Procédure et critères de sélection des participants

Parlant du choix des participants dans une étude, Fortin (2006, p. 240) précise que, la « *recherche qualitative recourt à un échantillon non probabiliste, c'est-à-dire un échantillon non aléatoire répondant à des caractéristiques précises.* » Contrairement à la recherche quantitative, la constitution des échantillons ne se fonde pas sur des évaluations statistiques mais sur des actions permettant d'atteindre le but de l'étude. De même, il est important de relever que, dans le contexte d'une démarche qualitative, les personnes (ou unités) composant l'échantillon sont généralement choisies intentionnellement pour leurs caractéristiques et pour leur représentativité par rapport à l'objet de recherche (Mongeau, 2008). Cette section a donc pour objet non seulement de ressortir les critères de choix des participants, mais aussi la démarche ayant conduit à la sélection de ces participants.

3.4.1. Critères de sélection

Selon le dictionnaire Larousse (2012), un critère est un « *principe, point de repère auquel on se réfère pour énoncer une proposition, émettre un jugement, distinguer, et classer les objets, les notions* ». Nous pouvons donc comprendre les critères de sélection comme l'ensemble de principes, de caractéristiques sur lesquels on s'appuie pour retenir ou éliminer les sujets dans une étude. Il s'agit des critères d'inclusion et des critères d'exclusion.

3.4.2. Critères d'inclusion

Ensemble de critères qui définissent de façon précise les caractéristiques des sujets qui peuvent entrer dans cette étude. Pour être retenu en tant que participant, il faut :

- Être enfant admis précocement au préscolaire;
- Être âgé entre 2ans à 3 ans 11 mois;
- L'effectif est de 8 élèves admis précocement sur les 145 que comptent les maternelles des deux sous systèmes éducatifs.

- L'argument théorique : cette tranche d'âge correspond à différents stades de développement selon qu'on se situe dans le développement cognitif ou dans le développement affectif. Mais nous nous intéresserons à l'affectivité et aux émotions. Théoriquement, cette tranche d'âge surtout à 2 ans l'enfant est au stade sensori-moteur. Durant cette période, le contact qu'entretient l'enfant avec le monde qui l'entoure dépend entièrement des mouvements qu'il fait et des sensations qu'il éprouve. Dans le développement émotionnel, cette tranche d'âge correspond à l'imitation ; l'enfant imite ce qui se passe autour de lui.

3.4.3. Critères d'exclusion

Critères d'exclusion (ou de non inclusion) ensemble des critères faisant que les sujets ne soient pas inclus dans une étude. Il nous a été donné d'exclure de cette étude certains enfants notamment ceux âgés de 4ans et plus quoi qu'étant en préscolaire au nombre de 137 élèves.

3.4.4. Critères de saturation

Le concept de saturation comme le note Marshall et al (2013) et Guest et al (2006) en recherche qualitative est souvent invoqué mais rarement défini. Elle est devenue au fil des années un terme vague qu'il convient de définir précisément.

La définition du concept de saturation peut être formulée de différentes manières :

- le moment où la collecte de nouvelles données qualitatives ne change plus ou très peu ;
- le moment où chaque nouvel entretien qualitatif ne produit que des données déjà découvertes auparavant.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que les réponses données par les instituteurs abondaient dans le même sens.

3.5. Techniques de collecte des données

Dans notre travail, nous avons fait usage de deux instruments de collecte de données dont nous présentons ci-dessous les techniques.

Présentation et justification des instruments de collecte des données

Dans cette articulation, nous présentons les instruments qui nous ont permis de collecter nos données et nous présentons également la technique avec laquelle elles ont été collectées.

Comme nous l'avons souligné haut, nous avons utilisé des grilles d'observation et un test psychométrique qualitatif pour les élèves et un guide d'entretien pour les enseignants qui convient de justifier et de présenter.

- **Les grilles d'observation**

Le choix des grilles d'observation a été fait parce que nos participants ayant tous un âge inférieur à quatre ans sont dans l'incapacité de répondre aux questions dans le cadre d'un guide d'entretien. Comme nous observons leurs émotions et leur développement émotionnel, il nous a paru plus convenable de les observer à travers des grilles qui nous permettent de voir certaines réactions en lien avec les émotions, l'évolution de ces émotions. Il s'agit spécifiquement comme nous l'avons déjà souligné dans notre cadre conceptuel de la peur, la tristesse, la colère.

La première grille d'observation que nous avons utilisée dans le cadre de ce travail de recherche mesure les émotions des enfants précoces en préscolaires à travers la peur la colère, ... et est composée de 12 réactions chacune mesurant une émotion particulière : la peur (crie, tremble--- pleure), colère (donne des coups, se roule par terre, refuse de se faire prendre, retient son souffle, lance des objets, mord), triste (désintéressé et timide). Chaque réaction mentionnée plus aux est observée à quatre niveaux A, PA, PR, PJ (Arrivée, Pendant les Activités, Pendant la récréation, Pendant les Jeux en plein air).

La seconde grille d'observation mesure la dynamique des émotions via le prolongement de la peur, de la colère et de la tristesse.

Comme mentionné plus haut, nous avons utilisé des grilles d'observation dans le cadre de ce travail pour évaluer les émotions chez nos participants ainsi que l'évolution de celles-ci. La collecte a été réalisée par nos soins dans les salles de classe pendant les classes. Nous étions assis sur le bureau de la maîtresse et avons observé les enfants en relevant les différentes réactions telles que mentionnées plus haut sur nos grilles. Au préalable, nous avons été présentées aux enfants comme substitut deuxième maitresse. Nous avons ensuite entretenu les élèves normalement comme le ferait tout enseignant de cette classe question de ne pas provoquer en eux une réaction pouvant introduire les biais dans notre collecte. Ce n'est qu'au bout du troisième jour que nous avons débuté la collecte des données dans chaque classe convaincue qu'à cette date, les élèves nous prennent effectivement comme une enseignante en fonction des recommandations du directeur de l'établissement.

- **Le test projectif**

Pour Bloch et al. (1999), le dessin est une activité graphique exercée par l'enfant entre trois et douze ans par lequel il émet un message où apparaissent les préoccupations présentes, l'histoire passée et le devenir de l'enfant. C'est une activité considérée comme libre, gratuite et gratifiante pour l'enfant, qui s'inscrit dans une dimension de jeu et du plaisir. Le dessin est donc approprié dans le cadre de cette étude parce qu'il nous permet de déceler les préoccupations de l'enfant dont l'une est principalement les émotions.

Nous avons collecté les données de notre étude pendant le mois d'octobre 2020 mois de la rentrée scolaire en temps de covid jusqu'en décembre 2021. Cette date n'a pas été choisie fortuitement. Il apparaît que les manifestations des émotions sont plus visibles dès la rentrée scolaire qui signifie que les élèves précocement inscrits font leurs premiers pas à l'école qui est un nouveau monde pour eux. C'est à cet instant qu'ils sont plus susceptibles d'avoir des réactions qui peuvent troubler leur développement émotionnel.

Nous avons dans le cadre de cette recherche collecté les données à l'aide de trois instruments auprès de deux catégories de participants distincts. Deux grilles d'observation et un test projectif (dessin de bonhomme) chez les élèves précocement admis au préscolaire et un guide d'entretien chez leurs enseignants. Chaque collecte s'est déroulée selon certaines normes qu'il convient de présenter.

Le test de dessin de bonhomme est un test papier-crayon qui fait partie de la catégorie des tests de production, et fonctionne également comme les autres tests projectifs.

Selon Vinay (2020. P .35), « *le dessin d'un bonhomme a ceci de spécifique qu'il est à la fois dessin de l'autre universel et dessin de soi tel que le corps en est perçu* ». Le dessin de bonhomme de l'enfant offre des informations à trois niveaux : sur l'enfant lui-même, son estime de soi et son image de soi sur ses émotions. Il est aussi possible d'envisager le bonhomme dans l'interaction avec d'autres bonhommes ou objets de dessin. En plus, le bonhomme peut s'apprécier dans le dessin dans son ensemble selon les critères d'interprétation du dessin libre.

Outils/instruments : dessins du bonhomme

Selon Corman (1985, p. 18), « *on installe l'enfant devant une table à sa taille (...), avec une feuille de papier blanc et un crayon de pointe assez tendre bien taillé* ». Il se pratique très souvent au crayon noir mais comme le précise l'auteur, des résultats très

intéressants peuvent être obtenus en donnant à l'enfant des crayons de couleur et c'est ce que nous avons fait lors de la collecte.

La consigne « *Dessine un bonhomme* » avait cette particularité d'être très restrictive et de limiter la libre création de l'enfant. C'est ainsi que pour faciliter la projection des sentiments subjectifs, la consigne a été formulée ainsi : « *Dessine un bonhomme, tu vas choisir des couleurs pour chacune des émotions que je te propose et tu vas colorier, comme s'il s'agissait de la place que chaque émotion prend en toi en ce moment* » (Hanus 1995.p. 2). Cependant, Hanus (1995) précise que si l'enfant semble ne pas comprendre, on peut ajouter « *Dessine ce que tu voudras : toi-même quand tu es en colère, et si tu veux, quand tu veux rentrer avec maman* ».

En outre, étant donné que la matière dont le dessin se construit est aussi importante que le résultat final, la présence du psychologue ou du praticien est requise pendant l'épreuve. Se tenant prêt de l'enfant, il doit être vigilant, prêt à lui adresser un sourire ou un mot d'encouragement. Cette présence du psychologue pendant l'épreuve lui permet également de noter à quel endroit de la feuille le dessin a été commencé quelle partie du corps, l'ordre dans lequel les divers membres du corps sont dessinés. De même, il devra noter le temps mis pour exécuter le dessin et pour dessiner un personnage quelconque, le soin apporté aux détails ou parfois une tendance obsédante à revenir toujours sur la même partie.

L'une des particularités du test de dessin de bonhomme est qu'il se fait en deux phases : la phase scripturale et la phase verbale. Donc une fois la première phase achevée, on procède à un entretien avec l'enfant. Cet entretien a pour but de réduire au maximum la part personnelle de l'interprétation du psychologue. Car précise-t-il, « *c'est le sujet qui est le mieux placé pour savoir ce qu'il a voulu exprimer en faisant son dessin* » (Corman, 1985, p. 19). Cette phase commence par une appréciation de la production de l'enfant quelle que soit la valeur du dessin. Puis, on demande à l'enfant de raconter ce bonhomme qu'il a dessiné et on lui pose des questions sur la localisation, la place des organes, le visage, sur ses moments de frustrations ses carences affectives et toujours finir chaque question en demandant à l'enfant de justifier ses réponses.

Les enfants ont été rencontrés, au bureau du directeur de l'école. Ils étaient accueillis et installés à une table qui était à leur taille et nous leur disions que nous devons faire un dessin. Avant de débiter l'exécution du dessin, nous prenions quelques minutes pour mettre l'enfant en confiance. Puis, nous les rassurions que les dessins qu'ils devaient produire n'étaient pas un devoir d'école, et ne devaient par conséquent pas être notés. Avec ce propos

introductif, nous amenions les enfants à comprendre que ce n'est pas la perfection qui compte, et que l'on s'amuse juste à dessiner.

Cette phase passée, nous remettons à l'enfant le matériel constitué d'un papier format A4 et d'un crayon bien taillé. Puis, nous leur donnions la consigne qui est recommandée par Royer « sur cette feuille de papier, tu vas dessiner un bonhomme, aussi beau que possible et, si tu le veux, tu le colories ». À cette consigne, quelques enfants ont réagi en disant qu'ils ne savaient pas dessiner. Nous leur demandions alors de dessiner tel qu'ils peuvent, ou encore ce qu'ils veulent. De même, si l'enfant demandait « Quel bonhomme ? », nous répondions « Dessine un bonhomme que tu veux ». Pendant cette phase scripturale, nous notions quelques éléments importants tels que l'endroit de la feuille où l'enfant a commencé le dessin, l'heure de début du dessin et de fin, l'ordre d'exécution des différents membres, le temps et les soins apportés à un organe donné, ainsi que les observations sur les gestes, les mimiques et les verbalisations de l'enfant. L'enfant pouvait prendre le temps souhaité pour réaliser son dessin.

C'est à la suite de cette étape, que nous commençons la deuxième phase qui portait sur l'entretien avec les enfants. En effet, après que chaque enfant ait fini son dessin, nous procédions directement à l'entretien avec lui. Nous commençons toujours pour chaque enfant par apprécier son dessin sans toutefois nous attarder sur sa valeur. Nous disions alors à chaque enfant que ce bonhomme que tu as dessiné, tu vas me le raconter. Puis nous demandions à chaque enfant d'énumérer les organes qu'il manifeste le plus la colère ou la tristesse quand son parent rentre ou quand il est piétiné par ses camarades plus grands.

Nous suivions par les questions proposées par Royer (2005), à savoir « Quel âge a le bonhomme ? Que fait-il ? », « Et pour toi, ce bonhomme représente quoi ? » À chacune de ces questions l'enfant apportait toujours, suite à notre demande, des éléments de justification de réponses. Ces questions étaient suivies par des questions sur la représentation où l'enfant était appelé à se représenter à son bonhomme dessiné. Car « *le schéma interne avec lequel l'enfant dessine le bonhomme ne se réfère pas directement à l'organisme humain mais à la façon dont l'enfant le code avec le vocabulaire graphique dont il dispose* » (Baldy, 2012, p. 45). En clair, il s'agissait de dire à l'enfant « suppose que maman rentre, quelle sera ton attitude ? » Après sa réponse nous lui posions la question de savoir où est ce qu'il souhaite être à l'aise ? Et après que le sujet ait effectué son choix, nous lui demandions toujours le pourquoi de son choix.

Corman (1985, p. 20) relevait que « *avant les circonstances, on peut être amené à compléter par d'autres questions, qui seront dictées par l'inspiration du moment* ». C'est suivant cette logique que nous avons posé quelques questions aux enfants portant sur les liens d'attachement aux parents et le moment que ceux-ci retournent après les avoir déposés. Ces dernières ont été formulées à partir des éléments tirés de la littérature. L'objectif étant ici d'avoir un supplément d'informations nécessaires que le dessin ne permet pas d'obtenir directement. À l'issue de la réalisation des dessins et des entretiens y relatifs, nous avons alors à notre disposition des informations tant graphiques que verbales qui nécessitaient une analyse. Celle-ci a été réalisée par un outil d'analyse particulier que nous allons maintenant présenter.

- **Le guide d'entretien adressé aux enseignants**

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi d'utiliser un guide d'entretien à adresser aux enseignants avec pour objectif non pas de mesurer les émotions des participants (élèves précoces en préscolaire) mais d'avoir l'avis des enseignants en ce qui concerne le développement émotionnel chez nos participants.

Dans cette étude, le guide d'entretien que nous avons administré est composé de six rubriques. La première rubrique concerne la présentation du guide à l'enseignant qui doit le lire afin de mieux comprendre les questions qui vont être posées par la suite. La deuxième rubrique concerne les coordonnées personnelles des enseignants (nom, âge, sexe et ancienneté). La troisième rubrique concerne les croyances des enseignants sur le fait d'inscrire un enfant en préscolaire. La quatrième rubrique du guide d'entretien évalue l'expérience qu'ont les enseignants avec les enfants précocement inscrits en préscolaire. La cinquième rubrique évalue la gestion du quotidien des enseignants en compagnie des enfants admis hâtivement en préscolaire. La sixième articulation mesure la croyance que les enseignants ont sur le retentissement émotionnel de l'enfant inscrit précocement en préscolaire.

3.6. Technique d'analyse des données

Pour l'analyse des données que nous avons recueillies auprès de nos participants, nous avons utilisé une technique pour chaque test utilisé (la cotation de Royer pour le dessin du bonhomme et l'analyse thématique du discours pour les entretiens avec les maitresses).

3.6.1. Le dessin du bonhomme

Le dessin du bonhomme étant un test projectif donc, il nous semble opportun de bien saisir ce que l'on entend par projection.

La projection est souvent considérée suivant diverses orientations. Elle peut être prise comme un mécanisme de défense, mais aussi comme une technique, lorsqu'elle porte sur l'utilisation des tests de personnalité, on parle alors de test projectif, d'épreuve projective ou encore de méthode projective pour désigner une même réalité. C'est ce deuxième aspect qui nous intéresse dans cette section. Pris comme synonyme de test de personnalité, le test projectif est défini comme un test dont l'objectif principal est l'établissement d'un diagnostic différentiel d'organisation de la personnalité tant normale que pathologique. C'est une technique d'étude de la personnalité fondée sur la notion de projection. Pour Doron et Parot (2004, p. 716), il désigne tout « *test dont le but est de saisir la dynamique psychique d'une personne en tant que totalité en évolution et dont les éléments sont en interaction* ». Jusqu'ici, on comprend que le test projectif s'intéresse non seulement à la personnalité tant normale que pathologique, mais aussi qu'elle s'intéresse à la personne en tant qu'un tout dynamique c'est-à-dire en évolution dans une situation donnée.

Cette technique favorise l'expression des tendances inconscientes de la personnalité. Donc, l'épreuve projective permettra à l'enfant d'exprimer librement sur un dessin ses états émotionnels qu'il vit au regard de ses carences affectives et le traumatisme laissé par les émotions désagréables qui nous intéressent dans cette étude. Elle permettrait également aux enfants de mettre en exergue les éléments inconscients de leur personnalité, la qualité d'émotions positive ou négative que vivent ces enfants en longueur de journées à l'école.

Le test de dessin de bonhomme se distingue par sa technique, sa consigne et son mode d'interprétation. Les aspects formels du dessin, comme la taille et la couleur révèlent des aspects cachés de la personnalité du dessinateur, notamment son état affectif et émotionnel. Selon Pastoureau (2010), l'interprétation met en avant le bon équilibre affectif et émotionnel liés aux couleurs chaudes, la tendance à la tristesse marquée par les couleurs sombres, le contrôle de soi au travers du bleu et du vert, l'agressivité liée à un usage abondant du rouge,

ou encore la dépression et l'angoisse liées à l'usage du noir. Enfin, une tâche de dessin présente au moins deux avantages : elle recourt peu au langage, les tout-petits de deux ans s'expriment peu ou encore avec difficultés. Ensuite, cette tâche demande une compréhension précise, analytique et explicite des émotions et de leurs expressions faciales ; il s'agit de soustraire l'âme du dessinateur.

Nous avons fait recours à deux grandes techniques : l'une qui a porté essentiellement sur les aspects graphiques et la deuxième sur les aspects verbaux. C'est ainsi que nous avons utilisé tour à tour la grille de cotation de Royer (2005) et l'analyse de contenu pour les discours obtenus à la fin des dessins.

L'interprétation du test du bonhomme

Le dessin de bonhomme, comme nous l'avons vu est facile à exécuter, tout comme il est aussi facile à interpréter. Dès ses premiers contours, le bonhomme représente l'enfant « il s'agit de la représentation de son propre corps, dans la conscience qu'il a de celui-ci ». Chermet cité par Baldy (2012.p. 13) : « *la couleur sert à exprimer la tonalité émotionnelle d'un dessin* ». Cependant, il précise que l'interprétation qui commence par l'entretien repose sur trois niveaux :

- Le niveau graphique, le niveau des structures formelles et le niveau du contenu.

Pour ce qui est du niveau graphique, on s'intéresse aux éléments tels que l'ampleur et la force des traits, le rythme des tracés, la zone de la page occupée (haut, bas, gauche ou droite) ainsi que les zones blanches, le sens dans lequel le dessin est exécuté (de la gauche vers la droite ou de la droite vers la gauche). Ces aspects sont très importants car « *la manière dont le sujet se sert d'un crayon et trace points, droites et courbes étant révélatrices de sa psychomotricité et, par-là, de ses dispositions affectives* ». Corman (1985, p.24).

- Le deuxième niveau concerne les structures formelles. On s'intéresse ici, à la manière dont les parties du corps sont représentées, au bonhomme, le cadre, immobile ou animé dans lequel il évolue. On porte également son attention sur le sensoriel (spontanéité sensible à l'ambiance, aux mouvements).

- Le troisième et dernier niveau est celui du contenu. Il s'agit de l'interprétation émotionnelle. Elle est centrée sur les tendances émotionnelles propres au sujet. On distingue les tendances positives et les tendances négatives. Les premières concernent « *les sentiments d'admiration ou de joie qui conduisent le sujet, selon son vécu émotionnel, à investir l'objet privilégié, c'est-à-dire à le mettre particulièrement en valeur dans son dessin* » Corman

(1985, p.41). Les deuxièmes quant à elles portent sur « *les sentiments de mépris ou de haine qui conduisent le sujet à désinvestir la personne qui est l'objet, c'est-à-dire à la dévaloriser dans son dessin* » Corman (1985, p.41). 1

3.6.2. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication (Doron & Parot, 2004). Elle consiste à étudier et à comparer les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations qu'ils véhiculent. L'analyse de contenu recherche les traits psychologiques des individus à travers leurs écrits, récits, etc.

Il s'agit de dégager les unités de signification contenues dans les différents discours des enfants. Étant donné que les entretiens venaient en complément aux dessins, nous avons ressorti les fragments de discours relatifs à des thèmes donnés.

La grille de cotation de (Royer 2005)

Lors de l'analyse du dessin de bonhomme de l'enfant, plusieurs éléments peuvent être pris en considération. Plusieurs propositions, pour ce qui est de l'analyse des dessins de bonhomme sont aujourd'hui disponibles. Pour cette étude, nous avons retenu celle de Royer (2005). En effet, Royer a élaboré une grille de cotation détaillée qui facilite l'analyse et l'interprétation du dessin de bonhomme de l'enfant.

Cette grille présente plusieurs éléments qui permettent une meilleure analyse des dessins. Nous avons choisi cette grille comme outil d'analyse dans ce travail parce qu'elle a été construite à partir de plusieurs éléments rapportés, et standardisés, par différents auteurs (Tremblay, 2000). Ces éléments permettent ainsi de faire une interprétation clinique complète du dessin de bonhomme, c'est-à-dire- une étude en profondeur de chaque dessin. Mais il convient de préciser que, bien que des efforts aient été faits pour rendre standards ces éléments, nous y avons apporté quelques modifications, questions de l'adapter à la problématique traitée.

Nous avons pris en compte les couleurs utilisées par les tout- petits par le fait que l'enfant exprime ses émotions au travers des couleurs. De manière générale, cette grille propose de faire une analyse détaillée qui est à la fois qualitative et quantitative en se référant aux éléments suivants : tout d'abord les observations faites pendant la passation doivent être

notées : présentation du sujet, verbalisations, réactions à la consigne, niveau d'attention et temps d'exécutions. Puis, on poursuit par « *l'analyse de l'aspect global du dessin : emplacement, taille de dessin, tracé, disposition, facteurs régressifs (...). L'aspect détaillé du dessin est quant à lui analysé par les éléments suivants : type de détails, détails corporels, sexualisation et ajouts* » (Tremblay, 2000, p.48). En plus de ceux-ci, on s'intéresse aussi aux éléments tels que : les détails corporels sexualisation, les ajouts (vêtements, accessoires (bijoux, etc. animaux, éléments de la nature, autres objets, etc.) et bien d'autres.

3.7. Technique de dépouillement des données

Bardin, (1977) recommande trois étapes dans une analyse qualitative pour la viabilité et la fiabilité des procédures. La première étape consiste au recueil des données qui est la transcription des interviews. Elle est suivie par la sélection de certains éléments saillants et des préoccupations dominantes du discours afin de retenir ceux que nous allons exploiter. Ces faits saillants et préoccupations dominantes vont par la suite se voir attribuer des codes. La dernière étape consiste à traiter les données afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

3.7.1 Transcription des interviews

La transcription de nos interviews a été faite à la main, c'est-à-dire que nous avons fidèlement noté chaque mot de nos participants sur du papier sans rien changer. Seulement, nous n'avons pas noté des discours relatifs aux intrigues et plaisanteries.

3.7.2. Codage des données

Selon Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes d'interviews ou d'observations. Lorsque ces textes ne seront pas vraiment consistants, on leur attribuera le code (-), c'est-à-dire qu'ils sont absents du discours du participant. S'ils sont présents, on leur attribuera le code (+). Et s'ils sont répétés plusieurs fois, on leur attribue le code (++). Voir tableau en annexe.

3.8. Difficultés liées à la collecte des données

La méthode clinique utilisée dans cette étude présente quelques inconvénients tels que la difficulté de généraliser les observations faites car nous avons un nombre limité de participants dans l'étude qui était de 8 enfants. Le parent du neuvième enfant préscolarisé précocement n'ayant pas donné avis favorable pour soumettre son enfant au test. La première

difficulté à laquelle nous avons eu à faire face était liée à l'administration. En effet, une fois rendu sur le site retenu pour l'étude, à savoir le Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets, malgré la possession d'une attestation de recherche, le Directeur de cette école nous a renvoyé pour attendre l'arrivée du fondateur pour son accord. Nous avons attendu l'accord du fondateur afin de commencer notre investigation.

La deuxième difficulté a été pour nous l'absence d'une salle pour passer en toute tranquillité le test. Mais étant donné que nous n'avions pas un autre endroit que le bureau du Directeur, nous étions tenus de le faire là-bas. Or pendant la passation, ce dernier y venait quelque fois et nous ne savons pas quelle influence sa présence a eu sur les réalisations des enfants. Dans cette même logique, la présence du chercheur que nous sommes pendant l'épreuve, bien que recommandée par Corman (1985) pourrait avoir également une grande influence sur les dessins des enfants. Ainsi, pendant le déroulement de ce dernier, nous n'avions aucun moyen pour contrôler l'effet de notre présence sur les productions des enfants.

3.9. Considérations éthiques

Selon Weil-Barais (1997, p. 3) « *la mission fondamentale du psychologue est de faire reconnaître et respecter la personne dans sa dimension psychique. Son activité porte sur la composante psychique des individus considérés isolement ou collectivement* ». Faire donc la recherche dans le domaine de la psychologie, c'est de s'intéresser à l'homme. Or, une chose importante est que l'on doit en menant des études sur les hommes se plier aux exigences liées à l'éthique, notamment le respect de la dignité, des droits et de tout ce qui peut avoir une incidence sur la vie de l'homme. Ce problème se résout dans la recherche par une demande d'autorisation adressée aux parents afin que ces derniers nous donnent l'accord de passer le test à leurs enfants.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Le chapitre précédent nous a permis de collecter les données de l'enquête. Celui-ci nous permettra de présenter et d'analyser les résultats. Nous allons commencer par l'analyse du dessin du bonhomme, continuer par les grilles d'observation pour finir par le guide d'entretien.

4.1. Analyse du dessin du bonhomme, des grilles d'observation et du guide d'entretien

Dans cette section, nous présentons et analysons les résultats issus du test du bonhomme et des grilles d'observation chez nos participants. Nous avons fait le choix de jumeler ces deux résultats parce qu'ils sont complémentaires. Nous allons commencer par présenter les caractéristiques de chaque participant et ensuite donner ses résultats sur les grilles d'observation avant d'analyser son dessin du bonhomme tout en complétant avec les réponses données par les maîtresses à travers le guide d'entretien.

En ce qui concerne les grilles d'observation, comme mentionnées dans le chapitre précédent, nous avons dans la première grille 12 comportements qui sont en lien avec l'expression des émotions de l'enfant (crie, pleure, donne des coups, se roule à terre, refuse de se faire prendre, retient son souffle, lance des objets, mord, tremble, triste, intéressé et timide). Chacun de ces comportements est observé chez l'enfant à son arrivée à l'école, pendant la participation aux activités, pendant la récréation et pendant la participation aux jeux. On note chacun de ces différents comportements en fonction de leur intensité allant de 1 (neutre) à 5 (extrêmement intense) en passant par 2 (faible), 3 (intense) et 4 (très intense). Dans la deuxième grille, nous avons observé l'évolution des émotions négatives avec les mêmes intensités que sur la première grille. Ainsi, le sujet, au départ colérique, devient agressif ; le peureux se replie sur soi et le triste devient anxieux.

Le dessin du bonhomme sera quant à lui analysé en fonction de la cotation de Royer comme mentionné dans le chapitre méthodologie. Nous allons nous appesantir sur la couleur du bonhomme, la chronologie du dessin du nombre d'items dessinés, le tracé et le comportement en cours d'exécution, la position du bonhomme dans l'espace de la feuille, la taille du bonhomme, l'utilisation des couleurs, l'attribution d'une identité au bonhomme et l'environnement du bonhomme. Les réponses données à travers le guide d'entretien adressé aux enseignants attirent la prudence aux intervenants de l'éducation en ce qui concerne l'entrée précoce à l'école.

Une fois que nous aurons analysé les données issues de nos grilles d'observation et du dessin du bonhomme, nous allons passer à l'analyse du guide d'entretien passé aux enseignants avant de prendre des décisions en ce qui concerne notre hypothèse de travail.

4.1.1. Données anamnestiques des sujets

4.1.1.1. Enfant A

Code de l'enfant : A ; sexe : masculin ;
Age : 2ans 8 mois ; rang dans la fratrie 2^e ;
Personne qui accompagne l'enfant : la mère ;
Raison de sa préscolarisation précoce : occupation de la mère ;
Type de famille : famille monoparentale.

4.1.1.2. Enfant B

Présentation des données anamnestiques

Code de l'enfant : B ; sexe : masculin ;
Âge : 3ans 8 ; rang dans la fratrie : 1^{er} ;
Personne qui accompagne l'enfant : son père ;
Raison de sa préscolarisation précoce : parle déjà et ne doit plus rester à la maison ;
Type de famille : famille nucléaire.

4.1.1.3. Enfant C

Présentation des données anamnestiques

Code de l'enfant : C ; sexe : masculin ;
Âge : 3 ans 3 mois ; rang dans la fratrie 2^{ème} ;
Personne qui accompagne l'enfant : sa grande sœur ;
Raison de sa préscolarisation précoce : occupation de la mère ;
Type de famille : famille monoparentale.

4.1.1.4. Enfant D

Présentation des données anamnestiques

Code de l'enfant : D ; sexe : masculin ;
Âge : 2ans 10 mois ; rang dans la fratrie 1^{er}
Personne qui accompagne l'enfant : son oncle ;

Raison de sa préscolarisation précoce : occupation de la mère ;
Type de famille : famille monoparentale.

4.1.1.5. *Enfant E*

Présentation des données anamnestiques

Code de l'enfant : E ; sexe : masculin ;
Âge : 3ans 9 mois ; rang dans la fratrie 2^e ;
Personne qui accompagne l'enfant : sa sœur aînée ;
Raison de sa préscolarisation précoce : il parle déjà bien ;
Type de famille : famille monoparentale.

4.1.1.6. *Enfant F*

Présentation des données anamnestiques

Code de l'enfant : F ; sexe : Féminin ;
Âge : 2ans 10 mois ; rang dans la fratrie 2^e
Personne qui accompagne l'enfant : son père ;
Raison de sa préscolarisation précoce : sa sœur s'est adaptée facilement à 3 ans ;
Type de famille : famille recomposée.

4.1.1.7. *Enfant G*

Présentation des données anamnestiques

Code de l'enfant : G ; sexe : Féminin ;
Âge : 3ans 2 mois ; rang dans la fratrie 1^{ère} ;
Personne qui accompagne l'enfant : sa mère ;
Raison de sa préscolarisation précoce : la peur des nounours ;
Type de famille : famille monoparentale.

4.1.1.8. *Enfant H*

Présentation des données anamnestiques

Code de l'enfant : H ; sexe : Féminin ;
Âge : 3ans 6 mois ; rang dans la fratrie 1^{ère}
Personne qui accompagne l'enfant : la mère ;
Raison de sa préscolarisation précoce : personne pour rester avec elle ;
Type de famille : famille monoparentale.

4.1.2. Les cotations du Test du bonhomme

4.1.2.1. La couleur

De nombreux auteurs mentionnent 10 couleurs souvent utilisées dans le test du bonhomme.

Le rouge qui est signe de passion, de combativité, d'audace ou encore agressivité. C'est une couleur **dynamique** qui reflète la puissance des désirs. Quand il est associé au noir, il est plutôt synonyme de colère, de haine et de fureur. La couleur rouge est très utilisée avant l'âge de 6 ans car l'enfant a du mal à maîtriser ses pulsions.

Le bleu est signe de douceur, de sérénité, de tendresse, de pureté, froideur, intellectualisme, vérité. Un usage surabondant peut correspondre à une certaine résignation, une passivité ou la tristesse.

Le jaune correspond à la joie, l'optimisme, à la sagesse, à la gaieté, à la supériorité et à la trahison. Son usage excessif serait le signe de l'expression, d'un besoin de libérer des tensions intérieures.

Le rose est signe de jeunesse, tendresse, de féminité et de candeur.

Le violet symbolise la tristesse, la puissance, le mysticisme, l'anxiété, l'angoisse, le besoin de solitude et d'agressivité.

Le vert signifie l'espoir, la renaissance, la régénération, la communication, la révolte et la colère.

Le marron est la contrainte, l'inhibition, la recherche de sécurité, la dévalorisation, la tristesse et la révolte.

Le noir symbolise l'anxiété, le deuil le mystère, la culpabilité. L'utilisation excessive du noir exprime le désespoir et la tristesse.

Le gris est une couleur peu expressive. L'utilisation excessive de cette couleur explique une difficulté d'expression des sentiments.

Le blanc signifie la neutralité, la pureté, la froideur ou le vide.

Sur les huit cas étudiés, cinq ont fait usage du coloriage dans la réalisation de leur dessin contre trois qui n'ont pas utilisé de crayon couleur. Les couleurs utilisées sont le vert, le noir, le violet et le rouge. Chacune de ces couleurs comme nous avons à chaque fois expliqué est porteuse d'une émotion.

4.1.2.2. Chronologie de réalisation du dessin et du nombre d'items dessinés

Dans notre protocole, nous avons pris en compte la chronologie de réalisation du bonhomme en numérotant la présence de 13 items essentiels : la tête, les yeux, le nez, la bouche, les cheveux, le cou, les épaules, le tronc, les bras, les mains, les doigts, les jambes et les pieds. Tous nos participants ont débuté leur dessin par le tracé de la tête. Dans les dessins de nos participants, les éléments les moins fréquents sont le cou et les épaules et pour trois cas spécifiques le tronc ainsi que les pieds. Cela n'est pas étonnant car ces éléments ne sont réalisés en général qu'à partir de 7-8 ans.

4.1.2.3. Tracé et comportement en cours d'exécution

Le tracé du bonhomme et le comportement de l'enfant en cours d'exécution sont deux éléments très liés. En effet, l'attitude générale de l'enfant pendant la passation de l'épreuve se ressent de manière évidente dans son tracé. Un tracé sûr et direct et une exécution très soignée ont été observés chez certains de nos participants. Nous avons remarqué qu'ils ont fait preuve d'une certaine impulsivité également retrouvée à travers un tracé très appuyé et peu soigné. Concernant les gommages, nous avons uniquement un participant qui a fait usage de la gomme.

Quelques participants nous ont fait part dans leur discours de difficultés concernant la réalisation de certaines parties du corps de leur bonhomme.

4.1.2.4. La position du bonhomme dans l'espace feuille

La zone centrale est généralement la plus utilisée dans les dessins du bonhomme d'après Royer. Sept enfants sur huit ont dessiné leur bonhomme dans cette zone.

4.1.2.5. La taille du bonhomme

Dans les productions de nos participants un bonhomme est considéré comme anormal selon l'étalonnage établi par le test de Royer car il mesure moins de six centimètres. Les autres sept bonhommes avaient une taille normale entre 10 et 25 cm.

4.1.2.6. Caractéristiques du visage du bonhomme

En ce qui concerne le visage du bonhomme, tous nos huit participants ont omis au moins un élément important (la bouche, le nez ou les deux). La bouche est omise cinq fois. Royer différencie deux types de bouche : une forme simple lorsque la bouche est représentée par un trait unique ou un cercle, et une forme complexe lorsqu'elle est plus détaillée.

Nous nous sommes intéressés également au regard et à sa direction. Les bonhommes de nos participants sont tous dessinés de face. Pour chaque bonhomme nous avons noté les caractéristiques spécifiques du regard. Les visages des bonhommes semblent regarder droit devant eux et présentent un regard dévié, absent, ou vide.

4.1.2.7. L'utilisation de la couleur

D'après Royer, la couleur dominante dans les dessins de bonhomme des filles est plus fréquemment le bleu tandis qu'il s'agit du rouge (ou rose) dans les dessins de bonhomme des garçons. Les bonhommes non coloriés sont de trois.

4.1.2.8. L'environnement du bonhomme

La présence d'un environnement se retrouve uniquement dans un seul dessin. Les sept autres dessins n'ont ajouté aucun environnement à leur bonhomme.

4.1.2.9. L'attribution d'une identité au bonhomme

À la fin de chaque passation, nous avons posé une question au sujet testé : « *Qui est le bonhomme ?* ». Nous avons relevé l'identité attribuée à chaque bonhomme.

Nous remarquons que certains de nos participants ne donnent pas d'identité à leur bonhomme. Plusieurs participants attribuent une identité à leur bonhomme. Soit c'est un membre de leur famille, soit c'est la maitresse.

4.1.3. Analyse des données du guide d'entretien

Dans cette articulation consacrée à l'analyse des données du guide d'entretien, nous débutons par la présentation des données signalétiques avant de passer au contenu des discours.

4.1.3.1. Cas 1 : la maitresse A

La maitresse A est âgée de 36 ans, est titulaire d'un CAPIEMP BAC et a une ancienneté de huit ans au sein du Groupe Scolaire. Elle est indifférente en ce qui concerne l'entrée précoce des enfants en préscolaire et affirme que dès trois ans, l'enfant doit déjà être inscrit à l'école. D'ailleurs, à ce propos, elle affirme que : « *certaines enfants s'expriment déjà bien à trois ans et d'autres pas encore bien* ». Les sentiments de peur qu'elle a observé chez les enfants inscrits précocement en préscolaire sont les pleurs, les cris et certains se roulent par terre. La tristesse s'observe par le repli sur soi. Pour elle, le sentiment de dégoût des enfants s'observe le plus souvent par le refus de participer à toute activité à l'école surtout le fait de refuser de jouer pendant la récréation. Elle nous affirme que les signes physiques de la peur chez les enfants sont les tremblements, la timidité et la crainte. Pour elle, les signes physiques de la colère sont : donne des coups, refuse de se faire prendre par la main, lance des objets. Le signe physique du dégoût est le refus absolu de faire quoique ce soit.

En ce qui concerne la gestion du quotidien, elle affirme que ce sont soit les parents, les frères ou les sœurs qui accompagnent les enfants à l'école. A la question de savoir comment les enfants se comportent à leur arrivée à l'école, elle répond : « *certaines enfants pleurent et veulent rentrer avec le parent. D'autres sont dans l'observation du nouveau milieu* ». Pendant la récréation, elle affirme que : « *certaines jouent, d'autres ne sont pas intéressés et deviennent agressifs si on s'approche d'eux* ». Pour les activités en plein air, Virginie dit que : « *certaines gambadent, sautent mais, d'autres ne sont pas intéressés* ».

Elle pense que les enfants précoces en préscolaire pourront devenir agressifs à la longue.

4.1.3.2. Cas 2 : la maitresse B

La maitresse B est âgée de 48 ans et cumule 11 ans d'ancienneté en tant que maitresse à la maternelle. Concernant l'évolution au préscolaire, Rose pense que l'entrée précoce en préscolaire est une bonne chose mais admet que ce soit à 4 ans qu'on inscrive un enfant en préscolaire puisque c'est l'âge réglementaire.

Pour ce qui est de son expérience, elle a observé le sentiment de peur chez les enfants à travers les cris, quand ils se roulent par terre et quand ils veulent fuir. Le sentiment de tristesse est observé chez elle à travers la timidité et le retrait. Le sentiment de dégoût est

observé à travers le refus et la désinvolture. Tous ces sentiments ont été observés à la séparation avec le parent, pendant les activités et pendant la récréation.

En ce qui concerne les signes physiques des émotions, elle a observé les signes physiques de la peur dans le fait que l'enfant fasse ses besoins naturels sur lui et refuse de jouer. Elle dit d'ailleurs à ce propos que : « *l'enfant fait ses besoins sur lui parce qu'il a peur de parler et il ne joue pas avec ses camarades* ». Elle observe les signes physiques de la tristesse dans le fait que les enfants veulent voir leurs parents. C'est pourquoi elle affirme que : « *l'enfant pleure, il veut voir ses parents* ». Pour les signes physiques de la colère, elle affirme que : « *les pleurs, le refus d'entrer dans l'enceinte de l'école ou dans la salle de classe* ». Pour elle, les signes physiques du dégoût sont le sommeil et les pleurs.

Pour ce qui est de la gestion du quotidien, elle dit que ce sont les parents ou les personnes choisies par les parents qui accompagnent les enfants à l'école. Elle nous fait savoir que les nouveaux s'accrochent à leurs parents dès leur arrivée à l'école. Elle dit que pendant la récréation, « *certains refusent de se récréer pendant que d'autres choisissent leur coin* » et pendant les activités en plein air, « *ils n'assistent pas aux jeux collectifs* ».

Pour ce qui est du préscolaire précoce dans l'avenir, elle affirme que : « *ils ne s'en sortent pas à 100%* » et que « au fur et à mesure qu'ils s'adaptent au milieu, leur peur disparaît » ; avec les chants, des poésies, des récits, des jeux, ils ne sont plus tristes. Les colériques avec le respect du règlement intérieur, changent de comportement et au fur et à mesure qu'ils s'adaptent au milieu, l'angoisse disparaît de façon apparente.

4.1.3.3. Cas 3 : la maitresse C

La maitresse C est âgée de 30 ans et a une année d'ancienneté dans l'enseignement au préscolaire. Concernant l'évolution préscolaire, elle pense que l'entrée précoce en préscolaire est une bonne chose et qu'elle peut admettre un enfant de 2 ans en préscolaire.

Concernant son expérience, elle observe le sentiment de peur chez les enfants à travers les cris. Le sentiment de tristesse à travers la timidité. Le sentiment de dégoût à travers le refus et tous ses sentiments selon elle sont observés lors de la séparation de l'enfant avec le parent. Pour les signes physiques, les signes physiques de la peur sont les pleurs, le signe physique de la tristesse est la timidité, les signes physiques de la colère sont le refus de dialoguer et de jouer et le signe physique du dégoût c'est le refus.

En ce qui concerne la gestion du quotidien, elle dit que les enfants se font accompagner par les parents et que dès leur arrivée, certains sont heureux. Ils jouent pendant la récréation et s'épanouissent dans les activités en plein air. Tandis que d'autres crient, pleurent, refusent tout.

Concernant le préscolaire précoce dans l'avenir, elle remarque que le comportement de l'enfant change au fur et à mesure que l'on avance ; que la peur diminue et disparaît ; que les enfants tristes deviennent éveillés et que l'angoisse s'en va et l'enfant s'adapte peu à peu mais parfois avec des réactions spontanées d'agressivités et de violence.

4.1.3.4. Cas 4 : la maitresse D

La maitresse D a 28 ans et cumule cinq ans d'ancienneté comme maitresse à l'école maternelle. Concernant l'évolution du préscolaire, elle ne trouve pas bien l'entrée précoce des enfants en préscolaire et que l'on devrait attendre quatre ans pour les inscrire en préscolaire.

Pour ce qui est de son expérience personnelle, elle observe le sentiment de peur chez les enfants à travers les pleurs ; le sentiment de tristesse avec la timidité, le sentiment de dégoût avec le refus et tous ces sentiments sont observés lorsque l'enfant se sépare de son parent.

Concernant les signes physiques des émotions, elle nous dit que les signes physiques qu'elle a remarqué de la peur sont : les cris, les pleurs, le refus et la timidité. Le signe physique de la tristesse est la timidité. Les signes physiques du dégoût sont le refus et le fait de se rouler par terre. Les signes physiques de la colère sont les pleurs et les cris.

Pour la gestion du quotidien, elle nous dit que les enfants se font accompagner à l'école soit par leur parent, soit par leur grand frère ou leur grande sœur. À leur arrivée à l'école, certains sont tristes et désintéressés. Pendant la récréation, certains sont toujours tristes mais d'autres sont contents. Pendant les activités en plein air, certains se comportent bien et d'autres mal.

Concernant le préscolaire précoce dans l'avenir, elle nous fait savoir que certains enfants s'adaptent avec l'environnement scolaire de façon positive avec le temps. Sur le comportement des peureux, elle remarque que la peur s'éloigne de façon progressive. Concernant le comportement de tristesse, elle remarque que les tout-petits tristes sont

agressifs et ne jouent pas. Concernant le comportement colérique, ceux des enfants qui affichent ce comportement sont violents.

4.2. Synthèse des résultats

Dans cette partie, il sera question de faire de nos thèmes de l'étude à savoir l'entrée précoce en préscolaire et le développement émotionnel.

4.2.1. Thème 1 : entrée précoce en préscolaire

Au cours de l'analyse des résultats, nous avons remarqué que certains de nos participants entrent précocement à l'école. Cette entrée précoce joue un rôle défavorable dans la vie des tout- petits. Nous nous sommes proposés à travers le test du bonhomme de vérifier si nos participants entrés précocement à l'école pouvaient le réaliser. Il en ressort que nombreux sont au niveau des premières traces graphiques et gribouillis car ils ont un âge compris entre 2 et 3 ans 11 mois. Dans notre étude, nous avons 3 sujets trop délicats qui sont entrés précocement à l'école et ces derniers devraient en principe se retrouver dans les crèches.

Il s'agit de l'enfant A qui a 2 ans 8 mois qui est issu d'une famille monoparentale. C'est des raisons de sa préscolarisation précoce ainsi que l'occupation de la mère pour survenir aux besoins de la famille. Ce petit garçon est scolarisé en petite section de maternelle. Le jour où il est arrivé à l'école accompagné de sa mère, il n'a cessé de pleurer c'est après trois heures de temps que cette dernière soit partie c'est-à-dire de 8 heures à 11 heures qu'il a arrêté de pleurer. Et dès qu'elle est revenue le chercher, il a exprimé la joie de rentrer à la maison. Il s'est comporté de la sorte pendant toute la période de la collecte des données.

Nous avons également l'enfant D qui a 2ans 10 mois ; sexe : masculin ;

Cet enfant est entré précocement à l'école à cause de la famille monoparentale où la maman doit vaquer à ses occupations afin de satisfaire aux besoins de la famille.

L'enfant D premier dans sa famille est souvent accompagné par son oncle à l'école à cause des occupations de sa maman, droitier, scolarisé en petite section de maternelle. Il pleure beaucoup et ce sous n'importe quel prétexte. Il pousse des cris stridents quand il veut commencer à pleurer et il peut le faire à tout moment de la journée. Cette tendance à crier est la même pour les pleurs. Le sujet est capable de pleurer tout simplement parce qu'on lui demande de s'asseoir ou de se lever surtout lors de la participation aux activités. Il ne donne

des coups à aucun moment de la journée et se roule par terre dans certains cas surtout si un camarade lui retire quelque chose comme un crayon ou tout ce qu'il pense qui lui appartient.

Nous avons enfin le sujet F qui a 2 ans 2mois ; sexe : Féminin ;

Ce participant est le deuxième dans la fratrie et est souvent accompagné à l'école par son père. Elle est allée précocement à l'école car sa sœur aînée s'était adaptée facilement à 3 ans. Elle est issue d'une famille recomposée. Dès que son parent tourne son dos, elle pleure et sollicite d'être calmée seulement par la maitresse. Elle est plutôt calme une fois les pleures passées et souhaite toujours rester à côté de sa maitresse.

Elle ne crie presque jamais sauf pendant le jeu cela lui arrive sporadiquement. Elle pleure uniquement à son arrivée à l'école. Elle ne donne pas des coups, ne se roule pas par terre. Elle accepte de se faire prendre surtout si c'est la maitresse qui le fait et ceci quand il lui arrive de pleurer. Elle ne retient pas son souffle, ne lance pas des objets, ne mord pas et ne tremble pas. Elle est triste uniquement à son arrivée à l'école. Elle n'est pas intéressée mais un peu timide même si on peut quelque fois confondre son calme à sa timidité.

Les cinq autres participants de l'étude ont un âge compris entre 3ans et 9 mois. Ils n'ont pas l'âge requis pour le préscolaire qui de 4 ans et présentent également des difficultés d'adaptation. Face à tout cela, les participants développent des comportements différents suite à la séparation avec les membres de famille. Ces sujets ayant sont les suivants :

Enfant B

Il est de sexe masculin et a un âge de 3ans 8mois est le premier né chez ses parents Il est souvent accompagné à l'école par son père. Il a été envoyé tôt à l'école car il parle déjà et ne doit plus rester à la maison. Il vit dans une famille nucléaire. Il est droitier, scolarisé en petite section de maternelle. Il pleure dès que son parent vient le laisser à l'école mais dès que ce parent s'en va, il cesse immédiatement de pleurer. Il préfère s'asseoir seul au fond de la classe et devient agressif si un autre enfant l'approche.

Il ne crie à aucun moment de la journée. Il pleure intensément dès son arrivée mais ne pleure pas pendant la participation aux activités, pendant la récréation et pendant le jeu. Il ne donne pas de coups à son arrivée à l'école mais le fait pendant tous les autres moments de la journée. Il ne se roule pas par terre mais refuse de se faire prendre que ce soit à son arrivée ou pendant les activités et pendant la récréation. Il ne retient pas son souffle mais lance des objets à ses camarades et les mord de temps en temps pendant toutes les activités et pendant la récréation. Il ne tremble pas mais est triste pendant la participation aux activités mais, cette

tristesse se dissipe peu à peu pendant la récréation et pendant la participation au jeu. Il n'est pas intéressé mais est timide tout au long de la journée

Enfant C de sexe féminin est âgé de 3 ans 2 mois, premier né dans sa famille est souvent accompagné à l'école par sa mère. Il vit seulement avec sa maman qui éprouve de la peur à le confier à des nounours. C'est pour cette raison qu'il est allé tôt à l'école.

Enfant G

Il est de sexe féminin, a 3 ans 2 mois. Elle pleure dès que son parent la laisse à l'école mais se calme très rapidement. Elle suce son pouce de la main droite et ne supporte pas restée toute seule ou isolée même si c'est pour une fraction de seconde. Son doigt est constamment dans sa bouche.

Elle ne crie presque jamais, mais pleure uniquement à son arrivée à l'école. Elle ne donne pas des coups et ne se roule pas à terre. Elle ne refuse pas de se faire prendre et ne retient pas son souffle. Elle ne lance pas des objets, ne mord pas et ne tremble pas. Elle a l'air triste tout au long de la journée et passe la majeure partie de son temps à sucer son doigt. Cette tendance à sucer le doigt fait à ce qu'on la voit toujours comme la plus timide et comme elle le fait très souvent, elle a également l'air timide pendant toute la journée. Elle n'est pas intéressée.

Enfant H

Il est de sexe féminin et est âgé de 3 ans 6 mois. Ce sujet est le premier enfant dans la famille, vit avec sa mère qui l'accompagne à l'école raison pour laquelle il est allé tôt à l'école car il n'avait personne pour rester avec lui.

Contrairement aux autres enfants précocement inscrits, Yvette ne pleure pas mais est très agressive. Elle n'hésite pas à crier sur ses camarades ou à leur assener des coups. Elle aime beaucoup jouer. Elle crie et ce sur tout genre de prétexte. Elle le fait sur ses camarades et sur sa maitresse qu'importe le moment de la journée. Elle ne pleure presque jamais sauf s'il lui arrive de bagarrer avec un camarade plus grand. Elle donne des coups à ses camarades sous tout genre de prétexte et souvent gronde aussi. Elle ne se roule pas à terre, refuse de se faire prendre et ne retient pas son souffle. Elle lance les objets à ses camarades à tout moment de la journée et il arrive qu'elle morde quand l'occasion lui est présentée. Elle n'est pas intéressée et a l'air timide quand elle est calme.

Enfant E

Il est de sexe masculin, est âgé de 3ans 9 mois ; deuxième enfant dans la famille, est souvent accompagné à l'école par sa sœur aînée. Il est allé tôt à l'école car il parle déjà bien. Il vit avec sa maman. Il est scolarisé en moyenne section de maternelle, il est régulièrement accompagné dans sa classe chaque matin par sa sœur aînée qui fréquente dans le même établissement. Dès qu'elle part, il fond en larme jusqu'à ce que la maitresse vienne le calmer. Dès que sa grande sœur revient à la fin des classes, il exprime sa joie avec un très grand sourire et des gazouillis.

Il pousse des grands cris surtout pendant la récréation quand il est en train de jouer avec ses camarades. En dehors de ces moments, il ne crie presque jamais. Il pleure dès son arrivée à l'école mais dès qu'il est calmé par sa maitresse, il adopte une attitude normale. Il donne de temps en temps des coups à ses camarades surtout pendant la récréation. Il se roule quelques fois par terre surtout dans le cadre du jeu pendant la récréation. Il ne refuse pas de se faire prendre surtout par sa maitresse qui est déjà habituée à le faire à son arrivée à l'école. Il se laisse également prendre dans les occasions où il lui arrive de pleurer durant la journée à l'école. Il ne retient pas son souffle, ne mord pas ni ne tremble. Il est triste, désintéressé surtout le matin lors de son arrivée à l'école et quand il lui arrive de pleurer à un autre moment de la journée. Il est timide mais fait des efforts de dissimuler sa timidité en posant des petites questions.

Tous ces enfants éprouvent des difficultés suite à la séparation tôt de leur figure d'attachement pour faire face aux nouvelles figures qui des maîtres qui ont du mal à les maîtriser dès le début des classes. Qu'en est- il de leur développement émotionnel ?

4.2.2. Thème 2 : Développement émotionnel

D'entrée de jeu, nous constatons que certains n'ont pas extériorisé leur peur mais d'autres ont manifesté cette émotion à travers les tremblements. Ceux-ci perdurent chez certains de nos participants. À l'exception d'un seul enfant dont le père avait refusé qu'il ne passe le test, tous les autres enfants de l'échantillon ont réalisé leur dessin. On pouvait déceler une peur intériorisée chez certains enfants. Dans la réalisation du dessin du bonhomme, concernant les caractéristiques du visage du bonhomme, nous avons pu remarquer que certains bonhommes étaient dépourvus de bouche ce qui peut laisser penser à une sorte de musèlement faisant référence à une sorte de crainte de parler ou d'exprimer ses émotions. Cette idée est renchérie dans l'utilisation des couleurs.

Nous avons vu 4 enfants sur 8 utiliser la couleur noire dans la réalisation de leur dessin. Cette couleur symbolise la peur, la solitude, la mort, le mystère, l'inconnu, l'anxiété, le deuil, le mystère, la culpabilité. Mais la couleur noire utilisée à l'excès symbolise la tristesse et le désespoir. En coloriant le dessin avec la couleur noire, l'enfant exprime une sorte de peur intériorisée en lui suivie de la solitude. Il se sent seul dès que son parent ou du moins celui qui l'accompagne le laisse à l'école. Cette solitude l'envahit et il ne peut pas s'exprimer et c'est pour cette raison qu'il dessine son bonhomme sans bouche.

À partir de l'analyse faite ci-dessus, nous avons eu 4 enfants sur 8 qui ont manifesté des signes physiques de la peur mais ont réalisé leurs dessins du bonhomme avec des couleurs telles : le vert qui symbolise la candeur, la pureté, la douceur ou encore, la nature ou la croissance. Nous pouvons conclure que malgré l'existence de la peur chez certains de nos participants, ceux-ci n'ont pas toutes les fois externalisé cette émotion mais cette peur est une émotion qu'ils ne comprennent pas encore ou tout simplement qu'ils parviennent à gérer la peur en la gardant internalisée.

Les analyses obtenues à partir des données collectées révèlent effectivement des signes de tristesse chez presque tous nos participants. À leur arrivée à l'école, presque tous se mettent à pleurer ici sont des larmes de douleur ou d'affliction.

La séparation avec leur accompagnateur est presque insupportable. Avec les interactions qui se développent directement dans la classe avec la maîtresse et les autres camarades, cette tristesse peut se développer en agressivité selon la maîtresse A.

Certains de nos participants bien que manifestant la tristesse à travers les pleurs à leur arrivée à l'école, ils s'adaptent rapidement au rythme de la classe et cessent de pleurer. Pour autant, ils n'ont pas encore passé l'éponge. À travers la couleur noire que certains utilisent dans leurs dessins du bonhomme, nous pouvons encore observer cette tristesse qui s'est internalisée. La taille du bonhomme en dit aussi long sur la tristesse des participants. Ainsi, les dessins trop petits peuvent signifier que les participants, bien que participant aux activités de la classe, ne se sentent pas chez eux et c'est pour cette raison qu'ils se considèrent tout petits. La position du bonhomme dans l'espace de la feuille est également un indicateur de cette tristesse internalisée. Nous avons des bonhommes qui sont dessinés non pas au centre de la feuille, mais dans la partie basse et à l'extrême du côté de la feuille. Ceci peut signifier tout comme le bonhomme plus petit que la normale, une position d'inconfort. L'enfant n'étant plus capable d'extérioriser sa tristesse avec les pleurs puisque tout le monde ne pleure plus, se

réfugie dans sa pensée raison pour laquelle il n'y a plus de signes physiques de la tristesse, mais elle demeure.

Bien que la tristesse demeure chez certains participants, elle est quasi absente chez d'autres. Nous avons un cas qui ne pleure jamais mais se console par le fait de manger de façon interminable. Les participants réalisent leurs dessins de bonhomme avec beaucoup de difficultés. Les couleurs sont sombres ce qui exprime des émotions négatives.

Quant au fait que les participants demeureront dans une tristesse permanente autant sur le plan externalisé qu'intériorisé, les maitresses affirment que certains participants prolongent leurs émotions négatives même l'année suivante. Certains de nos participants réussissent à s'adapter à cette nouvelle situation au point de s'y sentir très à l'aise pendant que d'autres n'acceptent pas de s'adapter et même si à certains moments, des signes physiques ne sont plus visibles, ils restent néanmoins intériorisés.

Le libellé : *« dès l'entrée précoce de l'enfant en préscolaire, il va développer la colère parce qu'il est confronté à des frustrations d'un monde nouveau qui ici est l'école »*. Cette hypothèse stipule que dès que l'enfant arrive précocement à l'école qui est ici une nouvelle situation pour lui, il va être confronté à de frustrations (le départ de son accompagnateur, la découverte des visages étrangers à lui, l'obligation de se tenir comme tous ses camarades de la même classe, etc.) qui vont provoquer une colère.

Les analyses effectuées à partir des données collectées laissent clairement entrevoir les signes physiques de la colère chez 4 des enfants admis précocement en préscolaire. Les données des entretiens avec les maitresses nous informent de l'agressivité de 4 élèves. Cette agressivité se manifeste visiblement par le fait de mordre les camarades, de leur donner des coups, de rouler par terre, lancer des objets sur les camarades, assener des coups d'ardoise sur les pairs ou refuser de se faire prendre.

Dans la réalisation du dessin du bonhomme, nous pouvons remarquer cette colère intériorisée dans le tracé du dessin. Le fait de serrer très fort le crayon de couleur et d'appuyer le crayon sur la feuille de dessin peut laisser entrevoir une certaine colère chez l'enfant qui réalise le dessin. L'utilisation de la couleur rouge également peut être interprétée comme les signes intériorisés d'une colère. Car, le rouge signifie dans sa signification négative la violence qui est manifestée par l'agressivité, l'interdiction qui ici suppose tous les interdits prescrits par la maitresse.

Nous pouvons conclure que la colère est manifeste chez la plupart des participants dès leur arrivée à l'école. Les différentes interactions menées par les participants à travers les activités de l'école font en sorte que cette colère s'estompe et diminue chez certains enfants.

Au terme de ce chapitre qui porte sur la présentation et l'analyse des résultats des données recueillies auprès de nos participants, nous avons observé que les participants manifestent bel et bien les émotions telles que la peur, la tristesse ou encore la colère dès leur arrivée à l'école qui constitue un milieu étrange pour eux. Ils développent l'agressivité pour se défendre, mordent, donnent des coups à leurs camarades. Certains participants au fur et à mesure des interactions à travers diverses activités organisées au sein de l'école, vont commencer à s'adapter peu à peu à leur nouveau milieu au point de diminuer l'intensité des émotions négatives. Bien que ces interactions soient une source d'adaptation à leur nouveau milieu, certains ne vont pas parvenir à s'adapter facilement. À présent, nous passons à la discussion de ces résultats.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le précédent chapitre nous a permis de présenter et d'analyser les données recueillies sur le terrain. À cet effet, nous avons présenté les données à partir de l'interprétation du dessin du bonhomme, de nos grilles d'observation et des entretiens avec les maitresses qui nous ont permis de statuer sur notre hypothèse de départ. Dans le chapitre présent, nous allons interpréter et discuter les résultats obtenus. Nous allons commencer par le rappel de nos données théoriques, ensuite, nous allons interpréter les résultats sur la base de nos sous catégories différentes et enfin, nous allons discuter nos résultats en fonction des théories que nous avons présenté et des auteurs qui ont travaillé dans la même problématique.

5.1. Rappel des données théoriques

L'objectif général de cette étude était de montrer comment l'entrée précoce en préscolaire influence le développement émotionnel chez les enfants. Nous avons utilisé trois théories pour rendre compte de la relation qui existe entre l'entrée précoce en maternelle et le développement des émotions négatives chez les enfants. Il s'agit des théories de l'attachement de Bowlby (1969 ; 1973 ; 1982) ; du maturationnisme de Gesell (1943) ; de l'horloge biologique de Touitou (2010).

Selon la théorie de l'attachement, développée par Bowlby (1969 ; 1982), les enfants émettraient une série de comportements instinctifs afin d'assurer leur survie. Ces comportements (pleurer, tendre les bras) favoriseraient la proximité physique de leur parent et viseraient à obtenir leur réconfort et leur protection. En effet, Bowlby a proposé que les nourrissons naissent avec le besoin de former des liens avec des figures d'attachement et qu'ils soient biologiquement prédisposés à se comporter de façon à rechercher et à maintenir de la proximité afin de se sentir en sécurité et d'obtenir du réconfort lorsqu'ils ressentent de la détresse physique ou émotionnelle. La période préscolaire est une période de transition importante où l'enfant améliore ses habiletés de communication ainsi que ses capacités symboliques et élabore des MIO (*modèle interne opérant*) de ses relations interpersonnelles (Bretherton & Munholland, 2008). C'est également durant cette période que les enfants développent des capacités sociales orientées vers des buts communs avec autrui, identifiées par Bowlby (1969 ; 1982) comme étant le partenariat à but corrigé. Ainsi, lors de cette période, les interactions enfant-parent commencent à être de plus en plus marquées par une négociation des buts relatifs de chaque membre (Marvin et Britner, 2008). Les enfants dont le style d'attachement est désorganisé présentent les plus grands changements (Main et Cassidy, 1988 ; Wartner, Grossman, Fremmer-Bombik et Suess, 1994).

En effet, les trois théories utilisées dans le cadre de cette recherche sont étroitement imbriquées entre elles. D'une part, le maturationnisme, fil d'ariane de ce travail met en lumière le rôle prédominant des facteurs génétiques et l'inefficacité des apprentissages précoces Gesell (1943). Le développement anatomophysiologique et comportemental, la motricité fine, les habiletés langagières nationale et officielle, les périodes critiques comme bornes temporelles entre lesquelles les apprentissages sont possibles émaillent des facteurs de maturité de l'enfant avant d'être inscrit en préscolaire. Le développement physique est lié à la maturité cérébrale, aucune étape ne doit être escamotée. Dans le cas contraire, l'enfant est exposé aux blessures émotionnelles qui endommagent les neurones salutaires du système limbique nécessaires pour le développement cérébral du tout-petit Chicoine (2006). D'autre part, l'attachement sécure assure le confort et le rassure à l'enfant durant ses premières années de vie lui permettant d'explorer les relations interindividuelles avec quiétude, de développer ses capacités grâce à une maturité affective Ainsworth (1979). Quant à la théorie de l'horloge biologique, Touitou (2010) met en exergue les bienfaits de la préservation du rythme circadien des tout-petits par la durée de sommeil, sa régularité et les dangers de la désynchronisation dudit rythme par une entrée précoce en préscolaire.

5.2. Interprétation des résultats

Dans cette section, nous interprétons les résultats de notre étude. Cette interprétation se fera sur la base de notre hypothèse directrice.

5.2.1. Entrée précoce en préscolaire

Ici, il est question de montrer qu'à partir du moment où l'enfant arrive de manière précoce à l'école, qui est ici une nouvelle situation pour lui, il va avoir peur et celle-ci va se manifester à travers la crainte, l'angoisse ou la panique.

À partir de l'analyse faite ci-dessus, nous avons 4/8 enfants âgés de 2 à 3ans manifestant la peur et la colère à la rentrée et durant les trois mois de notre passage dans cette école. Il s'agit des enfants A, B, D, et F.

L'enfant A âgé de 2ans 8 mois a manifesté la peur et la colère dès la rentrée scolaire et 2 mois après la rentrée c'est-à-dire le 1^{er} décembre 2020, jour de passation de son test de dessin de bonhomme, il a exprimé la peur dans son dessin par l'absence de bouche qui véhicule une espèce de musèlement ; il n'a pas droit à la parole, il subit les pressions des activités qui lui sont imposées, tout en refusant cette séparation brusque dont il est victime.

L'enfant B âgé de 3 ans manifeste la peur et la colère non seulement par l'absence de bouche dans son dessin, signe de musèlement, mais aussi par l'usage de la couleur noire qui symbolise le deuil, le cloisonnement, le repli sur soi. Ceci durant toute la période de notre stage et surtout le 2 décembre 2020, jour de sa passation de test de dessin de bonhomme.

L'enfant D âgé de 2ans 9 mois a présenté les signes physiques de la peur et de la colère durant toute la période de notre passage dans ce Groupe Scolaire. Il a matérialisé ces émotions le 3 décembre 2020, jour de sa passation au test non seulement par le refus de dessiner au départ, mais aussi par l'occupation de la feuille en plaçant son bonhomme à l'extrême gauche signe de peur et de timidité. Les dimensions de son bonhomme indiquent l'intensité des émotions qu'il éprouve : un tout petit bonhomme et la couleur noire expriment les émotions négatives qu'il manifeste.

L'enfant F âgé de 2 ans 10 mois exprime la peur et la colère au travers de son dessin où ne figurent ni la bouche, signe de musèlement, ni les oreilles signe de surdité et de désobéissance. Le dessin en blanc signifie la neutralité, la froideur ou le vide.

Tous nos participants c'est-à-dire 8 /8 ont manifesté les signes physiques de la tristesse à l'arrivée dans l'enceinte de l'école et pendant certaines activités.

L'enfant C âgé de 3 ans 3 mois a présenté les signes physiques de la tristesse durant les trois mois passés dans cette structure. Il met en lumière cette émotions par son bonhomme qui ne possède pas de tronc, les pieds sont rattachés au cou et par l'absence de bras. Royer nous indique que les mains sont les points de contact entre le corps et le milieu. L'absence des mains peut signifier des difficultés relationnelles.

L'enfant E âgé de 3 ans 9 mois dessine son bonhomme sans oreilles, signe de surdité, de désobéissance et sans bras indiquant ainsi des difficultés relationnelles. Non seulement il appuie très fort son instrument scripteur signe d'impulsivité, mais il déborde de ses couleurs le dessin manifestant l'immatunité et la révolte.

L'enfant G dessine 2 bonhommes, ne respecte pas la consigne, il colorie le premier et laisse le deuxième sans colorier. Royer précise d'analyser le dessin réalisé au départ. L'enfant manifeste la tristesse par la rapidité d'exécution de ses dessins en 3 minutes pourtant ses pairs passaient 6 à 8 minutes pour dessiner un bonhomme. La bouche est absente ainsi que les bras.

L'enfant H âgé de 3 ans 6 mois dessine son bonhomme avec les parties saillantes mais le laisse en blanc sans colorier signe de froideur, de neutralité et de vide.

Certains n'ont manifesté aucun signe physique de la peur et ont réalisé leurs dessins du bonhomme avec des couleurs vives telles le vert ou le rose qui symbolisent la candeur, la pureté, la douceur ou encore, la nature ou la croissance. Nous pouvons conclure que malgré l'existence de la peur chez certains de nos participants, ceux-ci n'ont pas toutes les fois externalisé cette émotion mais cette peur est une émotion qu'ils ne comprennent pas encore ou tout simplement qu'ils parviennent à gérer la peur en la gardant internalisée.

Alors que la peur est un signal d'alarme, la colère, elle, est un moyen de réaction et de défense. Souvent imbibée de peur, la colère peut aussi chercher à projeter cette peur sur l'autre. Plus couramment, elle est un instrument relationnel pour signifier sur-le-champ le mécontentement ou désaccord sur un sujet, imposer une idée ou stopper un processus non apprécié, reprocher ou obtenir quelque chose. Appropriée, la colère soulage et est bienfaisante. (Garibal, 2001).

Trois mois après la rentrée scolaire, les 4 enfants âgés de 3 ans à 3 ans 11 mois commençaient quand même à s'adapter au nouveau milieu.

Des études transversales et longitudinales, basées sur des échantillons de placement précoce des enfants dans les structures de garde, ont également trouvé des associations significatives entre les dimensions/thèmes évalués dans les récits d'attachement et l'adaptation sociale des enfants. Les résultats suggèrent que les récits manifestant plus de thèmes de détresse, d'agressivité, de négativité et de désorganisation ainsi que moins de cohérence, moins de thèmes de disciplines et moins de thèmes prosociaux, étaient liés à plus de troubles de comportement extériorisés tels qu'évalués par des mesures observationnelles (Oppenheim, Emde et Warren, 1997), par le parent et l'enseignant(e) (Warren, Oppenheim et Emde, 1996) et par la mère (Woolgar, Steele, Steele, Yabsley et Fonagy, 2001).

De plus, les récits d'attachement marqués par des thèmes de négativité et d'agressivité (Oppenheim, Nir, Warren et Emde, 1997 ; Warren et al., 1996) et par peu de thèmes prosociaux (Woolgar et al., 2001) ont été associés à davantage de problèmes de comportement intériorisés.

Effet combiné de l'attachement enfant-mère et enfant-père sur l'adaptation sociale.

Une hypothèse formulée par Bretherton (1991) suggère qu'une relation d'attachement sécurisée à un parent pourrait compenser ou avoir un effet compensatoire (buffer) face aux répercussions négatives d'une relation d'attachement insécurisée avec l'autre parent. Des études menées à la petite enfance ont démontré que les enfants qui présentent un attachement insécurisé envers chacun de leur parent ont une adaptation sociale moins favorable que les enfants qui présentent un attachement sécurisé envers au moins un parent (Boldt et al, 2014 ; Main et Weston, 1981 ; Kochanska et Kim, 2013). Dans l'étude de Kochanska et Kim (2013) et l'étude de Boldt et ses collègues (2014), les résultats révèlent que la sécurité d'attachement envers un parent peut avoir un effet compensatoire sur l'adaptation sociale des enfants contre l'insécurité d'attachement de l'autre parent. Une étude longitudinale qui a examiné les associations entre l'attachement à la petite enfance et la compétence sociale à l'âge de 5 ans a trouvé que les enfants qui étaient sécurisés envers chacun des parents présentaient une compétence sociale plus favorable alors que les enfants qui étaient insécurisés envers chacun des parents présentaient une compétence sociale moins favorable. Les enfants qui présentaient un attachement discordant envers leurs parents obtenaient des scores entre les deux ; les enfants dont l'attachement était sécurisé à la mère présentaient une compétence sociale plus optimale que les enfants dont l'attachement était insécurisé à la mère (Suess et al., 1992). Les résultats d'une étude menée à la période préscolaire sont quelque peu différents des résultats observés à la petite enfance. Les enfants qui étaient insécurisés aux deux parents présentaient davantage de problèmes de conduite tels qu'évalués par les parents (Bureau et al., 2017).

En ce qui concerne les représentations d'attachement, Verschueren et Marcoen (1999) ont démontré que les enfants qui avaient des représentations d'attachement sécurisées aux deux parents présentaient plus de compétence sociale avec les pairs, une adaptation scolaire plus optimale, une image de soi plus positive et moins de comportements anxieux et de retrait que les enfants qui avaient des représentations d'attachement insécurisées aux deux parents. Les enfants qui avaient des représentations d'attachement discordantes obtenaient des scores entre les deux et ne pouvaient pas être différenciés des autres groupes. Ces enfants démontraient une meilleure compétence socio-émotionnelle et une évaluation de soi plus positive que les enfants qui avaient des représentations insécurisées envers les deux parents. Néanmoins, ils n'ont pas atteint le même degré que les enfants qui avaient des représentations d'attachement sécurisées aux deux parents, et ce, peu importe avec quel parent l'enfant avait des représentations d'attachement sécurisées. Ces résultats suggèrent qu'un attachement

sécurisé envers un parent peut avoir un effet compensatoire contre l'attachement insécurisé envers l'autre parent. Il serait important de répliquer ces résultats dans une étude où les représentations d'attachement désorganisées sont également considérées.

La présente étude tentera de confirmer ces résultats en fonction des représentations d'attachement au sein d'un échantillon préscolaire.

L'attachement enfant-parent est un des plus grands déterminants environnementaux du bien-être de l'enfant (Bowlby, 1969 ; van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999). En effet, plusieurs études empiriques révèlent que l'attachement sécurisé favorise l'adaptation et la compétence sociale alors que l'attachement insécurisé est lié à davantage de risques de psychopathologie (p. ex., Brumariu et Kerns, 2010 ; DeKlyen et Greenberg, 2016 ; Fearon et al., 2010 ; Groh et al., 2010 ; Madigan et al., 2013 ; Madigan et al., 2016 ; Sroufe, 1996, 2005 ; Thompson, 2006).

Toutefois, peu d'études se sont intéressées à l'influence des liens d'attachement parent/enfant sur l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire et la construction de la personnalité de ces tout-petits. Le but de la présente étude était d'explorer l'influence d'une entrée précoce, une séparation brusque de l'enfant de sa famille pour un nouveau milieu qui est l'école et l'évolution de ses émotions en l'occurrence la peur et ses conséquences : repli sur soi et sentiment d'infériorité.

5.2.2. Développement émotionnel

Notre deuxième thème est libellé développement émotionnel car la séparation de l'enfant avec sa figure d'attachement va de la tristesse face à la séparation qui va se faire entre son accompagnateur et lui. Ceci se caractérise à travers les pleurs, une perte d'appétit ou encore une perte de la vitalité. À partir de l'analyse faite ci-dessus, nous avons recensé 4 enfants peureux et colériques. Trois mois après la rentrée, ces émotions se dégénéraient en repli sur soi, les enfants préféraient rester cloisonnés dans leur coin, pas d'interactions même pendant la récréation. La colère évoluait en agressivité.

A la fin du deuxième mois, l'émotion de peur évolue en repli sur soi, au désintéret, au pipi et sommeil mais cette peur est une émotion qu'ils ne comprennent pas encore ou tout simplement qu'ils ne parviennent pas à gérer.

À partir de ces analyses, les participants demeureront dans une tristesse permanente autant sur le plan externalisé qu'intériorisé. Certains de nos participants réussissent à s'adapter à cette nouvelle situation au point d'estomper les signes pendant que d'autres

n'acceptent pas de s'adapter et même si à certains moments, des signes physiques ne sont plus visibles, ils restent néanmoins internalisés.

On s'aperçoit que la tristesse est très présente lorsque les enfants arrivent le matin en structure. Lorsqu'un enfant pleure, l'équipe éducative ou les parents ont tendance à stopper ses pleurs par des paroles diverses ou en essayant de le divertir par une stimulation quelconque. Mais, il est préférable de laisser l'enfant pleurer un moment afin qu'il puisse relâcher ses tensions et être plus réceptif durant la journée. Ce qui lui permettra également de faire le deuil et de mieux gérer la séparation avec sa figure d'attachement.

De façon générale, la recherche empirique montre que la sécurité d'attachement est liée à une adaptation sociale plus favorable alors que l'insécurité d'attachement est associée à des difficultés d'adaptation sociale (p. ex., Brumariu et Kerns, 2010 ; DeKlyen et Greenberg, 2016).

De plus, il est facile d'imaginer que les enfants dont l'attachement est contrôlant-attentionné, démontrent plus de comportements prosociaux en étant davantage serviables et attentionnés. Cette étude propose donc d'explorer plus en profondeur l'association entre l'attachement et les comportements prosociaux, mais sans assumer que seule la sécurité d'attachement soit associée à ces comportements.

Les différentes interactions menées par les participants à travers les activités de l'école font en sorte que cette colère s'estompe et diminue. Par contre, la colère chez d'autres sujets dégénère en agressivité.

La colère est de ce fait difficile à gérer pour l'enfant sur le moment. Elle peut être intériorisée ou extériorisée. Elle lui permet cependant de manifester des contrariétés, de se défendre, lorsque quelque chose va à l'encontre de ses valeurs, lorsqu'il est confronté à une situation qui lui paraît injuste ou qui ne le prend pas en compte, ou lorsqu'il est frustré (Crétin, 2013). La colère est le plus souvent bloquée en soi pour de multiples raisons, principalement liées à notre éducation. Des parents qui répriment la colère et n'élèvent jamais la voix (Dufour, 2003). Elle sert à mettre ses limites et à chasser les intrus. Les premiers frémissements d'agacement servent à nous signaler que quelqu'un ou quelque chose menace notre territoire physique ou psychologique. Si la menace persiste, la colère va grandir. C'est un volcan intérieur qui s'éveille, gronde en nous et dont l'éruption va dégager l'espace vital envahi par les gêneurs. La colère est la garante du respect de soi. C'est pourquoi elle est indispensable pour défendre son territoire et ses valeurs. La seule colère inadéquate est la colère contre soi-même puisqu'elle met « hors de soi ». (Petitcollin, 2003). La colère

permettra donc de défendre des droits ou de digérer (Crétin, 2013). La colère est un moyen de réaction et de défense. Elle est un instrument relationnel pour signifier son mécontentement. Appropriée, elle soulage. (Garibal, 2001). La colère est une émotion très présente en structure d'accueil, le cerveau étant encore en construction. L'enfant n'arrive pas encore à gérer toutes les frustrations auxquelles il est confronté. La colère s'extériorise, sous forme de réponse aux frustrations. Malgré le fait qu'elle démontre un caractère inadéquat, la colère doit être apprivoisée par l'enfant et le professionnel et, surtout exprimer comme toute autre émotion. Il est important de prendre le temps d'écouter les peurs des enfants. Les adultes ont tendance à banaliser les peurs de l'enfant alors que l'enfant n'est pas construit psychiquement comme l'adulte et ses peurs peuvent l'accompagner pendant une longue durée.

Un des postulats centraux de la théorie de l'attachement est qu'une relation sécurisée Enfant-parent favoriserait un développement socio-émotionnel optimal (Bowlby, 1969, 1973). En effet, une relation sécurisée promeut le développement socio-émotionnel en fournissant un contexte à l'apprentissage des relations (comment prendre soin des autres) et de l'autorégulation (comment réguler ses émotions, résoudre des conflits avec les pairs), et en soutenant l'exploration des enfants (la capacité de bénéficier de l'apprentissage à l'école ; Bosmans et Kerns, 2015). Une fonction importante de l'attachement est de permettre à l'enfant d'apprendre à réguler ses émotions, d'abord par le biais du parent qui l'aide à se calmer et qui lui apporte du réconfort, et ensuite par lui-même (Bowlby, 1982 ; Goodman, Newton et Thompson, 2012 ; Sroufe et Waters, 1977). La théorie de l'attachement postule ainsi que les patrons de régulation d'émotions développés au sein d'une dyade enfant-parent sont intériorisés par l'enfant, et ensuite manifestés dans d'autres contextes interpersonnels (Cassidy, 1994 ; Sroufe et Fleeson, 1986). En bas âge, les comportements sensibles des parents (p. ex., répondre de façon efficace) servent de régulateurs externes des émotions de l'enfant. Selon ce modèle, l'enfant parviendrait à intérioriser les comportements parentaux et donc réussirait à se réguler par lui-même ou elle-même. En parallèle, ces comportements parentaux permettraient à l'enfant de développer un attachement sécurisé. Ainsi, si le parent est insensible, l'enfant développerait non seulement un attachement insécurisé, mais il ou elle n'apprendrait également pas à réguler ses émotions de façon optimale. Des études démontrent que les enfants qui ont des difficultés de régulation d'émotions sont plus à risque de développer des troubles de conduite, des troubles anxieux et de la dépression (Eisenberg et al., 2005 ; 2010). Les relations d'attachement sécurisées enfant-parent constitueraient un contexte favorable dans le développement de stratégies optimales de régulation d'émotions (Hofer,

1994 ; MacDonald et Parke, 1984 ; Parke et Buriel, 2006 ; Sroufe, 1996 ; 2005), ce qui pourrait en retour influencer leur développement social.

Il est plausible que l'attachement commence à devenir une caractéristique générale plutôt qu'une caractéristique spécifique à une relation au cours de cette période de développement. Ainsi, tel que suggéré par le modèle de monotropie (Bowlby, 1969), il est possible que le MIO de la relation avec la figure d'attachement principale, généralement la mère, soit le plus dominant.

En explorant les représentations d'attachement à la mère et au père individuellement, la composante Exagération-effrayant chez les mères et chez les pères et la composante Affiliation chez les pères sont associées aux comportements extériorisés. Il est intéressant de noter que c'est le contenu apeurant des histoires et non le comportement de l'enfant durant la tâche (Résistance-hostilité, Inhibition) qui est associé aux comportements extériorisés de l'enfant.

Le dernier point de ce travail était consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus dans le chapitre quatrième. Nous avons pu observer que les enfants précoces au préscolaire manifestent des émotions qui évoluent et sont susceptibles d'avoir un impact sur leur santé psychologique future. Donc, il est nécessaire de scolariser l'enfant au préscolaire dans la réglementation et surtout le protéger des tempêtes émotionnelles qui pourraient dégrader son comportement et sa personnalité. Pour se faire, il convient de dynamiser les services de protection et de garde des tout-petits afin de placer ces enfants dans les crèches et garderies appropriées à cette tranche d'âge.

5.3. Discussion

Discuter les résultats dans une recherche consiste à confronter les résultats obtenus à ceux obtenus dans d'autres recherches. Cette discussion se fait au moyen d'une comparaison qui permet de ressortir les points communs et les divergences, en justifiant à chaque fois à la lumière des approches théorique et méthodologique, les aspects discordants.

5.3.1. La disponibilité des parents dans la structuration des liens d'attachement parents-enfant

Les résultats de cette étude montrent que la disponibilité des parents est un facteur important dans la structuration des liens d'attachement parent-enfant. Cette disponibilité est aussi présente chez la mère que le père. En jetant un regard sur les travaux de Kerns, Klepac et Cole (1996) cités par Pomerleau-Laroche (2011), on se rend compte avec ces auteurs que la

sensibilité maternelle comme facteur d'attachement, est plutôt notée chez les enfants en âge préscolaire. Tout ceci tient du fait que « *les demandes de l'enfant en ce qui concerne la proximité physique au parent se relâchent tranquillement autour de trois ans surtout 4ans.* » (Pomerleau Laroche, 2011, p. 11). C'est ainsi que les enfants prennent de plus en plus de distance par rapport à leurs parents au cours de la période scolaire. Ils s'intéressent à cette période de manière privilégiée à leurs amis et à des activités diverses.

Parler de disponibilité dans le cadre des relations parent-enfant, c'est faire référence à cette caractéristique qui se manifeste par le fait que l'enfant doit savoir que son parent est ouvert à la communication et qu'il l'aidera au besoin. Cette disponibilité affective du parent sécuriserait l'enfant, le ferait se sentir à l'aise et donc en confiance de se livrer à différentes activités favorables pour son développement. Par contre, l'inconfort, l'indisponibilité des parents de pouvoir entretenir une relation affective stable pour l'enfant, de parler à son enfant pour qu'il exprime ses difficultés tout comme l'incertitude liée au fait de pouvoir compter sur ce dernier en cas de besoin sont caractéristiques de l'insécurité d'attachement. Les multiples occupations des parents ne devraient en aucun cas négliger l'enfant dans sa totalité. Le placement de l'enfant à la crèche est encore salubre au regard du nombre d'enfants soit 8 par encadreurs et des activités adéquates menées au sein de ces structures. Plusieurs auteurs ont bien avant nous trouvé que la disponibilité affective était un facteur important pour le développement des liens d'attachement. C'est le cas de Bowlby (1978). En effet, le père fondateur de la théorie de l'attachement relevait déjà qu'une figure d'attachement accessible et favorablement disposée en cas de sollicitation de l'enfant participerait à la construction d'un attachement véritable. C'est ainsi qu'il affirmait :

« la présence ou l'absence effective d'une figure d'attachement constitue une des variantes majeures qui détermine si une personne sera ou non alarmée par une situation potentiellement alarmante; à partir de la même époque environ, et également tout au long de la vie, une seconde variante majeure est la confiance ou l'absence de confiance qu'à la personne dans le fait qu'une figure d'attachement qui n'est pas effectivement présente se rendra cependant disponible, c'est-à-dire accessible et favorablement disposée, si d'aventure elle le désirait » (Bowlby, 1978, pp. 269-270).

Ce qui contraste avec les résultats obtenus sur les enfants plus jeunes. En effet dans les premières années de vie, c'est la sensibilité de la figure d'attachement qui constitue le

principal facteur d'attachement. Plusieurs travaux qui ont été menés sur la question de l'attachement parent-enfant sur la même tranche d'âge ont abouti à des résultats qui sont en accord avec les nôtres.

L'étude d'Easterbrooks et al. (2000) a examiné, auprès d'un échantillon à risque, à quel point l'attachement pendant la petite enfance était lié à la disponibilité émotionnelle des mères et de leur enfant au début de l'âge scolaire. Il y ressort que la sécurité d'attachement est liée à la disponibilité émotionnelle de la mère ainsi que celle de l'enfant lors des interactions à 4 ans. Toutefois, ces auteurs soulignent que l'obtention d'un lien significatif entre l'attachement et la disponibilité émotionnelle vient du fait que l'échantillon était à risque. Pomerleau-Laroche (2011, p. 119), relève qu'« *en général, il est plus facile de trouver des résultats entre l'attachement et la qualité des relations auprès de ce type d'échantillon, car, la variabilité des données est plus grande* ». Mais contrairement à notre étude où nous avons trouvé que la séparation brusque du jeune enfant de 2ans pour une entrée précoce en préscolaire entraîne le développement émotionnel. La disponibilité affective du parent était un marqueur de l'attachement dans le contexte du développement émotionnel. Malgré cette différence de contexte d'étude, nos résultats sont convergents. Cette convergence serait liée comme le soulignent Tereno et al. (2007) au fait que la disponibilité de la figure d'attachement est un facteur important dans la construction de la personnalité. Ainsi, cette disponibilité entraîne chez l'enfant une expérience de sécurité de l'attachement : l'expérience de la sécurité qui, elle, est associée à une perception de la figure d'attachement comme disponible, et l'anxiété ou l'insécurité est associée à la perception d'une menace face à cette disponibilité.

Dans un autre ordre d'idées, la disponibilité est dans cette étude une modalité qui facilite, voire détermine la structuration des liens d'attachement. Plusieurs autres travaux ont plutôt évalué chez les enfants la constance, la stabilité dans la perception de la figure d'attachement comme disponible. À cet effet, les résultats, bien que diversifiés sont convergents. D'un côté, Diener et al. (2008) ont constaté que la perception de la sécurité d'attachement par rapport à la mère demeurerait relativement inchangée entre la première et la cinquième année. Tandis que de l'autre, les résultats obtenus montrent que de la troisième à la sixième année, demeure une constance des perceptions de la sécurité d'attachement mère-enfant.

Car comme le relève Gauthier (2008, p. 203), c'est grâce à une « *relation continue avec une figure parentale stable et accessible que l'enfant construira un sentiment de sécurité interne qui lui permettra par la suite de développer des attachements appropriés avec diverses autres personnes et à ne pas vivre d'angoisse de séparation* ».

La disponibilité des parents ou du pourvoyeur de soins favorise la maturation cérébrale du jeune enfant qui développe des neurones salutaires pour sa vie présente et future. Dans la même perspective, les rythmes chronobiologiques de l'enfant ne doivent subir des perturbations par des désynchroniseurs qui stressent l'enfant et développent des émotions négatives.

5.3.2. Limites de l'étude

Cette section se propose de ressortir trois grands aspects de la recherche que sont les limites de l'étude, ses implications et les perspectives qui en découlent. Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux limites de l'étude.

Nous avons dans cette section pour objectif de relever quelques lacunes que peut regorger cette étude. Cependant, nous nous proposons de discuter chacune de ces limites.

La première limite de l'étude porte sur le nombre de participants. En effet, pour une étude de ce type, c'est-à-dire exploratoire, il est important d'avoir un nombre élevé de participants. Étant donné que l'étude exploratoire est une étude qui débouche sur la formulation d'hypothèses pour des études futures, il serait pertinent de formuler ces hypothèses ou autres propositions théoriques à partir d'un grand nombre de sujets. De même, il y a impossibilité de généraliser les résultats car comme le relèvent Couvreur et Lehuede (2002, p. 19), « *la principale limite des approches qualitatives tient à la généralisation à une société entière des observations portant sur un nombre limité d'individus. Toute généralisation de type statistique est, bien sûr, impossible, les échantillons étant trop restreints et n'étant pas représentatifs* ». Mais cette limite a été palliée par la méthode clinique, qui permet d'étudier le sujet individuellement dans sa totalité ou encore en profondeur. Cette étude approfondie et exhaustive permet d'observer des caractéristiques précises sur les sujets et on voit dans quelle possibilité ces caractéristiques peuvent être généralisées à l'ensemble des sujets concernés.

Comme autre limite de cette étude, nous nous intéressons ici à la non rencontre des parents des enfants qui ont participé à cette étude. En effet, les participants à cette étude étaient âgés de 2 à 3 ans 11 mois. Cette tranche d'âge correspond à la catégorie d'enfants dits

mineurs. Or ils ne peuvent donc à eux seuls prendre les décisions concernant leur vie, car celle-ci relève entièrement de la responsabilité des parents. Cette rencontre nous aurait permis de glaner d'autres informations sur l'enfant. Ceci n'a pas été fait pour la simple raison que certains parents, n'étaient pas disponibles en longueur de journée. Ne voulant pas rencontrer quelques-uns et pas d'autres, nous avons essayé de pallier ce manque par un moyen concernant tous les parents : le formulaire de consentement éclairé que nous avons adressé sous forme de correspondance aux parents (voir Annexe) et aux informations présentées sur les tableaux d'affichages dans les salles de classes.

La dernière limite de ce travail a à voir avec une limite constamment relevée dans toute recherche qualitative. En effet, on reproche très souvent à la recherche qualitative d'être subjective, car elle porte généralement sur les sentiments, les croyances, les pensées. Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006, p. 111) disaient déjà que « *la recherche qualitative (...) considère la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en termes d'actions signification des acteurs* ». D'autre part, le chercheur en tant que principal instrument dans ce type de recherche est impliqué dans les observations qu'il fait et ses propres jugements et sentiments peuvent interférer dans ses analyses et interprétations. Dans cette étude, nous avons analysé nous-mêmes les dessins des enfants. Rien dans ce cas ne garantit une neutralité à 100%. Car, même de manière inconsciente, les pensées du chercheur peuvent à un moment donné influencer ses observations. Cette insuffisance pouvait ici être comblée par une cotation des dessins à l'aveugle (Tremblay 2000), c'est-à-dire par des personnes ne connaissant ni les histoires de vie des enfants, ni les objectifs visés par cette étude.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Rendu au terme de ce travail, il convient de dire que la scolarisation précoce au préscolaire est une préoccupation qui a poussé les pouvoirs publics et les organismes en charge de l'éducation de mettre sur pied des réglementations pour permettre aux parents et aux chefs d'établissement d'attendre l'âge de 4 ans pour scolariser l'enfant au préscolaire. Cette réglementation est le plus souvent foulée des pieds par certains parents et par les chefs d'établissement qui continuent à scolariser les enfants avant l'âge requis.

Pour la psychologie en générale et la psychologie du développement en particulier, des théories se sont essentiellement focalisées sur l'évaluation émotionnelle, c'est-à-dire, sur les processus qui confèrent une signification émotionnelle à une situation ou à un stimulus particulier.

Bowlby (1969 ; 1982), pense que les enfants émettraient une série de comportements instinctifs afin d'assurer leur survie. Ces comportements (pleurer, tendre les bras) favoriseraient la proximité physique de leur parent et viseraient à obtenir leur réconfort et leur protection. En effet, Bowlby a proposé que les nourrissons naissent avec le besoin de former des liens avec des figures d'attachement et qu'ils seraient biologiquement prédisposés à se comporter de façon à rechercher et à maintenir de la proximité afin de se sentir en sécurité et d'obtenir du réconfort lorsqu'ils ressentent de la détresse physique ou émotionnelle. C'est la confiance en la proximité physique et la disponibilité psychologique de la figure d'attachement en cas de détresse qui rendrait possible l'établissement d'une base de sécurité chez le nourrisson et l'enfant (Bowlby, 1973). En retour, cette base de sécurité permettrait à ces derniers d'explorer leur environnement tant social que physique (Bowlby, 1969 ; 1982). Selon Pederson et Moran (1999), le développement optimal de l'enfant ne s'établirait pas uniquement par la protection contre les dangers physiques et directs de l'environnement, mais également par son habileté à s'ajuster à son environnement social et à sa culture. Par conséquent, l'avantage évolutionniste de l'attachement pourrait être conçu comme étant à la fois un processus où l'enfant intériorise les normes et les valeurs sociales, tout en offrant une protection des dangers physiques (Bowlby, 1982). D'ailleurs, la théorie de l'attachement fournit également un cadre théorique important dans l'explication du lien qui existe entre la relation enfant-parent et le développement social des enfants. En effet, une des fonctions premières de la relation d'attachement serait d'aider les enfants à apprendre à réguler leurs émotions (Cassidy, 1994 ; Isabella, 1993 ; Sroufe, 1996). Ainsi, un parent sensible agit d'abord comme agent externe de régulation des émotions (en calmant la détresse). Ainsi, les enfants doivent passer assez de temps avec leurs parents non seulement pour atteindre une

certaine maturité pour supporter et gérer leurs émotions, mais être capable d'explorer l'environnement nouveau aisément tel que le souligne Golse-2016-s'attacher pour mieux se détacher.

Huit enfants précocement scolarisés au préscolaire ont constitué notre échantillon tiré de manière raisonnée au Groupe Scolaire Privé Bilingue les Reflets qui ont réalisé chacun un dessin du bonhomme et qui ont fait l'objet d'une observation à travers une grille d'observation. Quatre maitresses du même groupe scolaire ont répondu à un entretien semi ouvert sur le développement émotionnel des enfants inscrits précocement au préscolaire. Les données ainsi collectées ont été analysées pour ce qui est du dessin du bonhomme de la cotation de Royer (2005) ; les grilles d'observation par l'observation faite à partir d'un certain nombre de comportements externalisés chez l'enfant et un guide d'entretien par une analyse thématique.

Ces résultats montrent que 4 enfants sur 8 précocement inscrits, âgés de 2 à 3 ans sont peureux et sujets au repli sur soi ; 4/8 enfants âgés de 3ans 11 mois sont colériques au départ et agressifs 2 mois après la rentrée ; 8/8 enfants sont tristes à la rentrée et anxieux 2mois après bien que certains s'adaptent quand même au nouveau milieu.

. L'existence de ces émotions chez certains de nos participants, celles-ci ne sont pas toujours externalisées. Les enfants ne comprennent pas encore et ne parviennent pas toujours à gérer leurs émotions celles -ci évoluent et influencent négativement le comportement et la personnalité de l'enfant. Certains de nos participants néanmoins, réussissent quand même à s'adapter à cette nouvelle situation, même si à certains moments, des signes physiques des émotions ne sont plus visibles. Il est nécessaire de dynamiser les services de protection et de garde des tout-petits afin de placer ces enfants dans les crèches et garderies appropriées à cette tranche d'âge.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anselem, B. (2016). *Ces émotions qui nous dirigent : comprendre nos émotions, cultiver ce qui nous renforce, optimiser nos choix de vie*. Éditions Alpen.
- Arenilla, L. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Bordas.
- Bacro, F. & Florin, A. (2008). Spécificité des modèles internes opérants : Les représentations d'attachement au père et à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans. *Enfance*, 60, 108-119.
- Ballouard, C. (2008). *L'aide-mémoire : Psychomotricité*. Dunod.
- Baudry, C. (2016). Le langage des émotions. *Le journal des éducateurs de jeunes enfants*, 59, 24-51.
- Beaulieu, D. (2014). *Techniques d'impact pour grandir*. Québec-Livres.
- Beck, P. (2016). *L'auto-empathie : l'art de connecter à soi-même*. Edition Jouvence.
- Bee, H. (2011). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain*. Le Renouveau Pédagogique.
- Benoit, J-A. & Pettinati, G. (2016). *Dessine-moi un mouton : décoder les messages des enfants par leurs dessins*. Dangles.
- Berthoz, S. & Krauth-Gruber, S. (2011). *La face cachée des émotions*. Edition le Pommier.
- Bessero, B. (2015). *Introduction à la psychologie du développement de l'enfant*. HES-SO Valais.
- Bessero, B. (2015). *La psychologie du développement de l'enfant de 0 à 6 ans*. HES-SO Valais.
- Bisaillon, C. et Breton, D. (2010). Pour une intervention centrée sur la théorie de l'attachement. Dans D. Lafortune, M.M. Cousineau et C. Tremblay (dir.), *Pratiques innovantes auprès des jeunes en difficulté*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bisaillon, C., Bureau, J.-F. & Moss, E. (2015). Attachement et adaptation psychosociale chez des enfants hébergés en centre jeunesse. *Revue de psychoéducation*, 44, 269-288.
- Bon, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation*. Éditions de Vecchi.

- Boquet, D. (2005). *L'ordre de l'affect au Moyen Âge*. CRAHM.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss : Vol. 2. Separation*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664–678.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bretherton, I. (2010). Fathers in attachment theory and research: A review. *Early Child Development and Care*, 180, 9-23.
- Bunting, L. (2004). Parenting programmes: The best available evidence. *Child Care in Practice*, 10(4), 327-343.
- Bureau, J.-F. (2005). *Évaluation des modèles opérants internes d'attachement à la période scolaire (Dissertation doctorale inédite)*. Université du Québec à Montréal.
- Bureau, J.-F., Béliveau, M.-J., Moss, E. & Lépine S. (2006). Association entre l'attachement mère-enfant et les récits d'attachement à la période scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 38, 50-62.
- Bureau, J.-F., Yurkowski, K. et Moss, E. (2012). Entre désorganisation et contrôle. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Les bases du développement*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Buron, V. (2007). Corps, émotion, raison. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 7, 50-51.
- Capuano, F., Vitaro, F., Poulin, F., Verlaan, P., & Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39, 1-26
- Carlson, E. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization / disorientation. *Child Development*, 69, 1107–1128.

- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Chazaud, J. (2014). *Précis de psychologie de l'enfant*. Dunod.
- Coie, J. D. (1998). La prévention des comportements antisociaux dangereux et persistants : le projet Fast Track. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27, 151-167.
- Couturier, S. (2017). *Aider votre enfant à gérer ses colères*. Marabout.
- Couzon, E. & Dorn, F. (2012). *La magie des émotions*. ESF éditeur.
- Créatin, A. (2013). *Vivre mieux avec les émotions de son enfant*. Odile Jacob.
- Crotti, E& Magni, A. (1996). *Gribouillage : le langage secret des enfants*. Edition de Jouvence.
- Cyrulnik, B. (2016). *Boris Cyrulnik et la petite enfance*. Philippe Duval.
- D'andréa, S. (2015). *Livre du développement humain de la naissance jusqu'à trois ans : Petite enfance*. Edition Unideveloppement Sarl.
- De Mey- Guillard, C. (2012). *Accepter ses émotions : penser à soir- Aller vers les autres*. Chronique sociale.
- Delage, M. (2013). *La vie des émotions et l'attachement dans la famille*. Odile Jacob.
- Delage, M. (2015). Les émotions au cœur de l'humain. *Sciences et Psy*, 1, 21-25.
- Devaux, S. (2016). Le langage des émotions : Aide-moi à ressentir seul ! *EJE journal*, 59, 24,51.
- Diedrichs, G. (2017). *L'enfant arc-en-ciel : La pédagogie Montessori à la maison*. Larousse.
- Druart, D. & Waelput, M. (2009). *Coopérer pour prévenir la violence*. De Boeck.
- Emde, R. N., Wolf, D. P. & Oppenheim, D. (2003). *Revealing the Inner Worlds of Young Children*. The Guilford Press.
- Ferland, F. (2004). *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*. Hôpital Saint-Justine.

- Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Marabout.
- Filliozat, I. (2001). *Que se passe-t-il en moi ?* Marabout.
- G. Jegouzo, J.L. Brangeon, (1976), « Les paysans et l'école », Ed. Cujas, Paris. Dans M. Cacouault, F. Oeuvrard, (1995), *Sociologie de l'éducation*, Ed. La découverte.
- Gagnon, C., & Vitaro, F. (2000). La prévention des conduites avec centration sur les comportements violents. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation, tome II : Les problèmes externalisés*. Presses de l'Université du Québec.
- Garibal, G. (2001). *Émotions : mode d'emploi : Amour, joie, peur, tristesse, colère...* Éditions Dangles.
- Gentaz, E. (2016). *La vie secrète des enfants*. Odile Jacob.
- George, C., Kaplan, N. & Main, M. (1985). *The Adult Attachment Interview protocol. Manuel inédit*. University of California.
- Goodman, M., Newton, E. K. & Thompson, R. A. (2012). La sécurité d'attachement et le développement social et émotionnel. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Les bases du développement* (pp. 249-272). Presses de l'Université du Québec.
- Greenman, P. S. (2009). L'enfant agressif et le rejet par les pairs : le paradoxe de l'œuf et de la poule. Dans B. H. Schneider, S. Normand, M. AllèsJardel, M. A. Provost et G. M. Tarabulsy (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales* (pp. 155-174).
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. American Guidance Services.
- Hahusseau, S. (2006). *Tristesse, peur, colère : Agir sur ses émotions*. Odile Jacob.
- have borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21, 993-1011.
- J. Siegel, D & Payne Bryson, T. (2011). *Le cerveau de votre enfant*. Éditions des Arènes.

- Kühni, K. (2017). De la place qu'on leur fait à la place qu'elles prennent. *Revue [petite] enfance*, 122, 24-31.
- Lacombe, J. (2012). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*. De Boeck.
- Landry, C., & Gagnon, B. (1999). Introduction. Les notions de partenariats et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6, 163-188.
- Larousse. (2011). *Le Larousse illustré 2011*. Larousse.
- Lassueur, V. (2015). *Soins aux enfants de 0 à 6 ans*. HES-SO Valais.
- Leleu-Galland, E. & Costantini, C. (2016). *Dictionnaire de la maternelle*. Nathan.
- Lemlin, J-P. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement*. Presses de l'université du Québec.
- Leroy, J. (2003). *J'éveille mon enfant aux émotions*. Plon.
- Letarte, M.-J., & Normandeau, S. (2008). Contribution des modèles de changement du comportement à l'intervention psychosociale. *Revue de psychoéducation*, 37, 77-95.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15, 501-519.
- Lundahl, B. W., Tollefson, D., Risser, H., & Lovejoy, M. C. (2008). A metaanalysis of father involvement in parent training. *Research on Social Work Practice*, 18(2), 97-106.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33, 48-61.
- Malcuit, G., & Pomerleau, A. (2005). *Les principes qui se retrouvent dans les pratiques efficaces pour le développement optimal des jeunes enfants*. LEN-UQAM.
- Markie-Dadds, C., Sanders, M. R., & Turner, K. M. (2000). *Every parent's family workbook*. Triple P Intervention.
- Matz Quelvennec, V. (2015). *Le développement psychomoteur de l'enfant de 0 à 6 ans*. HES-SO Valais.

- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A. & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant : Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15, 143-177.
- Musson, S. (2010). *Les services de garde en milieu scolaire*. Les Presses de l'Université Laval.
- Nadel, J. (2003). Le futur des émotions : un nécessaire tressage des données normatives et psychopathologiques. *Cairn info/Revue enfance*, 55, 23-32
- Normandeau, S., & Venet, M. (2000). Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation, tome 1 : Les problèmes internalisés* (pp. 141-188). Presses de l'Université du Québec.
- Paloetti, R. (1999). *Éducation et motricité : l'enfant de deux à huit ans*. De Boeck Supérieur.
- Papalia, D & Feldman, R. (2014). *Psychologie du développement humain*. Chenelière McGraw-Hill.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Petitcollin, C. (2003). *Émotions, mode d'emploi*. Jouvence.
- Pharand, J. & Doucet, M. (2013). *En éducation quand les émotions s'en mêlent !* Presses de l'Université du Québec.
- Portu-Zapirain, N. (2013). Attachment relationships with fathers and mothers during early childhood. *Psychology*, 4, 254-260.
- Regard, J. (2012). *Manuel de gestion des émotions*. Groupe Eyrolles.
- Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology*, 25, 259-281.
- Rimé, B. (2014). Comment fonctionnent nos émotions : le partage social des émotions, *EJE Journal*, 1, 100-105.
- Roduit, C. (2015). *Le développement du langage*. HES-SO Valais.

- Ruma, P. R., Burke, R. V., & Thompson, R. W. (1996). Group parent training: Is it effective for children of all ages? *Behavior Therapy*, 27, 159-169.
- Schleifer, M. (2007). *Valeurs et sentiments de 2 à 5 ans*. Presses de l'Université du Québec.
- Schuhl, C. (2008). Bric à brac d'outils à inventer...*Métiers de la petite enfance*, 137, 18-21.
- Schuhl, C. (2008). Des outils, pour qui ? pour quoi ? *Métiers de la petite enfance*, 137, 16-17.
- Schuhl, C. (2013). *Vivre en crèche*. Chronique Sociale.
- Steiner, C. (2011). *L'A.B.C des émotions : un guide pour développer force personnelle et intelligence émotionnelle*. InterEditions.
- Tarabulsky, G. M., Larose, S., Pederson, D. R., & Moran, G. (2000). *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain*. Presses de l'Université du Québec.
- Thommen, E. (2014). *À chacun sa régulation émotionnelle*. Le journal des éducateurs de jeunes enfants, 92, 52-53.
- UNESCO, 1980 : EDUCAFRICA, Bulletin du Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique (BREDA), N06/Septembre 1980, 67 p.
- UNESCO, 1995 : Répertoire d'organisations de soins et d'éducation de la prime enfance dans les États arabes, Première édition 1995, 146 p. UNESCO, 2005 : Recueil des données mondiales sur l'éducation de 2005, Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde.
- UNESCO, 2006 : « Profil de pays établi à la demande de l'équipe responsable du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous - Un bon départ : protection et éducation de la petite enfance », p.8
- Vallon, C. (1998). *Le théâtre pour enfants*. Favre.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, 2 tomes*. Presses de l'Université du Québec.
- Wakam, Jean, (2003). « Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 183-217.

Wauters-Krings, F. (2009). *Psychomotricité à l'école maternelle*. De Boeck.

Zuili, R. (2015). *Comprendre les émotions de nos enfants*. Mango.

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES ARTS LETTRES ET
SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS LETTERS AND
HUMAN SCIENCES

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

ATTESTATION DE RECHERCHE

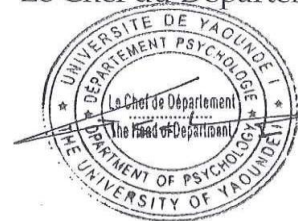
Je soussigné Jacques Philipe TSALA TSALA, Professeur des Universités, Chef de département de Psychologie, atteste que l'étudiante **EBOUTOU VERONIQUE**, Matricule 04I663 est régulièrement inscrite en Master II, Option Psychologie de l'enfant et de développement et a pour sujet de recherche : « *Entrée précoce des enfants à la pré maternelle et développement émotionnel* ».

Elle mène ses recherches sous la direction du Pr AMANA Évelyne.

En foi de quoi, la présente Attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit./.

Le 16 SEP 2020

Le Chef du Département



Jacques-Philippe TSALA TSALA
Professeur des Universités

RECU



29 SEPT 2020

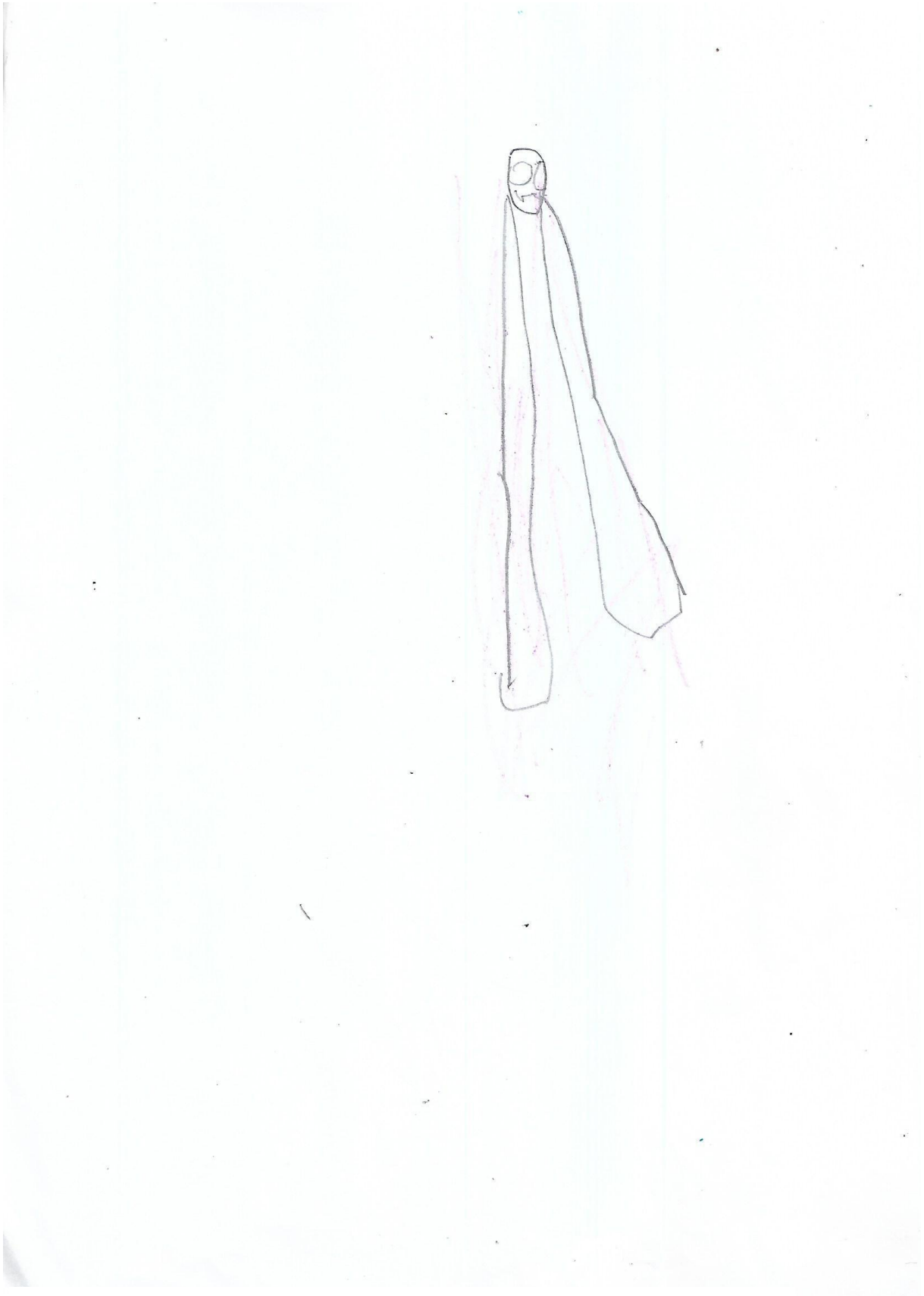
Annexe 2 : Dessin des enfants



Enfant A
Age : 2 ans 08 mois



Enfant B
Age : 3 ans



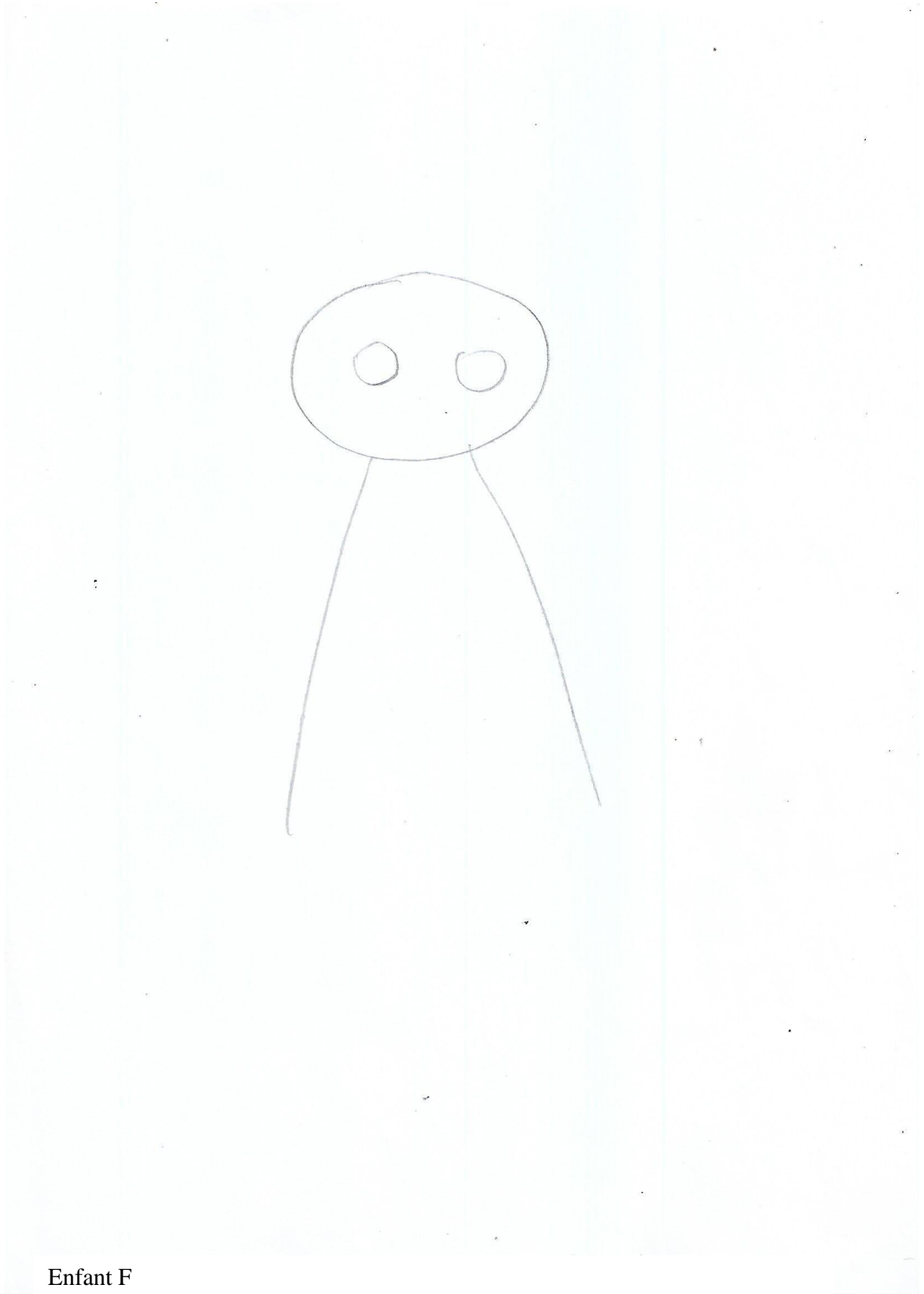
Enfant C
Age 3 ans 3 mois



Enfant D
Age 02 mois 09 mois



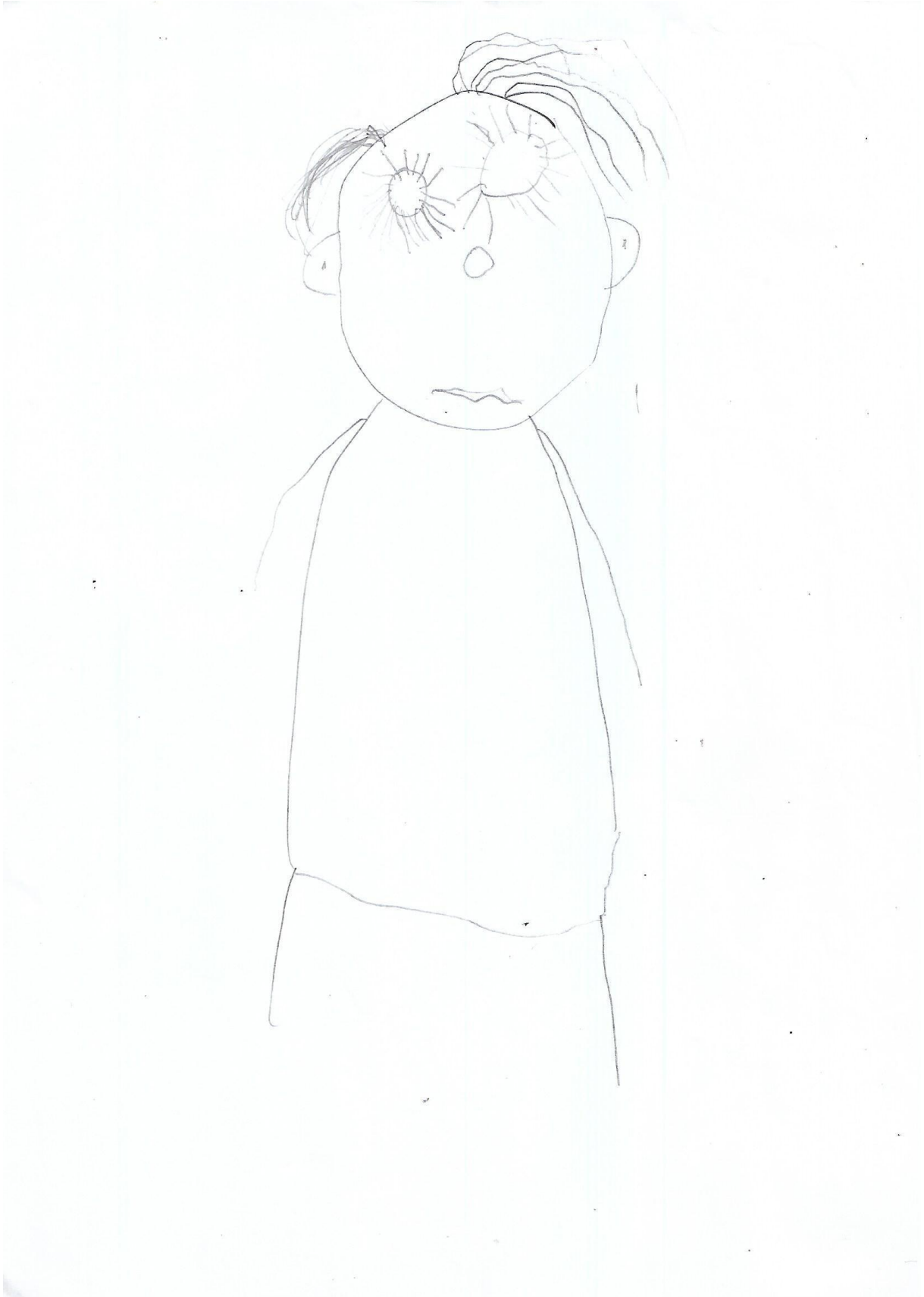
Enfant E
Age 3 ans 9 mois



Enfant F
Age : 2 ans 10 mois



Enfant G
Age : 3 ans 2 mois



Enfant H
Age : 3 ans 6 mois

Annexe 3 : guide d'entretien adressé aux enseignants

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

Paix-Travail-Patrie

FACULTE DES ARTS, LETTRES ET SCIENCES

HUMAINES

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDEI I

Peace-work-fatherland

FACULTY OF ARTS, LETTERS AND SOCIAL

SCIENCES

DEPARTMENT OF DE PSYCHOLOGY

GUIDE D'ENTRETIEN SUR ENTREE PRECOCE DES ENFANTS EN PRESCOLAIRE ET DEVELOPPEMENT EMOTIONNEL

I. PRESENTATION

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de recherche en fin de formation du Master II. Elle a pour objectif d'analyser les répercussions de l'entrée précoce des enfants en préscolaire sur le développement émotionnel. Vos réponses pourront contribuer à la prise en compte du domaine affectif et émotionnel des jeunes enfants avant leur admission à l'école.

II. COORDONNEES DE LA PERSONNE INTERROGEE

NOM : *Maïtresse B*

PRENOM : *-*

SEXE : *F*

AGE : *48 ans*

PROFESSION : *Enseignante*

ANCIENNETE : *11 ans*

QUESTIONS OUVERTES

Cochez la bonne réponse, si autre écrivez votre réponse

I. L'EVOLUTION DU PRESCOLAIRE

1. Que pensez-vous de l'entrée précoce des enfants en préscolaire ?

C'est bien C'est n'est pas bien Je ne sais pas Autre

2. A quel âge admettez-vous les enfants au préscolaire ? pourquoi ?

2 ans 3 ans 4 ans Autre

II. VOTRE EXPERIENCE

1. Sous quelle forme avez-vous observé le sentiment de peur chez quelques-uns de vos élèves ?

Pleur Cris Se roule au sol Autre

2. Sous quelle forme avez-vous observé le sentiment de tristesse, peur chez quelques-uns de vos élèves ??

Pleur Cris Se roule au sol Autre

3. Sous quelle forme avez-vous observé le sentiment de dégoût chez quelques-uns de vos élèves ?

Pleur Cris Se roule au sol Autre *Refus*

4. Dans quelle circonstance avez-vous observé un des sentiments ci-dessus ?

A la séparation avec le parent Pendant les activités Autre

5. Quels sont les signes physiques de la peur que vous avez remarqués ?

les pleurs, frisson, pipi

6. Quels sont les signes physiques de la tristesse que vous avez remarqués ?

l'abattement, le cloisonnement et désintérêt

7. Quels sont les signes physiques de la colère que vous avez remarqués ?

se rouler au sol, cris, pleurs

8. Quels sont les signes physiques du dégoût que vous avez remarqué ?

certains refusent tout

9. Quelle est la proportion des enfants peureux sur une classe de 30 élèves ?

10

III. LA GESTION DU QUOTIDIEN

1. Qui accompagne les enfants ?

Parents - frères - sœurs -
femme de ménage

2. Comment ils se comportent à l'arrivée ?

certains pleurent et veulent rentrer avec son parent & d'autres sont en observation du nouveau milieu.

3. Comment ils se comportent pendant la récréation ?

certains jouent, d'autres ne sont pas intéressés et deviennent agressifs si l'on s'approche d'eux.

4. Comment ils se comportent pendant les activités en plein air ?

certains gambadent, sautent tandis que d'autres sont cloisonnés sur eux-mêmes ou préfèrent s'attacher à la maîtresse

5. En classe quelle est la proportion des enfants peureux ?

8

6. En classe quelle est la proportion des enfants angoissés ?

3

7. En classe quelle est la proportion des enfants tristes ?

5

8. En classe quelle est la proportion des enfants colériques ?

6

IV. Retentissement de la préscolarisation précoce

1. Que remarquez-vous dans le temps sur le comportement ?

Les enfants se replient sur eux-mêmes et deviennent agressifs à la longue quand on les aborde

2. Que remarquez-vous dans le temps sur le comportement des peureux ?

L'isolement, le cloisonnement, la frustration, le désintérêt

3. Que remarquez-vous dans le temps sur le comportement des tristes ?

L'agressivité, parfois la timidité

4. Que remarquez-vous dans le temps sur le comportement des colériques ?

Refus, désobéissance

5. Que remarquez-vous dans le temps sur le comportement des angoissés ?

manque d'intérêt

GRILLE D'OBSERVATION

REACTIONS ET INTENSITE ENFANTS	CRIE				PLEURE				DONNE DES COUPS				SE ROULE PAR TERRE				REFUSE DE SE FAIRE PRENDRE				RETIENT SON SOUFLE				LANCE DES OBJETS				MORD				TREMBLE				TRISTE				INTERESS E				TIMIDE						
	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P							
	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R	J	A	P	R
A	1	2	3	3	3	3	5	1	2	2	5	1	2	2	4	1	3	2	5	2	3	1	2	1	2	1	3	2	3	4	3	2	1	1	1	5	2	4	4	2	3	4	5	3	2	2					
B	2	3	4	4	3	5	3	3	3	1	2	1	3	2	1	2	2	2	3	4	3	2	2	3	1	1	3	2	1	2	2	3	3	2	1	1	5	3	4	2	3	3	2	5	3	3	3				
C	4	4	3	2	4	4	4	2	2	1	2	2	2	1	3	1	3	2	3	2	3	1	2	2	2	1	3	1	1	4	2	1	1	2	4	4	2	3	4	2	3	4	4	4	3	2					
D	3	3	4	3	3	2	2	3	3	2	1	3	3	3	2	2	2	2	3	5	3	4	4	2	1	2	1	2	2	2	3	1	3	1	2	1	3	3	2	4	4	3	3	3	3	2					
E	4	2	2	4	3	4	3	2	3	2	2	4	2	2	3	3	3	2	4	4	5	4	3	2	1	2	3	4	3	3	2	3	1	1	2	5	4	1	5	3	4	4	3	4	3	3					
F	3	3	2	4	4	2	2	4	3	3	2	4	1	3	4	3	3	1	4	2	5	4	4	4	1	3	3	4	2	4	4	3	1	1	1	4	4	1	4	2	4	3	5	3	2	4					
G	2	4	4	2	3	2	3	2	4	2	1	5	2	4	2	4	4	5	2	4	2	2	4	2	4	2	4	4	4	1	3	4	2	1	1	4	3	1	2	2	3	3	4	4	2	2					
H	4	2	4	2	3	3	2	2	3	2	4	2	3	2	2	5	4	5	2	2	2	1	2	4	1	5	2	4	3	3	3	1	1	2	5	4	1	1	2	3	4	4	4	4	3						

Intensité

1 : neutre

2 : faible

3 : intense

4 : très intense

5 : extrêmement intense

A : arrivée

PA : participation aux activités

PR : participation à la récréation

PJ : participation aux jeux

GRILLE D'OBSERVATION DU DEVELOPPEMENT EMOTIONNEL

Enfant	Émotions	Octobre 2020	Novembre 2020	Décembre 202
A	Colère	4	5	Extrêmement agressif
	Tristesse	4	5	Extrêmement anxieux
	Peur	4	5	Extrêmement cloisonné
B	Colère	4	4	Très agressif
	Tristesse	5	5	Extrêmement anxieux
	Peur	4	4	Très cloisonné
C	Colère	2	1	Neutre
	Tristesse	4	4	Très anxieux
	Peur	2	2	Neutre
D	Colère	5	4	Très agressif
	Tristesse	4	4	Très anxieux
	Peur	4	4	Très cloisonné
E	Colère	2	2	Neutre
	Tristesse	4	4	Très anxieux
	Peur	2	2	Neutre
F	Colère	4	5	Extrêmement agressif
	Tristesse	5	5	Extrêmement anxieux
	Peur	4	5	Extrêmement cloisonné
G	Colère	1	1	Neutre
	Tristesse	4	4	Très anxieux
	Peur	1	1	Neutre
H	Colère	2	1	Neutre
	Tristesse	4	4	Très anxieux
	Peur	2	1	Neutre

Intensité :

- 1 : neutre
- 2 : Faible
- 3 : Intense
- 4 : Très intense
- 5 : Extrêmement intense

Annexe 5 : Tableau de codage des données

Sous Catégorie	Indices	Sujet A	Sujet B	Sujet C	Sujet D	Sujet E	Sujet F	Sujet G	Sujet H
La peur	Tremble	-	+	-	+	++	+	-	++
	Crie	-	+	-	++	+	+	++	++
	Pleure	+	+	-	++	+	++	++	+
La tristesse	Désintéressé	-	+	+	+	+	++	++	++
	Timide	+	-	+	+	++	+	++	++
	Cloisonné	-	+	+	++	+	++	++	-
La colère	Mord	+	-	-	+	++	++	+	+
	Refuse tout	+	+	-	+	++	+	++	++
	Se roule au sol	-	+	-	++	-	++	++	++

Légende

Textes non consistants ou absents (-)

Textes présent (+)

Textes répétés plusieurs fois (++)

Annexe 6 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

Nom : EBOUTOU Véronique

Étudiante Master II – Psychologie du Développements / Université de Yaoundé I

Tel : 677 93 05 37/ 691 62 69 09 – e-mail : veroniqueeboutou49@gmail.com

Sujet : Entrée précoce des enfants en préscolaire et développement émotionnel

Cette étude a pour objectif, d'analyser les répercussions de l'entrée précoce des enfants en préscolaire qui entraîneraient un développement émotionnel inadéquat.

Cette étude de nature exploratoire vise la description de l'évolution des émotions de l'enfant inscrit précocement en préscolaire. Ceci sera rendu possible à travers un test de dessin de bonhomme, qui est un test projectif permettant de comprendre l'expression des émotions chez l'enfant. Il consiste à installer un enfant sur une table à sa taille, lui donner un papier format A4 et un crayon suffisamment tendre et lui dire « Dessine un bonhomme que tu imagines ». La partie scripturale sera suivie d'un petit entretien portant sur le dessin fourni par l'enfant. L'épreuve dure en moyenne 10 à 15 minutes. Elle se déroule dès votre accord de principe au sein de l'école de votre enfant. Si vous permettez à votre enfant de faire partie de l'étude, il sera soumis au test précédemment décrit et il sera supervisé pendant l'épreuve. Cette étude se déroule avec l'autorisation du Fondateur de l'école. La participation de votre enfant à l'étude est libre et volontaire. Toute nouvelle connaissance susceptible de remettre en question sa participation vous sera communiquée. Le consentement peut être retiré à tout moment. Cette recherche se déroule sous anonymat et aucun élément permettant d'identifier votre enfant ne sera utilisé. Toutes les informations recueillies à cet effet seront gardées confidentielles, et ne pourront être utilisées qu'à des fins strictement scientifiques et aucune d'elles ne sera publiée ou donnée relevant l'identité de votre enfant sans votre consentement.

REPONSE DU PARENT (À remettre à l'enfant)

Je reconnais que le processus de recherche décrit sur ce formulaire et donc je possède une copie est compris. Je sais que je peux poser des questions maintenant ou plus tard sur l'étude ou le processus de la recherche. On m'a rassuré que les données relatives à mon enfant seront gardées confidentielles et qu'aucune information ne sera publiée ou donnée relevant l'identité de mon enfant sans mon consentement. Je comprends que je suis libre de retirer mon enfant de l'étude en tout temps. Je reconnais que mon enfant répond aux critères évoqués en fin de premier paragraphe de ce formulaire.

Par la présente, je consens librement que mon enfant participe complètement à l'étude.

Date et Signature du Parent

Date et Signature du chercheur

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vi
LISTE DES ANNEXES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1. Contexte empirique.....	6
1.1.1 État des lieux sur l'éducation préscolaire au Cameroun.....	6
1.1.1.1. Engagements internationaux	6
1.1.1.2. Cadre institutionnel	8
1.1.1.3. Initiatives visant les enfants les plus vulnérables et défavorisés	9
1.1.1.4. Demande dans le préscolaire : évolution des effectifs	10
1.2. Contexte théorique.....	12
1.3. Problème de recherche.....	15
1.4. Question de recherche	18
1.5. Objectif général de recherche	18
1.5.1. Objectif spécifique	19
1.5.2. Objectif spécifique	19
1.5.3. Objectif spécifique	19
1.6. Intérêt de l'étude	19
1.6.1. Intérêt social	19
1.6.2. Intérêt scientifique.....	20
1.6.3. Intérêt psychologique	21
1.7. Délimitation de l'étude	21
1.7.1. Délimitation thématique	21
1.7.2. Délimitation théorique.....	23
1.7.3. Délimitation spatiale	23
1.7.4. Délimitation temporelle.....	24

CHAPITRE 2 : DÉFINITIONS DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE	25
2.1. Définitions des concepts	27
2.1.1. Enfant	27
2.1.2. Préscolaire	28
2.1.3. Les émotions	28
2.1.4. Développement.....	30
2.1.5. Développement émotionnel.....	30
2.1.6. Émotionnel	31
2.2. Revue de littérature.....	31
2.2.1. La préscolarisation des enfants.....	31
2.2.1.1. Les effets de la préscolarisation sur le développement de l'enfant.....	31
2.2.1.2. Les facteurs de la préscolarisation des enfants	32
2.2.1.3. Pouvoirs publics et préscolarisation	33
2.2.1.4. Les programmes préscolaires	33
2.2.1.5. L'éloignement des centres préscolaires.....	34
2.2.1.6. Étude parallèle de l'admission précoce des enfants à l'école	34
2.2.1.6.1. <i>Expérience Guinéenne.....</i>	34
2.2.1.6.2. <i>Expérience Burkinabé</i>	35
2.2.1.7. L'impact développemental de la dérogation scolaire	36
2.3. Insertion théorique du sujet	41
2.3.1. Théorie de l'horloge biologique.....	41
2.3.2. Théorie maturationaliste des émotions chez l'enfant de 3 à 5 ans.	42
2.3.2.1. Les types d'émotions	45
2.3.2.2. La fonction des émotions	46
2.3.3. La théorie de l'attachement	48
2.4. Hypothèse de recherche.....	52
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE	54
3.1. Type de l'étude	55
3.1.1. L'approche clinique.....	55
3.1.2. Généralités	55
3.1.3. Pourquoi l'approche clinique ?	56
3.2. Présentation et justification du choix du site de l'étude	57

3.3.	Population d'étude.....	60
3.3.1.	Population cible.....	60
3.3.2.	Population accessible.....	60
3.3.3.	Technique d'échantillonnage et échantillon.....	60
3.3.3.1.	Constitution de l'échantillon de l'étude.....	61
3.3.3.2.	Caractéristiques de l'échantillon.....	61
3.3.3.3.	Caractéristiques cognitives	61
3.3.3.4.	Caractéristiques affectives	61
3.3.3.5.	Caractéristiques émotionnelles	62
3.4.	Procédure et critères de sélection des participants.....	62
3.4.1.	Critères de sélection	62
3.4.2.	Critères d'inclusion	62
3.4.3.	Critères d'exclusion	63
3.4.4.	Critères de saturation	63
3.5.	Techniques de collecte des données.....	63
	Présentation et justification des instruments de collecte des données.....	63
3.6.	Technique d'analyse des données.....	69
3.6.1.	Le dessin du bonhomme.....	69
3.6.2.	L'analyse de contenu.....	71
3.7.	Technique de dépouillement des données.....	72
3.7.1.	Transcription des interviews.....	72
3.7.2.	Codage des données.....	72
3.8.	Difficultés liées à la collecte des données.....	72
3.9.	Considérations éthiques.....	73
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....		74
4.1.	Analyse du dessin du bonhomme, des grilles d'observation et du guide d'entretien.....	75
4.1.1.	Données anamnestiques des sujets.....	76
4.1.1.1.	Enfant A	76
4.1.1.2.	Enfant B	76
4.1.1.3.	Enfant C	76
4.1.1.4.	Enfant D	76
4.1.1.5.	Enfant E	77
4.1.1.6.	Enfant F	77

4.1.1.7. Enfant G	77
4.1.1.8. Enfant H	77
4.1.2. Les cotations du Test du bonhomme.....	78
4.1.2.1. La couleur	78
4.1.2.2. Chronologie de réalisation du dessin et du nombre d'items dessinés ..	79
4.1.2.3. Tracé et comportement en cours d'exécution	79
4.1.2.4. La position du bonhomme dans l'espace feuille	79
4.1.2.5. La taille du bonhomme	79
4.1.2.6. Caractéristiques du visage du bonhomme	80
4.1.2.7. L'utilisation de la couleur	80
4.1.2.8. L'environnement du bonhomme	80
4.1.2.9. L'attribution d'une identité au bonhomme	80
4.1.3. Analyse des données du guide d'entretien	80
4.1.3.1. Cas 1 : la maîtresse A	81
4.1.3.2. Cas 2 : la maitresse B	81
4.1.3.3. Cas 3 : la maitresse C	82
4.1.3.4. Cas 4 : la maitresse D	83
4.2. Synthèse des résultats	84
4.2.1. Thème 1 : entrée précoce en préscolaire	84
4.2.2. Thème 2 : Développement émotionnel	87
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	91
5.1. Rappel des données théoriques.....	92
5.2. Interprétation des résultats.....	93
5.2.1. Entrée précoce en préscolaire.....	93
5.2.2. Développement émotionnel.....	97
5.3. Discussion.....	100
5.3.1. La disponibilité des parents dans la structuration des liens d'attachement parents- enfant.....	100
5.3.2. Limites de l'étude.....	103
CONCLUSION GÉNÉRALE	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	108
ANNEXES	i

