

Scolariser la petite enfance ?

Actes du deuxième colloque
« Constructivisme et éducation »

VOLUME I



Scolariser la petite enfance ?

Actes du deuxième colloque
« Constructivisme et éducation »

VOLUME I

SERVICE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Publié avec l'aide du Fonds national suisse de la recherche scientifique



Avant-propos

Par Jean-Jacques Ducret¹

En 2000, le Service de la recherche en éducation (SRED) de l'État de Genève avait organisé un premier congrès international «Constructivisme et éducation» dans le but de connaître les différents usages et perspectives des conceptions constructivistes dans le domaine de l'éducation². Ce congrès avait surtout répertorié et examiné les variétés du constructivisme sur le plan de l'école obligatoire. Face au succès rencontré, le SRED a décidé en 2002 d'organiser une deuxième conférence internationale «Constructivisme et éducation», mais visant cette fois l'éducation préscolaire. Le présent ouvrage contient les Actes de cette conférence qui s'est déroulée du 15 au 17 septembre 2003 à Genève. En allant au-delà de l'examen des différentes formes de constructivisme (constructivisme génétique, socio-constructivisme, constructivisme radical, constructionnisme pédagogique et pluriconstructivisme) et de leurs apports respectifs réels ou potentiels à l'enseignement scolaire, nous avons choisi de mettre au cœur de ce nouveau colloque un enjeu de portée très concrète en matière d'éducation des enfants entre 2 et 4 ans : convient-il d'abaisser l'âge de la scolarisation, ou bien encore convient-il de mettre en place une éducation des 2-4 ans qui tienne compte de leur future carrière scolaire ?

La réponse à cette question étant loin d'être évidente, ce colloque – au titre un peu provocant : «Scolariser la petite enfance?» – avait pour objet principal de recueillir les arguments permettant des prises de position avisées et nuancées. Par là, nous voulions non seulement apporter aux professionnel-le-s et aux responsables de l'éducation extra-familiale des informations contribuant à mieux fonder leurs choix, mais également prolonger le débat entre «constructivisme piagétien» et «socioconstructivisme vygotzkien» en traitant une étape du développement pour laquelle les recherches scientifiques se multiplient depuis quelques décennies. «Scolariser la petite enfance?» est un thème qui fait sens autant du point de vue des sciences sociales et politiques, puisqu'il met en question le rôle des familles et de l'État dans l'éducation des tout-petits, que du point de vue des sciences psychologiques et pédagogiques, voire même politiques et philosophiques. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu que, comme le premier, ce deuxième colloque soit interdisciplinaire, bien que nous n'ayons malheureusement pas pu faire appel à toutes les disciplines concernées – je pense en particulier ici à la philosophie et au droit, qui auraient pu elles aussi apporter des

¹ Collaborateur scientifique au Service de la recherche en éducation, Genève.

² Les Actes du colloque 2000 peuvent être commandés en écrivant au Service de la recherche en éducation (12, Quai du Rhône, CH-1205 Genève) ou par internet à l'adresse : <http://www.geneve.ch/sred/publications/cahiers/00-02/08colloque/colloque.html>.



réflexions importantes, dans la mesure où le thème de la scolarisation précoce met en jeu la représentation que nous avons de l'être humain et de son autonomie, ainsi que la part de responsabilité juridique des parents et de la société dans l'éducation des tout-petits. Mais c'est là une question qui touche aussi très directement les professionnel-le-s de la petite enfance, dont la formation et les responsabilités sont bien évidemment concernées par une éventuelle « préscolarisation » ou un éventuel avancement de la scolarisation, comme il touche d'ailleurs les responsables administratifs et politiques qui, face aux bouleversements de notre modernité sociale, sont appelés à mettre en place les solutions si possible les meilleures pour la société et pour les individus qui la composent, dont naturellement les jeunes enfants appelés à vivre les nouvelles manières d'éduquer et que nous avons le devoir de protéger.

Non content d'être interdisciplinaire, le colloque « Scolariser la petite enfance ? » s'est voulu également être un lieu d'échange entre chercheurs, praticiens mais aussi responsables administratifs et politiques. Nous espérons que ces deux objectifs que nous nous étions fixés, à savoir l'interdisciplinarité et la volonté de faire dialoguer chercheurs, praticiens et responsables, transparaîtront à la lecture de l'édition des trois débats et tables rondes et des nombreux exposés *ex cathedra* qui ont composé le congrès.

En plus de la transcription des débats et tables rondes, dont deux sont placés à la fin du second volume et le troisième juste après les contributions de D. Stern et de M. Lamb qu'il complète, le présent ouvrage contient une centaine de textes que nous avons distribués dans de grandes sections qui correspondent à des préoccupations allant du social (économie et politique inclus) et de l'historique au pédagogique, en passant par le psychologique et le psychopédagogique.

La première grande section sur les questions sociales couvrent aussi bien des états de situation politique et sociologique, ou des reconstructions historiques, que des enquêtes statistiques ou économiques, voire critiques, sur les représentations sociales qui fondent de manière plus ou moins consciente les choix de société relatifs à l'éducation des très jeunes enfants. Le lecteur y découvrira aussi bien des informations comparatives sur les politiques de l'éducation propres à différents pays, que des informations sur les structures, les représentations sociales, ou sur les besoins en matière d'accueil extra-familial de la petite enfance, sur les bénéfices économiques attendus d'une généralisation de cet accueil, sur l'histoire des institutions de la petite enfance (IPE), ou encore sur l'état des recherches en sociologie de l'éducation. Il y découvrira aussi des regards critiques, hérités de l'anthropologie sociale, mais aussi des conceptions de Michel Foucault ou de Félix Guattari, sur la division sexuelle du travail ou sur la fonction des IPE dans l'éducation des tout-petits, ou encore sur les représentations et les fonctions sociales du jeu dans l'éducation préscolaire.

La deuxième section, relativement brève, n'en est pas moins importante puisqu'elle concerne la nécessaire prise en considération de l'affectivité dans l'éducation des petits enfants. Étant entendu que dans l'hominisation de notre espèce les soins et l'éducation des tout-petits a très généralement été le fait de la famille biologique ou



de substituts conservant le type de liens propres à la famille biologique (nature de l'attachement parent-enfant, etc.), est-il possible de séparer pour de longues périodes de temps les jeunes enfants de leurs parents nourriciers sans induire des effets plus ou moins fâcheux ? Pendant longtemps, au XX^e siècle, on a cru cette séparation nocive. Depuis les années 1970 ou 1980, comme le rappelle M. Lamb dans son exposé, on a appris à amoindrir les risques, à rendre acceptable même pour l'enfant cette séparation plus ou moins longue et plus ou moins journalière et même à valoriser l'accueil des jeunes enfants en IPE du point de vue de leur développement et de leurs apprentissages. Cependant, le débat n'est pas clos et nous pouvons remercier D. Stern d'avoir accepté de jouer le rôle du «réactionnaire» en soutenant que jusqu'à 2 ans sinon 3 ans, la place la meilleure pour l'enfant est le domicile parental, pour autant bien sûr que certaines conditions soient remplies. Certaines données présentées par M. Lamb sur l'intensité du stress caché doivent être prises en considération. Cependant, comme dans toutes les autres alternatives abordées dans le colloque (p. ex. IPE ou école maternelle dès 3 ans), la «bonne» réponse à la pseudo-opposition «éducation parentale – éducation extra-familiale» pourrait bien être un mélange harmonieux des environnements éducatifs intra- et extra-familiaux, et ce qui s'est dit au cours des discussions montrent que tous les participants se rejoignent au moins sur ce point. En d'autres termes, les solutions les meilleures pourraient bien être celles qui permettent la plus grande souplesse et la réactivité la plus grande en cas de problèmes sérieux dans l'éducation des tout-petits, étant entendu que les problèmes bénins, tout en ne devant pas être trop minimisés, sont le lot d'une éducation normale. Nous avons complété le débat Stern-Lamb (que je remercie B. Pierrehumbert d'avoir organisé et présidé) par des résultats de recherche portant sur le développement de l'amitié et de l'attachement, la socialisation des émotions ou encore le dépistage de problèmes socio-affectifs chez les jeunes enfants.

La troisième section contient des contributions en psychologie du développement et en psychologie des interactions sociales. Le lecteur prendra connaissance de deux des secteurs les plus avancés des recherches en psychologie du développement et qui portent, l'un sur l'acquisition du langage chez le jeune enfant ou encore sur les interactions sociales, et l'autre sur ce qu'il est convenu d'appeler «théories de l'esprit chez l'enfant» (leur capacité de saisir les points de vue et les états mentaux d'autrui). Ce sont là des travaux dont l'importance pour la compréhension des possibilités du jeune enfant est grande puisqu'ils aident à mieux comprendre ce à quoi pense celui-ci lorsqu'il agit ou lorsqu'il communique de telle ou telle façon. On trouvera aussi dans cette section le résultat de recherches sur les acquisitions numériques ou de notions temporelles chez les jeunes enfants ainsi que sur les aptitudes coopératrices ou l'égoïsme des jeunes enfants.

La quatrième section est pour l'essentiel composée de contributions de psychologues qui ont investi le champ des IPE pour y réaliser des recherches susceptibles à la fois d'enrichir les savoirs acquis concernant le développement et les apprentissages des tout-petits, mais aussi de participer à la formation des professionnel-le-s de la petite enfance non seulement par des travaux théoriques mais par des recherches-action auxquelles



collaborent les éducateurs et les éducatrices. Puisque ce colloque sur « Scolariser la petite enfance ? » est le deuxième s'inscrivant sous le titre générique « Constructivisme et éducation », on pourra en particulier être intéressé à découvrir la façon dont des chercheuses et chercheurs francophones, mais aussi d'Italie ou d'autres pays, ont étendu la démarche piagétienne en examinant les activités cognitives et les interactions sociales des jeunes enfants. On trouvera aussi dans cette section des informations sur l'effet de situations ou d'environnements éducatifs plus ou moins appropriés sur les conduites ou sur le développement et les apprentissages des jeunes enfants. En plus de contenir des recherches de psychologues ou psychopédagogues ayant investi le champ de la petite enfance pour étendre nos connaissances concernant le développement et les apprentissages des jeunes enfants, on trouvera en sens inverse des professionnel-le-s qui s'approprient l'instrumentation scientifique pour mieux découvrir de quoi sont faites leurs pratiques et les institutions dans lesquelles ils ou elles travaillent. Enfin, cette section se termine par des contributions portant sur la formation des professionnel-le-s de l'éducation des jeunes enfants en France et au Brésil³.

La cinquième section, très brève, est consacrée à l'intégration des bébés et des jeunes enfants souffrant de handicaps ainsi qu'à l'exposé de méthodes d'évaluation et d'intervention pour des enfants présentant des retards de développement. Il est évident qu'il y a là un enjeu non seulement pour le devenir de ces enfants dans nos sociétés, mais aussi pour la qualité des échanges que les adultes qui la composent seront capables d'atteindre dans leurs rapports avec ceux qui – enfants ou adultes – souffrent de ces handicaps.

Enfin, la sixième section, tout aussi brève, présente trois contributions mettant en lumière trois grandes étapes de développement des pédagogies marquées par la progression des découvertes concernant le développement et les apprentissages des jeunes enfants. On sait combien, fondée au tournant des XIX^e et XX^e siècles, la pédagogie montessorienne a marqué et continue de marquer l'éducation des jeunes enfants, comme l'atteste sa présence sur le réseau internet. On en trouvera l'illustration à travers les textes de l'atelier Montessori présenté lors de ce colloque. Lors du premier colloque « Constructivisme et éducation » organisé par le SRED en 2000, nous avons invité Constance Kamii, très connue des psychopédagogues piagétien, pour illustrer la façon dont le constructivisme pouvait influencer la création d'une nouvelle pédagogie basée sur les découvertes piagésiennes. Dans ce deuxième colloque, le support de la Fondation Jean Piaget nous a permis d'inviter la psychologue américaine Rheta DeVries à nous présenter des éléments d'un ouvrage sur le « curriculum constructiviste » qu'elle et ses collègues ont conçu à partir des thèses piagésiennes. Quand bien même la pédagogie piagésienne s'écarte de celle issue des travaux de Montessori en mettant en lumière l'apport nourricier des actions sensori-motrices, puis des

³ Dans sa lecture critique du manuscrit du présent ouvrage, un expert choisi par le Fonds national suisse de la recherche a, à juste titre, souligné le peu de place accordée à l'analyse des pratiques professionnelles dans la recherche en éducation de la petite enfance. Nous prenons d'autant plus à cœur cette remarque que nous avons nous-mêmes été confrontés à ce problème lors de l'organisation du colloque.



activités intellectuelles et expérimentales des enfants dans la genèse des notions et des opérations les plus générales de la pensée humaine, ces deux pédagogies se rejoignent en insistant toutes deux sur la marge de liberté qu'il convient de donner aux enfants pour que ceux-ci développent, certes avec l'aide d'autrui, les potentiels intellectuels et sociaux dont ils sont porteurs. Dans de précédentes contributions, on a vu que cette vision qui fait de l'enfant l'acteur principal de son développement et même de ses apprentissages est, sinon contredite, du moins relativisée par une vision issue des travaux d'auteurs qui, tels que Vygotski ou plus récemment Bruner, insistent sur l'importance du milieu social dans le guidage de ce même développement et de ces mêmes apprentissages. Très brève, la troisième contribution de cette dernière section illustre comment une nouvelle pédagogie est peut-être en train de naître à l'attention des tout-petits, nouvelle pédagogie qui donne une place plus grande que cela n'a jamais été le cas au professionnel de la petite enfance appelé à devenir pleinement conscient de ce rôle de modèle, voire d'enseignant que lui confère la psychologie vygotzkienne. La question qui se pose alors est de savoir si cette nouvelle pédagogie est compatible avec les thèses du constructivisme. C'est une question à laquelle nous ne pouvons pour l'instant apporter qu'une réponse brève et toute provisoire. Mais avant, il convient de mentionner la quatrième contribution insérée dans cette section de pédagogie. De manière qui peut paraître provocante et qui mériterait en tout cas un débat approfondi, son auteur montre comment les découvertes neurologiques les plus récentes sont susceptibles d'épauler aussi bien la vision piagétienne que la vision vygotzkienne en suggérant d'utiliser les étonnantes capacités d'apprentissage et de développement du très jeune enfant pour mettre en place des apprentissages précoces d'une deuxième langue. Dans cette contribution comme dans la précédente, l'adulte apparaît comme susceptible de diriger adéquatement le développement ou les apprentissages des enfants.

Considérons donc brièvement la question de la compatibilité de l'apprentissage dirigé avec le constructivisme. Compatibilité il y a, sans aucun doute, dans la mesure où (1) le rôle du sujet reste conçu comme déterminant alors même que l'on accorde une importance extrême à l'aide et au modèle fournis par les aînés ou les adultes dans les apprentissages des tout-petits ; (2) le constructivisme n'a jamais nié le rôle crucial de la transmission et des interactions sociales (comme d'ailleurs des interactions avec le monde physique) dans le développement constructif de l'intelligence et des connaissances des enfants. L'enjeu n'est pas là ; pour le dire de manière caricaturale, il est de savoir si l'individu que l'on éduque et que l'on instruit doit et devra être essentiellement un créateur ou au contraire un reproducteur (des savoirs acquis). A coup sûr, la société a besoin des deux sortes de personnalité cognitive, et chacun d'entre nous est d'ailleurs peu ou prou reproducteur et créateur de savoir-faire et de savoir. Il faut cependant bien noter que, dans tous les cas, sauf handicap interne ou externe majeur de développement, les enfants construisent tous les instruments les plus généraux de l'intelligence nécessaires à leur adaptation au monde physique et au monde social. Il n'empêche qu'adopter une vision plutôt vygotzkienne des acquisitions cognitives et sociocognitives comporte un risque d'autant plus grand que l'enfant est plus jeune : faire des enfants des « machines à apprendre » et revenir – en les généralisant à la petite enfance – à des méthodologies d'enseignement liées à des conceptions cumulatives



des acquisitions scolaires difficilement compatibles avec les thèses centrales du constructivisme, à savoir notamment (1) la dialectique de l'assimilation et de l'accommodation, (2) l'intégration du dépassé dans le dépassant et (3) la dépendance de tout apprentissage par rapport au développement de la « logique » du sujet.

Pour terminer ce préambule, notons que certains textes qui composent cet ouvrage sont le fait de personnalités invitées à présenter un exposé lors de notre colloque ; d'autres sont le fait de participant-e-s qui avaient fait parvenir une proposition de contribution. En ce qui concerne les premiers textes, nous avons parfois demandé à leurs auteur-e-s de présenter des arguments développant avant tout l'une des deux réponses, affirmative ou négative, à donner à la question de la scolarisation précoce. Même si la plupart n'apportent pas de réponses directes à la question placée au centre du colloque, les textes rassemblés comblent notre attente, dans la mesure où ils apportent un ensemble très riche d'informations complémentaires qui permettent de mieux apprécier les possibles bénéfices mais aussi les dangers d'une tendance qui, au-delà des aléas de la conjoncture socio-économique et des particularités locales, semble s'orienter dans le sens d'un avancement d'une certaine forme de (pré)scolarisation (un plus grand souci accordé non seulement au développement, mais aussi aux apprentissages des jeunes enfants). Et aussi bien les tables rondes que les transcriptions des exposés permettent de mesurer une large étendue des dimensions qui interviennent dans la question du bien-fondé d'un avancement de la (pré)scolarité du jeune enfant.

Dans toutes les pages suivantes, nous utiliserons l'acronyme IPE pour représenter l'expression « institution(s) de la petite enfance ». Le lecteur trouvera par ailleurs en annexe quatre brèves contributions présentées au colloque mais qui portent sur des enfants un peu plus âgés que ceux qui étaient au cœur de notre débat, et qui n'apportent donc pas d'éléments de réponse à notre interrogation. La liste des auteur-e-s et la liste des participant-e-s présent-e-s au colloque sont également données à la fin du deuxième volume.

Pour terminer, outre le FNRS (subside n° 10CO11-101099) et la Fondation Jean Piaget qui ont apporté leur appui financier, je tiens à remercier mes collègues du SRED Verena Jendoubi, Odile Le Roy-Zen Ruffinen, Jacqueline Lurin, Olivier de Marcelus, Karin Müller, Muriel Pecorini, El Hadi Saada, ainsi que Gil Meyer, Blaise Pierrehumbert et Sylvie Rayna, bien connus des chercheurs de la petite enfance, qui m'ont aidé à organiser le présent colloque et ont accepté de participer à celui-ci par des exposés ou en présidant l'une ou l'autre des tables rondes. Je remercie également vivement les conférenciers suisses et étrangers qui ont accepté notre invitation, et plus généralement l'ensemble des intervenants et des participants qui ont permis à notre colloque d'atteindre les buts généraux que nous nous étions fixés. Enfin, mes remerciements vont aussi à Maria-Paz El-Hindi qui a assuré avec la plus grande efficacité le secrétariat du colloque, ainsi qu'à Clairette Davaud et Narain Jagasia pour leur contribution à l'édition du présent ouvrage.



Tables des matières (volumes I et II)

Volume I

Avant-propos, par Jean-Jacques Ducret	3
Ouverture, par Roberto Bottani	19
POLITIQUE, SOCIOLOGIE ET HISTOIRE	27
Petite enfance, grands défis : politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Conférence plénière, par Michelle J. Neuman ..	29
Scolariser la petite enfance dans quelques pays d'Afrique du Nord et de l'Ouest. Symposium organisé par Sylvie Rayna	41
1. Le préscolaire au Maghreb : situation actuelle et perspectives, par Nouria Remaoun, Zoubida Senouci et Aïcha Benamar	42
2. Les « clos d'enfants » en Afrique francophone, par Yvette Poli	51
3. La « case du tout-petit » et la nouvelle politique intégrée de la petite enfance au Sénégal, par Sylvie Rayna	58
La scolarisation précoce en France et au Tessin (Suisse). Symposium organisé par Sylvie Rayna	65
1. Accueil et scolarisation des enfants de 2 ans en France : bilan et perspectives, par Sylvie Rayna	66
2. La préscolarisation au Tessin : historique et orientations éducatives actuelles, par Veronica Simona Benhamza	77
Education intégrative et guidance de la petite enfance : le projet Benjamin. Communication affichée, par Nico Kneip	87
La petite enfance et la société : réflexions méthodologiques sur l'analyse des coûts et bénéfices. Communication, par Karin Müller	93
Pour une sociologie de la petite enfance. Conférence plénière, par Eric Plaisance	101
Education, jeux et loisirs avant 6 ans : un regard sociologique. Symposium organisé par Gilles Brougère	115
1. La construction du jeu comme forme préscolaire, par Gilles Brougère ..	117
2. Enfance, loisirs et scolarisation, par Nathalie Roucoux	125
3. Réflexions autour des enjeux de l'accueil extrascolaire chez les très jeunes enfants, par Joëlle Mottint, Anne-Françoise Dusart et Perrine C. Humblet ...	132



Les institutions genevoises de la petite enfance, la diversité fonctionnelle des pratiques éducatives et les nouvelles demandes familiales. <i>Communication, par Pierre-Yves Troutot</i>	140
---	-----

La préscolarisation à 3 ans: l'opinion des familles genevoises ayant de jeunes enfants. <i>Communication, par Odile Le Roy-Zen Ruffinen et Muriel Pecorini</i>	150
---	-----

Education de la petite enfance: contextes sociaux et transformation des usages. <i>Symposium organisé par Gil Meyer, Levente Csikos et Annelise Spack</i>	164
--	-----

Pour quoi scolariser la petite enfance? Le non-dit de la division sociale et sexuelle au travail. <i>Communication, par Françoise Bloch</i>	188
--	-----

Une pédagogie spécifique aux écoles enfantines (1825-1950)? <i>Symposium organisé par Juliette Michaëlis</i>	197
--	-----

1. La méthode des salles d'asile dans les petites écoles de l'enfance à Genève (1826-1852), <i>par Juliette Michaëlis</i>	198
---	-----

2. La méthode Fröbel dans les écoles enfantines publiques de Suisse romande: au service d'une préparation à l'école primaire? 1870-1914, <i>par Michèle E. Schärer</i>	204
--	-----

3. La Maison des Petits à Genève: d'une école d'application privée à une école d'application publique (1914-1950), <i>par Chantal Renevey Fry</i>	214
---	-----

Les âges d'entrée à l'école enfantine. <i>Atelier organisé par Chantal Renevey Fry</i>	221
---	-----

1. Une diversité très européenne... <i>par Juliette Michaëlis</i>	222
---	-----

2. La situation en Suisse aux XIX ^e et XX ^e siècles, <i>par Michèle E. Schärer</i>	224
--	-----

3. Etude d'un cas particulier: le canton de Genève, <i>par Chantal Renevey Fry</i>	228
--	-----

Petite enfance: standards, moyennes ou potentialités à découvrir? <i>Conférence plénière, par Liane Mozère</i>	237
--	-----

PSYCHOLOGIE DE L'AFFECTIVITÉ. EMOTION ET ATTACHEMENT	247
---	-----

Autour de la scolarité: le développement intersubjectif et affectif. <i>Conférence plénière, par Daniel Stern</i>	249
---	-----

Développement socio-émotionnel et scolarisation précoce: recherches expérimentales. <i>Conférence plénière, par Michael E. Lamb</i> ...	257
--	-----



Préscolarisation et développement émotionnel et affectif du jeune enfant. Débat présidé par Blaise Pierrehumbert	268
Amitié et attachement à la crèche et à l'école maternelle. <i>Communication, par Solène Macé et Agnès Florin</i>	279
La socialisation des émotions à la maternelle: le rôle de l'enseignant. <i>Communication affichée, par Sylvain Coutu, Suzanne Lavigueur, Diane Dubeau et Geneviève Tardif</i>	289
Le profil socio-affectif des enfants franco-albertains entre 2 et 6 ans. <i>Communication, par Cameron Montgomery, René Langevin, André A. Rupp et Thomas Spalding</i>	295

PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET DES INTERACTIONS SOCIALES 301

Vers l'attention conjointe dans «l'ailleurs» et la prise en compte du mental d'autrui: une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers. Conférence plénière, par Edy Veneziano	303
Compétences langagières chez le jeune enfant: acquisitions et fonctionnements en interaction sociale. Symposium organisé par Christian Hudelot et Edy Veneziano	319
1. Conduites explicatives en famille avant 3 ans, <i>par Edy Veneziano</i>	321
2. Le jeune enfant tient-il compte de son interlocuteur? <i>par Anne Salazar Orvig</i>	332
3. Pratiques interlocutives en crèche et en maternelle: réflexions à partir de la description d'un poster par des petits groupes d'enfants de 2 à 3 ans, <i>par Christian Hudelot</i>	342
Le développement des compétences sociales: organisation et dynamique du groupe de pairs au cours de la période préscolaire. <i>Communication affichée, par Stéphanie Barbu</i>	353
Le développement cognitif entre 2 et 4 ans: le problème des systèmes de références. Symposium organisé par Renata Pegoraro et Pierre Mounoud	359
1. Différenciation des espaces d'auto- et d'hétéro-référentialité chez l'enfant de 2 à 4 ans, <i>par Marc J. Ratcliff</i>	360
2. Métareprésentation et coordination des points de vue, <i>par Anne-Marie Melot</i>	371
3. L'expression linguistique de l'espace entre 2 et 4 ans, <i>par Claire Martinot</i>	379
4. Synthèse et discussion, <i>par Renata Pegoraro</i>	390



Hétéronomie, égocentrisme et... coopération. Communication, <i>par Olivier Real del Sarte</i>	399
Quel âge as-tu? «Chai pas, faut qu’j’demande à ma mère». <i>Communication, par Frank Jamet</i>	405
Ecriture des nombres chez les enfants de 4 ans. Communication, <i>par El Hadi Saada</i>	415



Volume II

PSYCHOPÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE	11
Développement cognitif en contexte. Symposium organisé par Tullia Musatti et Sylvie Rayna	13
Introduction, par Jean-Jacques Ducret	13
1. Interactions sociales, constructions des premiers savoirs et transmissions culturelles dans les services d'accueil de la petite enfance : un parcours de recherche, par Sylvie Rayna	15
2. La qualité de l'expérience cognitive dans les milieux collectifs de la petite enfance, par Tullia Musatti	24
Les interactions entre jeunes enfants: quel développement dans la troisième année? Symposium organisé par Anne-Marie Fontaine	35
1. Les interactions entre jeunes enfants: quelles compétences pour communiquer? par Marie-Paule Thollon Behar	37
2. La construction de l'identité sexuée chez le jeune enfant, par Gaïd Le Maner-Idrissi et Stéphanie Barbu	47
3. Aménagement des salles de jeux et développement des interactions entre jeunes enfants, par Anne-Marie Fontaine	55
La relation enfants-parents-professionnels à l'école maternelle et en structure d'accueil collectif: faciliter la séparation tout en favorisant les liens. Symposium organisé par Marie-Paule Thollon Behar	61
Introduction, par Marie-Paule Thollon Behar	61
1. Prévention précoce de l'échec chez les 2 ans en maternelle: séparation, permanence de l'objet et découverte de l'école, par Marianne Martinez Collet	63
2. Des ateliers-jeux parents-enfants dans la section des tout-petits d'école maternelle: développer le langage et la pensée, par Marie-Paule Thollon Behar	71
Evolution de la préscolarisation en France, en milieu rural: réflexion comparative sur les représentations en lecture. Communication, par Sophie Briquet-Duhuazé	81
Analyse comparative de la compétence discursive chez les enfants préscolarisés: école maternelle et école coranique. Communication, par Cherifa Ghetas	87



La lecture interactive de livres d'images et l'écriture inventée comme pratiques de littéracie précoce.

Symposium organisé par Madelon Saada-Robert 95

1. La littéracie émergente: un bilan des recherches de ces dix dernières années, *par Madelon Saada-Robert* 96

2. Une démarche d'enseignement de la lecture/écriture émergente en 1^{ère} année du cycle élémentaire: éducation ou instruction? *par Martine Auvergne* 106

3. Qu'apprennent des enfants de 4 ans à travers un dispositif de lecture/écriture émergente? *par Katia Mazurezak* 111

L'action éducative en crèche. Une micro-analyse des interactions entre enfant, adulte et objets.

Atelier organisé par Madelon Saada-Robert et Vanessa Solioz 119

1. Analyse didactique d'une activité centrée sur la découverte d'un matériel de construction par un groupe de quatre enfants de 2 ans, *par Anne-Marie Munch* 126

2. Analyse microgénétique d'un jeu de «briques-balles». Les composantes du savoir en jeu et leur co-construction partenariale, *par Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert* 135

3. L'action éducative et la médiation des significations des objets en crèche, *par Christiane Moro* 143

Méthodes et pratiques, didactiques et pédagogies de la petite enfance.

Symposium organisé par Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Anne-Marie Munch 153

1. Une tâche telle que conçue par des éducatrices de la petite enfance et telle que perçue par des enseignantes d'école enfantine à Genève, *par Anne-Marie Munch* 154

2. Analyse de l'activité et pouvoir d'agir en éducation préscolaire: regards sur la méthode de l'autoconfrontation croisée explorée auprès d'étudiantes éducatrices du jeune enfant à Genève, *par Dominique Trébert* 166

Les projets pédagogiques des institutions genevoises de la petite enfance.

Communication, par Edeline Navarro-William 175

La formation d'un professeur réflexif pour l'éducation enfantine.

Communication, par Regina Maria Pavanello 183



Former des enseignants pour les enfants de 2 à 4 ans. <i>Symposium organisé par Yveline Fumat</i>	189
1. Pour une formation à la fois commune et spécifique des enseignants des 2-4 ans, <i>par Yveline Fumat</i>	190
2. Des relations spécifiques entre la famille et l'école, <i>par Marie-Claude Augéard</i>	195
INTÉGRATION DES ENFANTS SOUFFRANT DE HANDICAP OU DE PROBLÈMES	205
Aspects organisationnels et méthodologiques pour promouvoir l'inclusion préscolaire. Atelier organisé par Gisela Chatelanat	207
Introduction, <i>par Gisela Chatelanat</i>	209
1. Le projet individualisé d'intégration et le travail en réseau, <i>par Alain Humbert Droz, Silvia Pasi Figini, Martine Saillant, Loreto Valdebenito et Isabelle van Heusden Wicht</i>	211
2. L'intégration à la crèche et le travail en réseau : attentes et expériences des parents, <i>par Laurent Gonelle</i>	215
3. L'intégration et le travail en réseau, <i>par Ly Nguyen</i>	217
4. L'AIPE : un soutien pour les lieux d'accueil, <i>par Gisela Chatelanat</i>	220
Méthodes d'évaluation et d'intervention multidimensionnelle de jeunes enfants présentant des retards de développement. <i>Atelier, par Nathalie Nader-Grosbois, Isabel Seynhaeve, Anne-Françoise Thirion et Julie Langohr</i>	221
PÉDAGOGIE	247
Scolarisation précoce ou aide au développement spontané du potentiel de l'enfant? Atelier organisé par Elisabeth Coquoz	249
1. Deux réponses au besoin d'ordre et de mouvement, <i>par Liliane Fontaine</i>	254
2. Aide au développement spontané du potentiel de l'enfant par l'éducation sensorielle, <i>par Philippa Roumig</i>	259
3. Aide au développement de l'esprit mathématique, <i>par Elisabeth Coquoz</i>	262
4. Un matériel de mathématique qui permet l'appropriation par l'enfant des éléments de sa culture, <i>par Barbara Olavarrieta Davalos Crottini</i>	263
5. Aide au développement spontané du langage, <i>par Myriam Maso</i>	267
Conclusion, <i>par Elisabeth Coquoz</i>	271



La construction des relations comme fondement d'un enseignement constructiviste. Conférence plénière, par Rheta DeVries	275
Effets de l'acquisition de schèmes fonctionnels pendant la 1^{ère} année de vie sur l'apprentissage ultérieur de langues étrangères. Communication, par Eloisa de Oliveira Lima	287
Mieux comprendre «l'apprendre» pour accompagner le développement de l'enfant. Communication, par Francine Pellaud	295
Faut-il scolariser la petite enfance? Le point de vue institutionnel. Table ronde. Modératrice: Jacqueline Lurin	303
Scolariser la petite enfance : une tendance justifiée? Débat contradictoire. Modérateur: Olivier de Marcellus	321
ANNEXES	335
Les erreurs dans la résolution de problèmes d'arithmétique de structure additive: la transition préscolaire -1 ^{er} cycle scolaire, par Deolinda Botelho, Joana Castro, Luisa Morgado et Silvia Parrat-Dayant	337
Interaction sociale et prise de conscience de la notion de conservation de la substance et du poids, par Tania Stoltz	346
La construction des rapports entre l'espace et la géométrie dans la petite enfance, par Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	353
La stimulation du geste graphique dans une perspective clinique du développement et des apprentissages, par Florence Defresne	358
Liste des auteurs	365
Liste des participants	369



Ouverture

Par Norberto Bottani¹

Le thème «Scolariser la petite enfance?» a été choisi par la communauté des chercheurs du SRED comme objet central de la réflexion et des analyses menées sur les relations entre constructivisme et éducation. Plusieurs raisons ont déterminé ce choix. Elles peuvent être regroupées en deux catégories : des raisons liées aux contingences locales et tout particulièrement à l'état de la demande et de l'offre des prestations de garde et d'éducation de la petite enfance à Genève ; et des raisons de fond, de nature scientifique, qui poussent à s'interroger sur les liens existant entre l'état des connaissances relatives au développement des compétences cognitives et sociales des petits enfants et la théorie ainsi que la pratique éducatives.

L'étroite imbrication de facteurs psycho-pédagogiques et sociaux qu'on rencontre dans le secteur de la petite enfance a rendu malaisée la distinction entre volonté d'esquisser un programme éducatif adapté à la petite enfance d'une part et souci de développer des modalités de garde et d'éducation des petits en dehors des familles de l'autre. Les transformations de l'environnement économique, culturel, social, médical de l'enfance ont profondément modifié les attentes des familles à l'égard de l'éducation des petits et ont considérablement accru la pression sociale sur les institutions qui accueillent les petits. Celles-ci par ailleurs ont évolué en accueillant un personnel mieux formé parmi lequel s'est constitué un noyau de professionnels de la petite enfance qui tire profit de l'extraordinaire progrès des connaissances sur l'enfance réalisé tout au long du XX^e siècle. Cependant, les acquis de la psycho-pédagogie, de la pédiatrie et de la sociologie de la famille sont une chose, et la réalité politique ou commerciale dans laquelle les familles se constituent, évoluent, grandissent, se composent ou se décomposent en sont une autre. Dans la vie quotidienne, le champ dans lequel l'enfance se constitue est traversé de tensions multiples qui engendrent continuellement de nouveaux problèmes pour les professionnels de l'enfance ou les décideurs politiques. Il devient donc indispensable d'apprendre à se replacer face à cet univers singulièrement compliqué par les émotions, le sentimentalisme, la dramaturgie familiale et les projections culpabilisantes de tout genre pour regarder ces grouillements d'un œil lucide qui ne perd jamais de vue l'enfance, la position qui est la sienne dans le jeu des multiples référents qui la déforment et la fractionnent. Nous retrouvons ici l'intérêt et l'importance de la démarche constructiviste dont un des mérites principaux a été d'attirer l'attention sur la genèse des processus cognitifs en développant une méthodologie de recherche respectueuse des enfants. Nous croyons fermement que pour ne pas fausser les représentations déjà en soi fortement déformées de l'enfance,

¹ Directeur du Service de la recherche en éducation, Genève.

nous avons plus que jamais besoin de nous inspirer des postures constructivistes pour épurer autant que possible les références conceptuelles qui enchaînent chaque démarche scientifique.

En ouvrant ce colloque, j'aimerais attirer l'attention sur trois thèmes ayant aussi bien des rapports avec les politiques publiques qu'avec la recherche scientifique, et qui concourent à dessiner le paysage épistémologique dans lequel nous essayons de produire une représentation de l'enfance théoriquement susceptible d'avoir un impact sur les projets éducatifs et donc sur l'ordre politique : (1) le rôle des experts de l'enfance, (2) la vulnérabilité des enfants, et (3) les risques éducatifs qui menacent l'enfance.

Le rôle des experts de l'enfance

Il y a 25 ans, au cours de la première semaine de juillet 1978, s'est déroulé à Athènes un symposium international regroupant environ 500 experts internationaux, en grande partie des pédiatres, mais aussi des psychologues, des sociologues, des économistes, des démographes, pour discuter de l'avenir de l'enfant. Le titre de ce colloque était déjà en soi un programme : « *The Child in The World of Tomorrow. A window into the future* ». Ce symposium a été l'occasion de faire le point sur les tendances concernant l'éducation et la garde de la petite enfance à une époque où on commençait tout juste à accepter l'idée que les crèches n'étaient pas nuisibles pour la santé mentale et psychique des enfants et que l'éducation préscolaire dans les jardins d'enfants et les écoles maternelles n'avait pas seulement une fonction de gardiennage mais pouvait aussi faciliter le développement et la croissance des enfants. Sur ce terrain on avançait encore avec beaucoup de prudence : les avis étaient partagés sur les effets de la séparation précoce (à l'époque on s'exprimait en ces termes) entre mère et enfants. J'avais eu l'honneur de présider une des quatre sessions du symposium, celle dédiée à l'enfant et à l'éducation. Très rapidement, la séance d'ouverture devint houleuse et dramatique car une partie de la salle commença à contester la mise en cause du modèle d'éducation familiale, à refuser l'hypothèse selon laquelle des spécialistes de l'enfance, des éducateurs, des psychologues, des enseignants, pouvaient remplacer ou compléter valablement l'action éducative des parents et s'occuper des enfants mieux qu'eux. Malgré l'accumulation des preuves démontrant que les familles n'étaient pas toujours à la hauteur de la tâche et que bon nombre d'entre elles ne parvenaient que difficilement à assurer une éducation convenable aux enfants, la salle exprima un mécontentement croissant contre le modèle institutionnel d'éducation des petits qui avait été par ailleurs prôné dans deux utopies grandioses, celle de *La République* de Platon et de *l'Émile* de Rousseau. Le rappel de ces références théoriques ainsi que l'énonciation de citations glanées dans la littérature moderne, mettant en évidence le fait que les familles n'étaient pas toujours un havre de paix pour les enfants, ne fit qu'aggraver ma situation. Le climat dans la salle devint franchement insupportable. Le sommet de la protestation fut atteint lorsque je fis référence à Thomas Bernhard, l'écrivain autrichien décédé par la suite, qui a décrit sans aucune condescendance, dans un de ses romans biographiques, la société autrichienne. Dans le passage qui m'obligea à stopper ma présentation, il affirmait : « La famille est une tragédie. Nos parents



ont créé pour nous, les enfants, un monde misérable et dégoûtant qui n'avait aucun égard pour nous, qui nous détruisait et nous étouffait. Il est essentiel de changer ces conditions atroces pour faire en sorte de nous permettre de dire, nous enfants, qu'on pouvait vivre, au moins pour un certain temps, dans notre propre monde».

Pour protéger l'enfance, le XX^e siècle a cultivé le projet d'une mise à l'écart de l'enfance, en la séparant pour un certain temps du monde des adultes et en l'enfermant dans un monde à elle. L'enfance est ainsi devenue un monde à part, avec ses tuteurs et ses interprètes qui ont construit, grâce à un effort sans précédent, une pratique éducative censée la protéger. Lorsqu'on visite certaines crèches ou écoles maternelles on ne peut pas éviter de rester impressionné par la beauté et le calme de ces havres de paix, de ces oasis discrets et douillets qui accueillent des communautés d'enfants rayonnants et joyeux. C'est l'aboutissement du rêve romantique du début du XX^e siècle, brodé autour d'une image immaculée de l'enfance qu'il convient de protéger et de préserver contre la perversité de la société des adultes, avec l'espoir que ce faisant les adultes de demain seront meilleurs que les adultes d'aujourd'hui. La métaphore de l'enfant rédempteur de l'adulte, selon la belle image de Maria Montessori, constitue le substrat théorique du projet éducatif qui s'est déployé tout le long de la première moitié du XX^e siècle.

Une des retombées spectaculaires de cette représentation a été l'apparition d'une multitude d'experts et de spécialistes de l'enfance pour conseiller les familles dans l'éducation des enfants, pour les aider à bien faire, à ne pas mettre en danger la nature des enfants, à favoriser leur développement, en contrôlant les impulsions et les projections que les adultes éprouvent face à leur progéniture ainsi qu'aux petits de l'homme. Un article récemment publié par la *New York Review of Books* (29 mai 2003) a été consacré aux «évangélistes pour enfants» et dans lequel on reconstruit l'épopée des Benjamin Spock, Bruno Bettelheim, Stanley Hall, Terry Brazelton, Arnold Gesell, bref de tous ces experts qui pendant un siècle ont délivré leurs conseils aux parents anxieux de se tromper, de rater l'éducation de leurs bébés, de ruiner les bijoux qu'ils avaient dans les mains. Les tirages des traités d'éducation de ces auteurs sont par ailleurs impressionnants et constituent indirectement une preuve de l'ampleur des attentes et des inquiétudes des parents. Il est indéniable que cette croisade en faveur de l'enfance a été une réussite (à n'en point douter au moins éditoriale). Or, c'est au nom de la science que ces experts s'expriment et s'adressent aux parents pour leur donner la clé de lecture des comportements des enfants et leur vendre ce faisant les recettes pour réussir leur éducation. On pourrait ici aussi ajouter que Jean Piaget a réussi à éviter ce piège et que nous devons veiller à ne pas trahir sa posture à cet égard. Il faut aussi convenir que la contribution de la science à la compréhension de l'enfance tout au long du XX^e siècle a été spectaculaire. Hugh Cunningham qui a publié il y a quelques années une remarquable histoire de l'enfance, *Children and Childhood in Western Society since 1500* (New York, Longman, 1995), termine son livre avec un chapitre sur le siècle de l'enfant dans lequel il a inséré une section sur la science, les experts et l'enfance. Le thème est abordé avec une citation extraite d'un rapport du Congrès des États-Unis daté de 1909 dans lequel on propose de créer une agence fédérale pour l'enfance en

soulignant la nécessité de «repérer des données scientifiques et factuelles ainsi que les résultats des meilleurs traitements scientifiques appliqués à l'enfance». Quelques années plus tard, en 1930, le président américain Hoover proclame, lors de la conférence de la Maison Blanche sur la santé et la protection de l'enfance que «la tâche de former les enfants pour faire en sorte qu'ils puissent s'insérer dans le système économique et social complexe, imbriqué et interdépendant que nous avons développé, dépasse la capacité des parents tous seuls». Dès lors, il faut des experts. Nul doute que leur apport a été déterminant pour comprendre le développement des processus cognitifs, des instincts et des pulsions de l'enfant et enfin, selon Cunningham, curieusement par ailleurs, des origines de la délinquance juvénile et des comportements anti-sociaux. Or, le rôle des experts des enfants qui pontifient sur les formes d'éducation les meilleures pour réussir dans la vie (ce qui est équivalent à un pari sur l'avenir) ne peut pas ne pas nous interpeller : ce rôle vacille entre la position de l'évangéliste et celle du militant, la position du prêcheur et celle du magicien. Nous sommes directement concernés par ce thème. Nous sommes aussi, bon gré mal gré, dans notre pratique citoyenne et scientifique, des interprètes de cette fonction et nous devons donc constamment nous rappeler d'appliquer une exigence de rigueur et de lucidité à chaque fois que nous intervenons sur l'éducation des enfants et leur avenir.

La vulnérabilité des enfants

Les enfants vulnérables est le titre d'un très beau livre publié ce printemps au Canada qui réunit une série de recherches pilotées par Douglas Willms en exploitant la base de données canadiennes de l'enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes (*Vulnerable Children. Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. The University Alberta Press, Edmonton, 2002). Cette base de données contient des informations sur les caractéristiques et les expériences de vie d'un échantillon de 22'000 enfants appartenant à 13'500 ménages qui seront suivis tous les deux ans jusqu'à l'âge adulte. Par ailleurs, à chaque fois, c'est-à-dire tous les deux ans, on insère dans l'échantillon un sous-groupe de petits enfants âgés de 0 à 23 mois qui sont suivis jusqu'à l'âge de 4-5 ans, ce qui permet de recueillir une masse unique d'informations sur les modalités de garde et d'éducation. Il me semble évident, dans un colloque comme celui-ci centré sur la recherche, de mentionner ces grandes enquêtes sur l'enfance qui se dressent dans le paysage de la recherche scientifique contemporaine. Il s'agit d'opérations de grande envergure ouvrant des pistes d'analyse qui devraient permettre une meilleure connaissance de l'enfance avec des répercussions sur la configuration des politiques socio-éducatives. L'étude de Willms et collaborateurs a un double mérite : d'un côté elle nous plonge dans les zones d'ombre de nos sociétés, en nous sensibilisant à la présence d'une population d'enfants en difficulté, perdus, vivant en marge du bien-être, échappant au filet de protection que les politiques socio-éducatives ont tissé. Il ne faut pas aller très loin pour rencontrer ces enfants dont l'enfance n'est pas dorée et dont on peut pressentir qu'ils n'auront pas une vie facile lorsqu'ils grandiront et deviendront adultes. De l'autre, elle nous confronte à l'angoisse qui taraude les esprits des parents, des professionnels de l'éducation, des spécialistes de l'humanitaire et aussi de quelques responsables politiques



face aux difficultés de réaliser le grand but du siècle de l'enfance, c'est-à-dire fournir une enfance à tous les enfants, et faciliter la métamorphose de l'enfant en adulte accompli. Parler de vulnérabilité, c'est nous rappeler une vérité désagréable à entendre, c'est-à-dire que l'enfance est un risque.

Les parents d'aujourd'hui, en particulier ceux des classes moyennes, sont de plus en plus inquiets et ont beaucoup moins de certitudes sur l'avenir de leurs enfants. De ce fait ils sont enclins à les surprotéger, même si la protection médicale et sociale des enfants n'a jamais été aussi considérable que de nos jours. Ce paradoxe a été bien décrit par Peter Stearn dans un livre qu'il vient de publier sur l'histoire moderne de l'éducation des enfants en Amérique et qui porte un titre suggestif : *Anxious Parents*. Le statut et le rôle des enfants ont profondément changé du XIX^e au XX^e siècle (dans nos sociétés, sauf exceptions, les enfants ne sont plus obligés de contribuer à la vie économique de la famille), et leur place dans la famille est devenue précaire et délicate. Les paramètres symboliques (psychologiques, éducatifs, affectifs) ont remplacé les paramètres économiques dans l'appréciation de l'enfance. La perception des dangers qui menacent les enfants a par conséquent changé, aussi bien chez les parents que chez les professionnels de l'enfance. Au cours du XX^e siècle, dit Stearn, le monde est devenu plus dangereux pour les enfants : « L'idée de l'enfant vulnérable est le reflet d'un siècle anxieux. Plus anxieux qu'auparavant ? Probablement. Aussi anxieux que les autres, toutes choses prises en compte ? Sans doute ».

Donc nous voyons une enfance vulnérable, car nous sommes anxieux à propos de l'avenir des enfants. Pour Willms et ses collaborateurs, les enfants vulnérables sont les enfants qui font l'expérience de conditions de développement appauvrissantes. Ces enfants sont vulnérables parce que, sauf dans le cas d'efforts sérieux pour intervenir en leur faveur, ils ont une grande probabilité de rencontrer des problèmes tout au long de leur enfance, de connaître plus tard le chômage et, en tant que jeunes adultes, d'avoir une faible santé physique et mentale. La nouveauté du concept de vulnérabilité adopté dans la recherche consiste, comme l'explique Willms, dans le fait de mettre l'accent sur les produits, les effets, les résultats, plutôt que sur les facteurs qui les prédisent. Ce n'est pas la même chose de parler d'enfants à risque ou d'enfants vulnérables. Le concept de risque implique celui de facteurs à risque qui peuvent être tous les facteurs annonciateurs de conditions d'existence indésirables et qui les prédisent. Les enfants à risque sont un groupe hypothétique qui pourrait être exposé à des situations négatives comme la pauvreté, ou l'absence de santé. Les enfants vulnérables sont les enfants qui se trouvent dans des situations défavorisées ou négatives et dont la probabilité d'être exposés à l'avenir à des situations indésirables, de faire l'expérience d'une existence difficile ou d'obtenir des scores très bas dans les évaluations du développement cognitif ou comportemental est élevée, car en tant qu'enfants ils connaissent déjà ces situations, ils y sont immergés. Ces enfants qui, dans leur jeune âge, collectionnent de faibles résultats cognitifs ou comportementaux, sont vulnérables parce qu'ils seront plus tard exposés au chômage ou à une santé physique et mentale vacillante. De ce fait, les résultats cognitifs et les prestations comportementales sont un meilleur prédicteur de la plupart des situations de la vie future que ne le sont le

statut socio-économique ou tout autre facteur à risque. Cette position théorique constitue un changement majeur qui inspire les grandes études sur l'enfance en cours actuellement. On y retrouve les traces de la théorie économique de l'investissement selon laquelle les parents investissent des ressources dans le développement de leurs enfants, en espérant qu'en retour ces enfants connaîtront plus tard une situation de bien-être. Ces investissements incluent par exemple l'achat d'habitations ou la location d'appartements dans de bons quartiers, des dépenses pour assurer une garde des petits enfants de bonne qualité, des frais pour fréquenter de bonnes écoles, acheter des livres, participer à des activités culturelles, avoir une bonne santé, une alimentation saine. De ce fait, nous faisons l'hypothèse que des facteurs socio-économiques comme le revenu familial ou le niveau d'éducation des parents sont corrélés avec les paliers de développement des enfants. Les recherches actuelles permettent d'examiner et de mesurer l'ampleur des différents facteurs qui concourent à composer les conditions socio-économiques au lieu de se borner à mettre globalement en évidence l'importance de cette influence. Elles nous permettent d'appréhender ce qui à l'intérieur des familles, des écoles, des communautés a une incidence sur les comportements, les acquis, les prestations des enfants. Ces recherches par ailleurs s'efforcent d'identifier les enfants vulnérables à un jeune âge, d'apprécier la qualité de la garde des enfants en identifiant le poids des variables qui la définissent, de séparer l'effet-famille de l'effet-école, de pronostiquer si l'effet-école peut compenser les désavantages socio-économiques et à quelles conditions. Nous sommes ici en face de travaux dont les implications pour la mise en œuvre de politiques intersectorielles pour l'enfance sont considérables et qui présentent un intérêt élevé pour l'élaboration d'un programme de recherche consistant sur l'enfance.

Les risques éducatifs qui menacent l'enfance

Le XX^e siècle a été défini comme le siècle de l'enfance, et à certains égards nous devons reconnaître qu'il l'a vraiment été. Il suffit par exemple de rappeler les avancées spectaculaires de la pédiatrie ou la baisse de la mortalité infantile. Cependant, comme l'explique Hugh Cunningham, dans la deuxième moitié du XX^e siècle il y a eu un tournant par rapport aux objectifs du début du siècle. Or, nous sommes immergés dans ce changement ; nous sommes en partie des acteurs et des témoins de transformations profondes qui s'opèrent sous nos yeux. Peut-être sommes-nous réunis ici pour en prendre la mesure. Selon Cunningham, le siècle de l'enfance s'est terminé d'une manière inattendue, selon des modalités qui n'avaient pas été prévues au début du siècle dernier. Ce qui s'est passé dans la deuxième moitié du XX^e siècle, c'est la réduction de l'autorité parentale, l'écroulement même de cette autorité. En conséquence, les enfants ont demandé et obtenu un accès précoce au monde des adultes. Au lieu d'enfermer l'enfance dans son monde, on l'a sortie de plus en plus tôt. Il n'y a pas eu une prolongation de l'enfance, mais une diminution, bien que sous des modalités tout à fait spécifiques et inattendues. Apparemment on retrouve ici une constante historique, sauf qu'autrefois, à la fin d'une enfance relativement courte, les jeunes devenaient autonomes sur le plan économique, ils devenaient productifs. Or, maintenant,



on sort de l'enfance tôt mais on entre de plus en plus tard dans la vie active et productive, ce qui engendre un tout autre ensemble de problèmes.

Les enfants ont acquis des droits qui, au lieu de les séparer des adultes, les ont rapprochés d'eux. Il suffit de prendre en compte l'évolution des droits de l'enfance pour appréhender ce phénomène. Il n'y a plus, ou il y a de moins en moins de séparation entre le monde des adultes et celui des enfants. Selon Cunningham, jusqu'à la moitié du XX^e siècle on aurait pu dire que la réalité de l'enfance était en train de se rapprocher de l'idéal représenté par un monde de l'enfance protégé, pur, parfait, bien distinct de celui des adultes. Freud, cet empêqueur de tourner en rond, avait bien attiré l'attention sur le fait que cette séparation n'était pas si nette qu'on le prétendait, mais il n'a pas été très écouté. Or, à la fin du XX^e siècle, la donne a changé. Finie l'autonomie de l'enfance par rapport à un univers de plus en plus méchant, hostile; foin de l'autorité des adultes, indispensable pour protéger les enfants. La distance entre enfants et adultes a fondu, ce qui a enclenché une négociation permanente entre enfants et parents sur l'éducation, tandis que les institutions publiques en charge de l'éducation ne pouvaient rien faire d'autre qu'observer et enregistrer ce phénomène, et enfin le subir.

La trilogie que je viens d'évoquer (les experts et leurs savoirs; les parents et leur anxiété; la confusion entre enfants et adultes) délimite un champ de réflexion dans lequel se situe le thème de la scolarisation précoce des petits enfants: l'ordre des pédagogues; l'échec de la scolarisation et des apprentissages; la métamorphose de l'enfant en élève. Je suis sûr que les travaux et les échanges que nous aurons pendant ce colloque vont nous aider à mieux appréhender ces enjeux.

POLITIQUE, SOCIOLOGIE ET HISTOIRE



Petite enfance, grands défis : politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Conférence plénière

Par Michelle J. Neuman¹

Résumé²

Améliorer la qualité, l'accès, et la cohérence des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (0 à 6 ans) est désormais l'une des principales priorités des pouvoirs publics. On considère de plus en plus que c'est au cours de la petite enfance que se déroule la première phase du processus de formation tout au long de la vie. On reconnaît également le rôle des services de la petite enfance pour aider les parents à concilier vie professionnelle et vie familiale et pour promouvoir l'égalité des chances de leurs enfants. Les pays s'appuient sur des stratégies diverses dont la nature est fortement liée aux contextes culturels, sociaux, économiques et politiques. Toutefois, les pays partagent souvent les mêmes défis. Que peut-on apprendre de ces expériences internationales ? Cette intervention présente les résultats d'une analyse comparative de douze pays ayant participé à la première phase d'un examen thématique de l'OCDE. Après avoir abordé les questions majeures qui se posent dans ces pays et les diverses réponses développées, huit thèmes essentiels d'une politique efficace pour assurer un accès équitable à des services de qualité dans le domaine de l'éducation préscolaire et de l'accueil des très jeunes enfants sont abordés. En guise de conclusion, quelques réflexions sur le thème central du colloque sont élaborées.

¹ Chercheuse au *National Center for Children and Families* et doctorante en sciences de l'éducation et sciences politiques à l'Université de Columbia à New York.

² Qu'il me soit permis ici de rendre hommage à M. Noberto Bottani pour le travail sur la petite enfance qu'il a mené à l'OCDE dans les années 1970 et 1980 sans lequel cet examen thématique n'aurait jamais été possible. Je voudrais aussi remercier M. Jean-Jacques Ducret de m'avoir invité à participer à ce colloque qui a engagé notre réflexion sur ce sujet important. Enfin, je suis très reconnaissante envers mes collègues dans les 12 pays et en particulier mon collaborateur M. John Bennett au Secrétariat de l'OCDE. Ils ont tous enrichi cette étude.



Introduction : pourquoi les décideurs politiques s'intéressent-ils à la petite enfance ?

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants a suscité une vague d'intérêt au sein des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques³. Trois faits de société ont particulièrement attiré l'attention des décideurs et façonné les politiques mises en place.

Tout d'abord, les décideurs politiques reconnaissent que les résultats de recherche (notamment américains) montrent l'importance de la qualité des expériences de petite enfance pour le développement cognitif, social et émotionnel des enfants, ainsi que pour leur réussite scolaire et même leur vie ultérieure (voir OCDE, 1999b pour une synthèse de cette recherche). On considère de plus en plus que c'est au cours de la petite enfance que se déroule la première phase du processus de formation tout au long de la vie (OCDE, 1996).

Ensuite, les décideurs politiques espèrent que l'accès à une éducation et un accueil de qualité peut promouvoir l'égalité des chances des jeunes enfants – surtout des plus défavorisés – et même réduire les effets néfastes de la pauvreté. De plus en plus, les gouvernements investissent dans les politiques d'éducation et d'accueil afin de soutenir les enfants et les familles fragiles et de promouvoir la cohésion sociale (Kammerman & Kahn, 2002 ; OCDE, 1999a).

Enfin, on reconnaît également le rôle des services de la petite enfance pour aider les parents à concilier vie professionnelle et vie familiale et aussi faciliter l'accès des femmes sur le marché du travail (EC Childcare Network, 1996 ; OCDE, 1999a). Un des principaux défis est l'implication des parents de jeunes enfants dans des emplois de caractère précaire (p. ex., les horaires irréguliers, le week-end, le soir). On se demande si des efforts sont nécessaires pour que le marché du travail devienne plus souple pour répondre aux besoins des parents.

Motivés par ces interrogations, les pays membres de l'OCDE ont lancé en 1998 un examen thématique qui analyse des approches politiques afin d'améliorer la qualité et l'accès à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Une attention toute particulière est accordée à six domaines de politique publique : la gouvernance ; la réglementation ; le personnel ; le contenu et la mise en place du programme ; l'engagement et le soutien des familles ; et le financement. Cette étude a également examiné les contextes

³ L'OCDE est une organisation qui réunit 30 pays, tous attachés à la démocratie et à l'économie de marché. L'OCDE offre à ses membres un forum où les gouvernements peuvent comparer leurs expériences, discuter de problèmes communs et chercher des solutions pouvant être appliquées à divers contextes nationaux. Les 30 pays membres sont l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'OCDE développe également des projets et des relations avec plus de 70 pays non-membres.



économiques, politiques, démographiques, et sociaux, ainsi que les idées dominantes des jeunes enfants et familles dans des sociétés différentes (OCDE, 1998).

Cette intervention traitera des tendances et des développements politiques dans un cadre comparatif et international établi par l'étude de l'OCDE dont j'étais responsable de 1998 à 2001 (OCDE, 2001 ; Neuman & Bennett, 2001). Après avoir abordé des questions majeures et les diverses réponses apportées, je soulignerai huit éléments politiques essentiels pour assurer un accès équitable à des services de qualité dans le domaine de l'éducation préscolaire et de l'accueil des très jeunes enfants. Je finirai avec quelques réflexions sur la question principale de ce colloque : scolariser la petite enfance ?

Méthodologie et champ de l'étude

Peut-on apprendre des expériences internationales ? Je pense que des études comparatives offrent plusieurs atouts. Tout d'abord, elles peuvent analyser des systèmes éducatifs dans un cadre comparatif et identifier des tendances communes. Elles peuvent encourager ceux qui travaillent dans ce domaine à engager une réflexion critique sur les politiques de leur propre pays et à découvrir les initiatives réussies et les échecs dans d'autres pays. Ces études comparatives peuvent permettre aux représentants de milieux différents de partager des points de vue au sein d'un même pays ainsi qu'entre plusieurs pays. Certes, il y a des risques de faire des généralisations d'un pays à un autre sans prendre en compte le contexte de chacun. Il y a des contraintes pratiques aussi. Il est difficile de comprendre le contexte historique ainsi que l'évolution de politiques et de pratiques au cours d'une courte visite. Malgré ces limitations, les projets comparatifs et internationaux peuvent générer des leçons afin d'informer et améliorer les politiques pour les jeunes enfants.

J'utiliserai l'expression adoptée par les pays qui ont participé à l'examen thématique (*Éducation et accueil des jeunes enfants* – EAJE) pour inclure tous les dispositifs assurant l'accueil et l'éducation des enfants en dessous de l'âge de la scolarité obligatoire, quels que soient le financement, les heures d'ouverture ou le contenu des institutions. Ce terme reconnaît non seulement les liens entre l'accueil et l'éducation mais aussi les fonctions variées de ces institutions, comme la garde, le soin, l'apprentissage et le soutien social.

La méthodologie de l'étude repose sur quatre éléments (OCDE, 1998). Chaque pays prépare un *Rapport de base* sur son contexte, ses politiques et les questions principales. Après avoir étudié ce document, une équipe d'examineurs internationaux participe à une *visite d'étude*. Pendant dix jours, l'équipe visite des structures d'accueil et d'éducation et rencontre des parties prenantes, y compris des représentants des ministères, des collectivités locales, des syndicats, des parents et des chercheurs. Après chaque visite, l'équipe prépare une *Note* qui rassemble leurs réflexions sur le pays de l'étude. Nous avons fait une synthèse de ces informations dans un rapport comparatif : *Petite*



enfance, grands défis (OCDE, 2001). Ces documents sont disponibles sur le site Internet de l'OCDE (www.ocde.org).

Douze pays ont participé à la première phase de l'étude : l'Australie, la Belgique (communauté française et communauté flamande), le Danemark, les États-Unis, la Finlande, l'Italie, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède. Depuis la parution du rapport comparatif, huit autres pays ont souhaité faire partie de cet examen (l'Allemagne, l'Autriche, le Canada, la Corée, la France, la Hongrie, l'Irlande et le Mexique). Puisque les analyses sont en cours, cette présentation s'appuiera principalement sur les résultats de la première phase.

Une typologie

Pour commencer, je distinguerai trois groupes de pays dans l'organisation des politiques et les services de la petite enfance.

(1) Des pays comme la France, la Belgique et l'Italie (et d'une certaine façon, le Portugal et la République tchèque) ont créé un droit statutaire à la scolarisation à partir de l'âge de 2 ans et demi ou 3 ans. Presque tous les enfants de cet âge assistent à l'école maternelle sans distinction de statut d'emploi de leurs parents. Ces structures sont intégrées dans le système d'éducation et sont souvent situées dans les mêmes écoles ou proches de l'école primaire. Pour les enfants en dessous de cet âge, des services publics ou privés tels que les assistantes maternelles (gardes à domicile ou nounous) et des crèches collectives se développent ; ces services sont payants et il y a une pénurie de places.

(2) Les pays nordiques ont développé des systèmes uniques et intégrés pour tous les enfants de la naissance à l'âge de six ou sept ans dans des structures ouvertes à temps plein (crèches familiales et collectives). En Suède, au Danemark et en Finlande, l'accès est un droit statutaire de l'enfant dès 1 an (à peu près). En général, le système est géré par les instances d'affaires sociales et les services sont payants (selon les ressources des familles). Les communes sont responsables pour l'administration de ces services. Un personnel bien formé travaille avec tous les enfants en dessous de l'âge de 7 ans. La Suède penche vers un modèle éducatif (mais pas forcément scolaire) et depuis peu offre des sessions gratuites pour les enfants de 4 et 5 ans dans des institutions d'accueil de la petite enfance.

(3) Le troisième groupe comprend l'Australie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les États-Unis. Pour ces pays, l'accès à l'éducation préscolaire peut être un droit mais seulement pour une année ou deux avant la scolarisation obligatoire. D'ailleurs, les enfants dans ces pays ont tendance à commencer la scolarisation formelle plus tôt que dans d'autres pays (4 ou 5 ans p. ex.). En dessous de cet âge, les politiques sont éclatées et beaucoup de différences de qualité et d'accès existent. Les structures d'accueil sont souvent privées et payantes, mais les parents ont souvent accès à des subventions directes ou indirectes. Il y a des initiatives vers une approche plus universelle, comme



au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, où il y a eu de nouveaux investissements importants de la part du gouvernement.

Du fait de l'évolution permanente au sein de chaque groupe, cette typologie statique n'est pas suffisante pour éclaircir les développements politiques d'éducation et d'accueil.

Principaux sujets et développements politiques

Si les douze pays s'appuient sur des stratégies diverses dont la nature est fortement liée aux contextes culturels, sociaux, économiques et politiques, ils partagent souvent les mêmes défis. J'aborderai sept questions principales et les diverses réponses proposées.

Extension des services en vue d'un accès généralisé

Améliorer l'accès est une priorité politique. La tendance est de couvrir à 100 % le groupe d'âge de 3 à 6 ans de telle sorte que tous les enfants aient au moins deux ans de services gratuits avant qu'ils ne commencent la scolarité obligatoire. Dans plusieurs pays, l'accès à l'EAJE est un droit statutaire – dès l'âge de 1 an au Danemark, en Finlande et en Suède, 2 ans et demi en Belgique, 3 ans en Italie et 4 ans aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Bien que les gouvernements fassent des efforts pour étendre ces services et pour accroître le contenu éducatif, il y a encore des disparités d'accès et de qualité pour les moins de 3 ans. Une vraie pénurie subsiste. La demande est liée aux congés parentaux existants dont la durée moyenne est de 44 semaines (36 semaines payées) (Kamerman, 2000 ; Moss & Deven, 1999). En ce qui concerne l'égalité des chances, malgré les efforts nationaux, dans plusieurs pays, les enfants d'origine étrangère et les enfants handicapés sont sous-représentés. L'accès limité dans les zones rurales est un autre défi partagé.

Améliorer la qualité de l'offre de services

Améliorer la qualité est une deuxième priorité politique dans les différents pays. Les définitions de la qualité diffèrent énormément selon les parties prenantes et entre les pays. Par exemple, plusieurs pays essaient de trouver un équilibre entre les conceptions de l'enfance comme un moment à protéger dans le présent avec les conceptions de l'enfance comme un investissement dans l'avenir. La plupart des pays ont une réglementation nationale pour des aspects structurels de la qualité comme le taux d'encadrement, la taille des groupes, les conditions des établissements et la formation du personnel. Pour mesurer la qualité, certains pays, tels que les USA et le Royaume-Uni, ont largement recours à des outils d'évaluation standardisés, tandis que d'autres pays préfèrent co-définir et co-évaluer les objectifs du programme avec les contributions du personnel, des parents et parfois des enfants (comme au Danemark et certaines régions d'Italie). Les grandes préoccupations de qualité concernent trois groupes : les nourrissons, les enfants gardés à domicile et les enfants pauvres.

Promouvoir la cohérence et la coordination des politiques et des services

Dans la plupart des pays, il existe deux systèmes isolés : un système d'accueil pour les 0 à 3 ans et un système d'éducation préscolaire pour les enfants dès 2-3 ans. Chacun de ces deux systèmes a sa propre tutelle administrative, gouvernance, formation du personnel et son propre financement. Une approche plus intégrée devient courante. Le Danemark, la Finlande, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède ont un ministère pour tout le secteur de la petite enfance (0 à 7 ans), tandis que d'autres pays tels que les Pays-Bas utilisent des mécanismes de coordination entre les différents départements et secteurs. La décentralisation a amené une diversification des services pour satisfaire les besoins et les préférences locales, mais parfois des inégalités d'offre et de qualité subsistent. Cette flexibilité au niveau local peut encourager la coordination entre les divers services auxquels ont recours les familles. En particulier, on observe plus de coordination entre l'EAJE et le secteur d'éducation pour faciliter la transition à l'école primaire. L'Espagne, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suède sont parmi les pays qui ont intégré toutes les politiques d'EAJE sous la responsabilité du Ministère de l'éducation. Cette décision soulève le risque que les classes de petite enfance perdent leur spécificité mais aussi entraîne l'opportunité de faciliter les liens et les transitions entre l'éducation préscolaire et l'école élémentaire.

Explorer des stratégies pour assurer des investissements adéquats

Malgré le manque de données financières dans ce domaine d'étude, nous avons pu constater des augmentations importantes d'investissements publics, notamment dans les pays en retard de développement dans ce domaine (p. ex. les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni). Dans presque tous les pays examinés, le gouvernement supporte la plus grande partie des coûts. La participation des parents se fait à hauteur de 30 % en moyenne et les écoles maternelles sont souvent gratuites (Rostgaard & Fridberg, 1997 ; Meyers & Gornick, 2001). Il y a une préoccupation concernant l'accès équitable aux services, surtout dans les pays où les parents doivent couvrir la majorité des frais d'EAJE. Par exemple, aux USA les parents couvrent 60 % des frais de garde et l'accès varie selon les ressources familiales. Indépendamment de la stratégie de financement adoptée, il est clair que les investissements publics importants sont nécessaires pour développer un *système* d'EAJE de qualité qui soit équitable et correctement financé (Kagan & Cohen, 1997). Même quand le rôle du secteur privé est important, comme en Australie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les services reçoivent tout de même des fonds publics.

Améliorer la formation des personnels et leurs conditions de travail

Il y a une évolution transnationale vers l'exigence d'un diplôme universitaire d'une durée de plus de trois ans pour ceux qui sont responsables pour les enfants d'âge préscolaire. Certains pays (Belgique, Italie, Portugal) exigent une spécialisation, tandis que d'autres (Australie, France, Pays-Bas) forment les enseignants de niveau élémentaire et préscolaire ensemble (Oberhuemer & Ulich, 1997). Les pays nordiques forment leurs personnels, dits pédagogues, à travailler dans des structures et secteurs



plus variés (santé, périscolaire, crèches) (Moss, 2000). La Suède a créé une nouvelle formation initiale commune pour le personnel préscolaire et scolaire en conservant un module spécialisé sur la petite enfance. Des lacunes de formation communes existent dans les domaines suivants : travail avec les parents, les nourrissons et les tout-petits, éducation bilingue/multiculturelle et spéciale, recherche et évaluation. Bas salaires, statuts peu valorisés, mauvaises conditions de travail, accès limité à la formation sur le terrain et peu de perspectives de carrière sont autant de sujets de préoccupation, surtout pour ceux qui travaillent hors milieu scolaire. Le recrutement et la fidélisation d'une main-d'œuvre diverse et qualifiée représentent un défi majeur. Il est à noter que, à l'exception du Danemark et de la Norvège, peu de pays font des efforts pour recruter des hommes, le personnel restant majoritairement féminin.

Développer des cadres pédagogiques appropriés pour les jeunes enfants

La plupart des pays ont développé des cadres pédagogiques nationaux pour favoriser un niveau égal de qualité à travers divers groupes d'âge et des services pour aider à guider et à soutenir le personnel dans sa pratique et pour faciliter la communication entre personnels, parents et enfants. Ces cadres peuvent couvrir l'éducation préscolaire (Belgique, République Tchèque, Finlande, Italie, Portugal, Royaume-Uni) ou bien tous les services pour les moins de 6 ans (Norvège et Suède). Pour l'essentiel, ils tendent à se concentrer sur le développement global de l'enfant plutôt que sur des objectifs d'apprentissage réduits à la lecture et aux mathématiques. Enfin, un soutien au personnel et des conditions structurelles favorables (comme de bons taux d'encadrement des enfants) sont nécessaires à la mise en place réussie de ces cadres pédagogiques.

Impliquer les parents, les familles et les communautés

Les services impliquent les parents pour s'appuyer sur la connaissance unique qu'ont les parents de leurs enfants, promouvoir des attitudes et des comportements positifs envers l'apprentissage et offrir le recours à d'autres services. Les types d'engagement varient beaucoup selon les pays. On trouve de bons exemples au Danemark où les parents sont souvent majoritaires dans les conseils des jardins d'enfants et dans les crèches parentales qui existent dans plusieurs pays. En Italie et aux Pays-Bas, les structures d'accueil de la petite enfance sont des instances de cohésion sociale pour les populations les plus marginalisées de la société. Les grands obstacles à surmonter pour parvenir à un véritable engagement des parents et des familles sont : la culture, les attitudes, la langue, le manque de temps ou de transport. Il est particulièrement difficile d'assurer une représentation et une participation équitables des familles étrangères ou défavorisées. Pour cette raison, il est essentiel que les personnels utilisent des stratégies qui répondent aux besoins, intérêts et disponibilité des parents.



Huit éléments d'une politique réussie

Quelles sont les leçons de cette comparaison internationale ? Nous avons identifié huit éléments politiques favorisant un accès équitable à une EAJE de qualité pour les enfants de 0 à 6 ans. Ces éléments devraient répondre aux contextes, aux circonstances et aux cultures des différents pays (voir OCDE, 2001).

(1) *Une approche systémique et intégrée concernant le développement et la mise en place des politiques* exige que l'on ait une vision claire concernant les enfants de 0 à 6 ans (et même jusqu'à 8 ans) qui intègre la politique d'EAJE, ainsi que la mise en place de politiques coordonnées tant au niveau central qu'aux niveaux régional et local. Un ministère de référence peut encourager le développement d'une politique cohérente, mais des liens forts établis entre services, professionnels et parents sont aussi nécessaires.

(2) *Un partenariat fort et égal avec le système éducatif* apporte un soutien à une approche d'apprentissage à vie dès la naissance, encourage des transitions en douceur pour les enfants et reconnaît l'EAJE comme une part importante du processus éducatif. Des partenariats forts avec le système éducatif fournissent l'occasion de rapprocher les perspectives et méthodes diverses de l'EAJE et de l'école en se focalisant sur les points forts de chacune de ces deux entités.

(3) *Une approche universelle pour l'accès à l'EAJE avec une attention particulière envers les enfants ayant des besoins spéciaux* : alors que dans la plupart des douze pays qui ont participé à l'examen thématique, l'accès généralisé à l'EAJE pour tous les enfants à partir de 3 ans est un objectif atteint, une plus grande attention aux politiques et aux prestations en faveur des nourrissons et des tout-petits est nécessaire. Il est important de garantir un accès équitable, de sorte que les enfants puissent tous bénéficier d'une EAJE de qualité, indépendamment du niveau des revenus familiaux, du statut de l'emploi parental, des besoins spéciaux d'éducation ou des origines étrangères.

(4) *Des investissements publics substantiels dans les services et les infrastructures* : alors que l'EAJE peut être financée par une combinaison de ressources, il y a un besoin d'investissement public substantiel pour garantir un système durable de qualité et d'accessibilité aux services. Les gouvernements doivent développer des stratégies claires et cohérentes pour allouer les ressources limitées de manière efficace, y compris l'investissement dans une infrastructure soutenant les efforts de planification à long terme et d'amélioration de qualité.

(5) *Une approche participative à l'amélioration et à la garantie de la qualité* : définir, garantir et contrôler la qualité devrait être un processus participatif et démocratique qui engage les personnels, les parents et les enfants. Il y a un besoin de réglementation de qualité pour toutes les formes de prestations ainsi que des cadres pédagogiques centrés sur le développement global des enfants.



(6) *Une formation et des conditions de travail adéquates pour les personnels dans tous les types de services* : une EAJE de qualité dépend d'une bonne formation des personnels et de conditions de travail satisfaisantes dans tout le secteur. Il y a un besoin critique de développer des stratégies permettant de recruter et de retenir une main-d'œuvre qualifiée, diverse et mixte et de garantir qu'une carrière dans le secteur soit satisfaisante, respectée et financièrement viable.

(7) *Une attention systématique aux contrôles et à la collecte des données* exige la mise en place de procédures cohérentes pour collecter et analyser les données sur les statuts des jeunes enfants, les structures de l'EAJE et la main-d'œuvre travaillant pour la petite enfance. Des efforts internationaux sont nécessaires pour identifier et corriger les lacunes existantes dans ce domaine.

(8) *Un cadre stable et un agenda à long terme pour la recherche et l'évaluation* : il est nécessaire d'avoir des investissements réguliers pour soutenir la recherche sur les objectifs politiques fondamentaux. L'agenda de recherche pourrait aussi être élargi afin d'y inclure des disciplines et des méthodes qui sont actuellement sous-représentées telles que la sociologie, l'anthropologie et les sciences politiques.

Pour résumer, les questions sur la petite enfance sont présentes dans l'agenda politique dans ces douze pays. Certains pays ont fait des progrès impressionnants dans ce domaine, en fonction de leur point de départ. D'autres pays avec une forte tradition ont solidifié et mis à jour leurs politiques et leurs pratiques. Même si des défis importants restent à surmonter, tous ces pays ont fait des efforts pour atteindre les huit éléments d'une politique réussie.

Implications de cette étude pour le débat «Scolariser la petite enfance?»

Voici quelques questions qui découlent des considérations précédentes.

A quel âge commence la responsabilité publique pour l'éducation des enfants?

Malgré le consensus de l'importance d'un accès généralisé des enfants de 3 à 6 ans, l'accueil des moins de 3 ans reste dans le domaine du privé dans la plupart des pays. La question est fortement liée aux rôles des femmes dans la société mais aussi aux conceptions de l'enfance et de leurs besoins. Une question qui est moins discutée concerne la responsabilité d'autres partenaires en dehors du gouvernement. Par exemple, on pourrait inciter les entreprises qui bénéficient d'une main-d'œuvre stable et bien formée à participer au financement d'un système d'EAJE.

Dans une situation de pénurie de places en crèches et plus généralement de ressources publiques, devrait-on créer plus de structures d'accueil, intégrer les 2-3 ans dans le système scolaire, ou essayer d'améliorer les politiques de congé parental? Quels parents et quels enfants profiteraient de chaque option? Si l'objectif est de promouvoir l'égalité des chances en donnant l'accès à une scolarité précoce, peut-être qu'il

serait intéressant d'envisager la création de structures intermédiaires pour compléter les écoles ou les crèches. En France, par exemple, des actions passerelles expérimentales se sont développées pour faciliter la transition de la maison à l'école pour les enfants de 2-3 ans. Dans tous les cas, il faudrait faire attention à ne pas créer un système à deux vitesses où les familles favorisées inscriraient leurs enfants dans une forme d'EAJE et les enfants de familles moins aisées se retrouveraient dans des structures à part. Quelle que soit la réponse, je pense qu'il est essentiel de promouvoir la cohérence de politiques de la petite enfance. En scolarisant les enfants à partir de 3 ans, il y a un risque de créer un fossé entre les classes enfantines et les institutions de la petite enfance.

Y a-t-il une spécificité «petite enfance» ?

Une autre question concerne la spécificité de la petite enfance. Souvent les enfants de 2-3 ans sont reçus dans les écoles maternelles dans les mêmes conditions que les enfants plus âgés. Ont-ils des besoins spécifiques ? Si oui, comment y répondre au mieux ? La réponse est liée à la formation, au programme, aux heures d'ouverture des institutions, etc. Quelles sont les implications d'intégrer les services d'EAJE dans le système scolaire par rapport à l'intégration dans le système santé, ou dans un autre système ? Est-ce que l'intégration des structures d'accueil de la petite enfance dans le système d'éducation les protégerait de changements politiques et de réductions budgétaires ? En dehors des considérations fiscales, la question du contenu se pose. Peut-on recevoir les enfants dans un système d'éducation sans les *scolariser* ? En Suède, par exemple, les institutions pour la petite enfance sont intégrées dans le système d'éducation nationale sans devenir des petites écoles. Peut-être pourrait-on explorer la possibilité d'intégrer les jeunes enfants dans le système d'éducation sans mettre les enfants à l'école, c'est-à-dire de les garder dans leurs structures de petite enfance. Enfin, comment pourrait-on encourager un vrai partenariat entre l'école d'un côté et ces institutions de l'autre ?

Quels sont les objectifs d'une scolarisation précoce ?

Enfin, il est important d'identifier clairement les objectifs d'une politique de scolarisation précoce. Est-ce que le but principal d'une scolarisation précoce est de combattre le risque de l'échec scolaire ? De permettre aux parents de jeunes enfants de travailler ? De promouvoir la cohésion sociale, y compris étendre l'accès aux enfants d'origine étrangère ? Probablement, tous ces objectifs soutiennent l'élargissement de l'EAJE. Mais, comment pourrait-on concilier ces objectifs en gardant l'intérêt du jeune enfant en vue ? Quelle structure d'accueil et d'éducation répond au mieux à ces objectifs, ou bien comment pourrait-on adapter les structures existantes pour répondre aux objectifs d'une scolarisation plus précoce ? Je pense que la leçon de notre étude comparative montre l'importance de promouvoir une vision articulée et globale de la petite enfance de la naissance à l'âge de 6 ans et de bien articuler les transitions d'une phase d'éducation à l'autre.



Pour conclure, je souhaiterais partager une de mes citations préférées : « La nation marche sur les pieds fragiles des petits enfants. Et elle ne peut progresser sans donner l'amour, les soins et toute l'attention qui leur est due » (Jawaharlal Nehru, ancien Premier Ministre de l'Inde). Je reviens à la question du début de cette intervention : peut-on apprendre des succès et des défis de différents pays ? Je suis confiante que oui. Par ailleurs, je pense que ce colloque offre l'occasion d'échanger des idées entre collègues visant à donner aux enfants toute l'attention qui leur est due.



Bibliographie

Les exemples cités dans cette intervention proviennent du rapport : Petite enfance, grands défis (OCDE, 2001) ainsi que des rapports de base et des notes par pays qui sont disponibles sur <http://www.oecd.org>.

EC Childcare Network. (1996). *A review of services for young children in the European Union 1990-1995*. Brussels: European Commission Childcare Network.

Kagan, S.L. & Cohen, N.E. (1997). *Not by Chance. Creating an Early Care and Education System for America's Children*. Full Report, The Quality 2000 Initiative. New Haven, CT: Bush Center in Child Development and Social Policy at Yale University.

Kamerman, S.B. (2000). Early childhood education and care: An overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33 (1), 7-29.

Kamerman, S.B. (2000). Parental leave policies: An essential ingredient in early childhood education and care policies. *Social Policy Report*, 19 (2), 3-15.

Kamerman, S.B. & Kahn, A.J. (eds.) (2002). *Beyond child poverty: The social exclusion of children*. New York: The Institute for Child and Family Policy, Columbia University.

Meyers, M.K. & Gornick, J.C. (2001). Cross-national variation in ECEC service organization and financing. In Kamerman, S.B. (ed.), *Early childhood education and care: International perspectives* (pp. 143-176). New York: The Institute for Child and Family Policy, Columbia University.

Moss, P. (2000). Training of early childhood education and care staff. *International Journal of Educational Research*, 33 (1), 31-54.

Moss, P. & Deven, F. (eds.) (1999). *Parental leave: Progress or pitfall? Research and policy issues in Europe*. Brussels: NIDI/CBGS Publications.

Neuman, M.J. & Bennett, J. (2001). Starting strong: Policy implications for early childhood education and care in the U.S. *Phi Delta Kappan*, 83 (3), 246-254.

Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). *Working with young children in Europe: Provision and staff training*. London: Paul Chapman Publishing.

OCDE (1996). *Apprendre à tout âge: Réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel, 16-17 janvier 1996*. Paris: Auteur.

OCDE (1998). *Les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants: projet d'un examen thématique: questions, cadre analytique et procédures*. Paris: Auteur.

OCDE (1999a). *Pour un monde solidaire: Le nouvel agenda social*. Paris: Auteur.

OCDE (1999b). La prise en charge des tout jeunes enfants: un investissement à faire fructifier au mieux. *Analyses des politiques d'éducation: Édition 1999* (pp. 31-56). Paris: Auteur.

OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis: éducation et structures d'accueil*. Paris: Auteur.

Rostgaard, T. & Fridberg, T. (1998). *Caring for children and older people: A comparison of European policies and practices*. Copenhagen: The Danish National Institute of Social Research.



Scolariser la petite enfance dans quelques pays d'Afrique du Nord et de l'Ouest

Symposium

Organisé par Sylvie Rayna¹

Nous nous proposons ici de confronter plusieurs modèles de préscolarisation se développant actuellement dans un certain nombre de pays du « *majority world* » (comme le disent les Anglo-saxons), pays où les enfants sont en très grand nombre et ce, dans un contexte de bien moindre richesse que celle du « *minority world* » dans lequel nous vivons. Il s'agira plus précisément d'examiner les réalisations observées dans quelques pays d'Afrique du Nord et de l'Ouest.

Aïcha Benamar, Nouria Remaoun et Zoubida Senouci, chercheurs au Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle (CRASC, Oran) analyseront tout d'abord la situation de la préscolarisation au Maghreb, en montrant la progression récente d'une préscolarisation « moderne » et les résistances culturelles à une conception constructiviste de cette préscolarisation. Yvette Poli, chargée de mission à la Fédération internationale des centres d'entraînement aux méthodes actives (FICEMEA, Paris), présentera ensuite l'expérience innovante du « clos d'enfants » qu'elle accompagne, en partenariat avec l'UNESCO, dans plusieurs pays d'Afrique noire francophone : un modèle peu coûteux, fondé sur les méthodes actives, porté par des femmes bénévoles. Puis Sylvie Rayna, maître de conférences à l'INRP (Paris) se centrera sur le modèle promu par la nouvelle politique intégrée du Sénégal : la « case des tout-petits » qui commence à se développer dans le pays.

Les démarches se référant aux méthodes actives défendues par Piaget ou au constructivisme piagétien lui-même sont situées dans un contexte commun de tension entre tradition et modernité.

¹ Maître de conférence à l'Institut national de recherche pédagogique, Paris.

1. Le préscolaire au Maghreb : situation actuelle et perspectives

Par Nouria Remaoun, Zoubida Senouci et Aïcha Benamar¹

Résumé

Dans cette communication, nous analyserons l'état actuel de la prise en charge de la petite enfance au Maghreb où le taux de préscolarisation des enfants de 5 ans tend à augmenter. L'extension des structures préscolaires et la nécessité de curricula unifiés ont été parmi les premières questions posées dans les trois pays, durant cette dernière décennie. Des outils méthodologiques conçus comme des moyens de réalisation d'une éducation préscolaire de type constructiviste ont vu le jour. Mais faute de moyens, le système préscolaire dans ses composantes, traditionnelle et moderne, reste entièrement marqué par le modèle transmissif. Quelles sont les possibilités de réalisation d'une éducation préscolaire constructiviste à coût réduit, conformément aux curricula proposés ?

Les systèmes préscolaires maghrébins, analysés dans l'évolution de leurs finalités et de leurs modes de fonctionnement depuis 1990 (Remaoun-Benghabrit, 1990, 1992), semblent actuellement mus par une dynamique tirant toute sa puissance de la nécessité de comprendre les enjeux à caractère sociétal. Dans le cadre des différentes réformes engagées, l'objectif majeur vise la généralisation, à court terme, de l'éducation préscolaire pour la tranche d'âge des 5-6 ans. Dans leur composante relative au préscolaire, les nouveaux curricula peuvent-ils constituer des outils d'homogénéisation des modèles pédagogiques préconisés et de mise en place de situations d'apprentissage favorables aux expériences et aux découvertes ?

La préscolarisation de la petite enfance au Maghreb : grande unité, importantes disparités !

Il est difficile de comprendre les changements dans l'éducation de la petite enfance, au Maghreb, sans s'intéresser au contexte plus général dans lequel s'inscrivent ces changements. Notre étude ne peut prétendre fournir une description et une analyse détaillées des contextes historique, économique et culturel en mutation, ou de leur impact sur les systèmes éducatifs nationaux, mais elle peut néanmoins mettre en lumière quelques tendances communes en matière de préscolarisation de la petite enfance.

¹ Chercheuses au Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle (CRASC).



En matière de préscolarisation, les nouvelles politiques éducatives des trois États se distinguent par un ensemble de caractéristiques communes :

- inaccessibilité de l'éducation préscolaire à tous les enfants (ce sont les enfants des zones urbaines et des familles économiquement et socialement favorisées qui ont le maximum de chances d'être préscolarisés),
- relative absence de prise en charge pédagogique des éducateurs préscolaires (formation initiale et formation continue),
- contradiction dans la perception des objectifs de la prise en charge préscolaire (enseignement ou éducation).

De manière générale, le rôle de l'institution préscolaire est conçu comme celui d'inculquer des valeurs morales, sociales, familiales, des habitudes et des connaissances ; elle remplit avant tout des fonctions dévolues à la socialisation morale par le biais de méthodes d'apprentissage traditionnelles².

Parallèlement à ces tendances communes, les spécificités sont nombreuses pour chaque pays. Elles sont relatives :

- aux conditions structurelles et matérielles des espaces de préscolarisation : *kuttab*s³, classes et écoles coraniques, jardins d'enfants publics et privés, écoles maternelles, préscolaires d'entreprises, préscolaire communautaire,
- à l'âge requis pour l'accès aux établissements préscolaires publics (de 3 à 5 ans⁴), aux objectifs à atteindre et aux profils de sortie des enfants⁵,
- au prix de revient de la scolarisation (entre la moitié et les deux tiers du salaire d'un travailleur maghrébin au SMIC).

Le préscolaire en Tunisie : sauvé par le privé

Dans l'article 5 de la Loi tunisienne du 29 juillet 1991 relative au système éducatif, on peut lire : «une éducation préscolaire préparant à l'enseignement de base peut être

² La socialisation est un processus complexe mettant en jeu de multiples partenaires et de multiples éléments transmis où l'implicite dépasse parfois ce qui est explicite (Leclercq, 1985).

³ On entend par *kuttab* tout regroupement préscolaire religieux traditionnel. « Jusqu'à la pénétration des modèles occidentaux à l'époque moderne, le *kuttab* fut un des principaux véhicules de l'instruction des musulmans dont l'objectif était la formation du vrai croyant. Logeant dans une pièce quelconque, dans une tente ou en plein air, il n'y avait pas de limite d'âge précis et la fréquentation y était facultative » (Remaoun-Benghabrit, 1990).

⁴ 3 ans pour la Tunisie, 4 ans pour le Maroc, 5 ans pour l'Algérie.

⁵ Profil plus ou moins conforme au profil d'entrée en 1^{re} année primaire.



organisée dans des institutions spécialisées dont les conditions d'ouverture ainsi que les programmes sont fixés par décret». Cette éducation s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans et vise le développement des facultés psychomotrices, sociales, affectives et mentales, et se fait en étroite coopération avec les parents. Dans le cadre de cette législation, le Ministère tunisien de la Jeunesse, de l'enfance et des sports a mis en place un programme visant le développement quantitatif et qualitatif de l'éducation préscolaire. Ce programme s'inscrit dans un plan national pour la préservation, la défense et le développement de l'enfant. Les objectifs majeurs de ce programme visent l'augmentation du taux de fréquentation des jardins d'enfants et l'extension de l'éducation préscolaire à toutes les régions du pays, notamment en milieu rural et dans les quartiers populaires à forte densité démographique. Pour atteindre ces objectifs, le programme a prévu les moyens suivants :

- le partenariat avec le monde associatif dans le développement de la préscolarisation des enfants de 3 à 5 ans ; à cet effet, trois accords-cadres ont été signés avec trois organisations (l'Union nationale de solidarité sociale, l'Union nationale de la femme tunisienne et l'Organisation nationale pour l'éducation et la famille) ; les objectifs assignés à ce partenariat sont d'un côté, l'ouverture de jardins d'enfants en milieu rural et dans les quartiers populaires des zones urbaines et d'un autre côté, la promotion du service dans ces institutions de préscolarisation ;
- le code d'encouragement des investissements privés. Ce code, contenu dans la Loi 93-120 du 27 décembre 1993, prévoit plusieurs modes d'encouragement des promoteurs privés dans le domaine de l'éducation préscolaire.

Ces dispositions ont effectivement contribué à une augmentation des effectifs dans le préscolaire, qui sont passés de 43'150 enfants en 1990 à 75'048 enfants en 1998, et à la multiplication des jardins d'enfants dans le secteur privé et associatif. Les jardins d'enfants, dont le nombre était de 652 en 1990, sont passés à 1283 en 1998. Sur ces 1283 établissements, 163 seulement relèvent du secteur public, alors que 264 relèvent du secteur associatif et 856 du secteur privé.

Malgré l'amélioration du taux de couverture dans les jardins d'enfants (7.09 % en 1990 et 12.61 % en 1998) nous constatons que ce dernier reste encore faible. En effet, la majorité (87.39 %) des enfants âgés de 3 à 6 ans (estimés par l'I.N.S en 1998 à 600'100) ne fréquentent pas les jardins d'enfants, malgré les efforts fournis par la Tunisie en vue de promouvoir le secteur de l'éducation préscolaire. Les régions rurales ne semblent pas intéresser les promoteurs privés qui préfèrent installer leurs projets dans les grandes villes pour des raisons de rentabilité.



Le préscolaire au Maroc : prédominance des écoles coraniques

Dans le paysage éducatif marocain, on distingue deux types d'établissements :

- d'une part, les écoles coraniques qui constituent la forme de préscolarisation la plus répandue et dispensent un enseignement de type traditionnel,
- d'autre part, les jardins d'enfants et écoles maternelles où l'encadrement et l'équipement permettent d'assurer une éducation basée sur des méthodes modernes.

On observe depuis deux décennies, au Maroc, un intérêt croissant pour une éducation préscolaire destinée aux enfants âgés de 4 ans à 6 ans (El Andaloussi, 1990). Le préscolaire moderne poursuit une croissance rapide, depuis le début des années 1990 : 33 % en 1996, contre 4 % en 1991, se concentrant dans certaines régions comme Tanger (55 %) et Tétouan (24 %). Contrairement aux structures coraniques, il a un fort taux de personnel féminin (49 %).

L'enseignement préscolaire moderne, au Maroc, place l'enfant au centre de la réflexion et de l'action pédagogique et vise officiellement :

- l'appropriation des valeurs religieuses, éthiques, civiques et humaines essentielles pour devenir des citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire et socialement intégrés et actifs,
- l'apprentissage des connaissances et aptitudes de compréhension et d'expression, en langue arabe,
- le développement des habiletés sensori-motrices, spatio-temporelles, imaginatives et expressives,
- des activités de préparation à l'apprentissage de la lecture et l'écriture en langue arabe, notamment à travers la maîtrise de l'arabe oral et en s'appuyant sur les langues maternelles.

Le préscolaire en Algérie : marginalisé depuis toujours

Le préscolaire en Algérie connaît une évolution spectaculaire depuis la dernière décennie avec un taux de préscolarisation en nette progression. L'institutionnalisation de ce type d'éducation, avec une organisation et un contenu spécifiques, est d'abord le résultat historique d'une transformation des fonctions conférées à l'éducation de la petite enfance (Keddar, 1990 ; Senouci, 1992). De structure initialement de garde (garderie), le préscolaire est devenu un espace de socialisation de la petite enfance. Aujourd'hui c'est autour du développement optimal des potentialités enfantines que l'on s'oriente peu à peu.



Son existence dans le secteur public date des années 1980. L'ordonnance du 16 avril 1976 fixe ses objectifs et les conditions de sa mise en place. Les premières classes enfantines ont été ouvertes selon les possibilités des écoles primaires en personnel d'encadrement et en espace inoccupé en 1981-1982. Cette ordonnance lui reconnaît un double rôle de compensation et de préparation à l'école :

- compensation de «l'insuffisance du milieu familial et socioculturel sur les plans psychomoteur, affectif, social et linguistique»,
- préparation à l'école «en inculquant à l'enfant de bonnes habitudes pratiques, en favorisant son développement physique, en lui donnant une éducation appropriée et en l'initiant aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul».

L'enseignement préscolaire est dispensé uniquement en langue arabe. Les programmes d'éveil de la petite enfance vont de l'initiation à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques jusqu'aux activités artistiques et ludiques, en passant par l'apprentissage de versets du Coran.

Si les statistiques pour le Maroc et la Tunisie sont assez précises, ce n'est pas le cas pour l'Algérie : l'étude sur le terrain confirme les difficultés de leur maîtrise à tous les échelons (national, wilaya, communal). Les raisons majeures pouvant être avancées sont de trois ordres :

- politique et juridique : statut à accorder aux établissements préscolaires dans le système public national scolaire,
- organisationnel : maîtrise de l'information, à l'échelon central et wilaya (départemental), relative à la préscolarisation des enfants de 4 à 6 ans,
- relatif à la nomenclature : difficulté de dénomination des établissements non intégrés dans une classification reconnue par les instances étatiques (la classification adoptée par le Ministère de l'éducation nationale spécifie comme classes préparatoires les structures relevant de son secteur et comme jardins d'enfants toutes les structures hors secteur).

Selon nos estimations, les enfants de 6 ans sont les plus préscolarisés (66,3 %) en Algérie, suivis par les enfants de 5 ans (26,6 %) puis ceux de 4 ans (11,94 %) et enfin ceux de 3 ans (5,25 %). Les plus jeunes (3 et 4 ans) sont relativement nombreux dans les préscolaires communaux⁶ et privés.

⁶ Les préscolaires communaux sont encore appelés garderies aussi bien par les parents que par les éducateurs.



Le préscolaire au Maghreb : place de la pédagogie constructiviste

Ces dernières années ont été les témoins de réformes des systèmes éducatifs dans de nombreux pays, dont les pays du Maghreb. Plusieurs d'entre eux (Maroc et Algérie) ont introduit dans le nouveau curriculum national les notions de projet et de compétences transversales.

Ces notions suscitent des réflexions qui, somme toute, ne sont pas nouvelles sur le plan des idées pédagogiques, de la didactique ou de la philosophie de l'éducation. Cependant, le fait d'insister d'une part sur la pédagogie de projet et d'autre part sur la transversalité des apprentissages tend à exprimer une volonté de changement dans les pratiques éducatives ainsi que dans la représentation de l'éducation du futur citoyen, changement vu comme nécessaire aussi bien d'un point de vue théorique que pratique, compte tenu de l'évolution constante de nos sociétés.

Au cours des deux dernières décennies, le constructivisme en tant que théorie de l'apprentissage est apparu comme une référence centrale pour le préscolaire. Les différents curricula reconnaissent la pédagogie constructiviste comme étant la plus apte à guider l'éducation préscolaire, perçue comme condition et moteur de la réussite scolaire (Aubert, 1996).

Dans le nouveau curriculum unifié en Algérie, les instructions relatives au préscolaire visent l'homogénéisation des modèles pédagogiques et la réalisation d'une éducation préscolaire constructiviste à moindre coût. Mais l'expérience montre qu'il n'existe pas de pédagogie constructiviste au rabais car la connaissance que l'enfant préscolarisé construit de son environnement ne se fonde pas uniquement sur des perceptions mais avant tout sur des expériences qui nécessitent des moyens.

Il convient, par ailleurs, d'ajouter que le curriculum ne propose pas de définitions précises des notions introduites,⁷ de telle sorte qu'il est difficile d'en saisir toutes les dimensions et de mettre en pratique ces bonnes intentions. Il met certes l'accent sur :

- le modèle constructiviste, mais sans préciser les liens éventuels avec les contextes culturels,
- l'approche par compétences ou «de savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources», mais sans proposer concrètement le (ou les) moyen(s) de se doter des «ressources» nécessaires,
- les valeurs à transmettre «morales, intellectuelles, esthétiques, affectives, humanistes ouvrant sur l'universel», mais sans suggérer les types de situations d'apprentissages pouvant en constituer les vecteurs.

⁷ Notions de compétences transversales, de pédagogie constructiviste, de projet, etc.



Des outils pédagogiques (manuels, rapports de recherche) réalisés à l'intention des éducateurs proposent de mettre l'enfant préscolarisé au cœur du processus d'apprentissage, d'en faire l'acteur principal de son apprentissage (ses apprentissages). Ils mettent l'accent sur l'activité de l'enfant, pour susciter son intérêt et l'amener à l'effort de construire du sens à partir de ses expériences et du raisonnement qui en découle.

Si, en théorie, c'est l'image d'un enfant acteur de son propre développement et celle d'une institution ouverte sur l'extérieur et sur la diversité des cultures (Rayna, Laevers & Deleau, 1996) qui semble la plus prégnante, dans la réalité, les éducateurs accordent plus de prix à l'obéissance qu'à l'intérêt et à l'initiative des enfants.

L'enquête menée par le CRASC (2001) montre que l'autonomie des enfants est un mythe. Le modèle constructiviste est prôné dans les séminaires de formation continue mais c'est le modèle prescriptif qui est appliqué. Ce modèle repose sur des prescriptions très strictes. L'adulte (parent ou éducateur) prescrit à l'enfant ce qu'il doit faire, impose les règles à suivre, donne les instructions à appliquer. Dans ce modèle, le respect est unilatéral : c'est l'enfant qui doit respecter l'adulte (parent et/ou éducateur) et l'adulte use de son autorité pour socialiser l'enfant, autrement dit l'éduquer et l'instruire.

Ce modèle ne semble pas avoir subi une quelconque évolution. Bien au contraire, il tend à se renforcer de plus en plus car même si les représentations de la petite enfance semblent avoir évolué, les démarches pédagogiques continuent à résister aux innovations.

Selon les types d'espaces de préscolarisation, en Algérie, les modèles éducatifs oscillent entre l'hétéronomie et l'autonomie (le premier modèle restant dominant). S'appuyant généralement sur les difficultés d'application et de généralisation d'une pédagogie constructiviste tant au niveau des conditions matérielles que pédagogiques, les éducateurs ébauchent timidement la configuration d'un modèle mixte sur une trame où prédomine l'éducation de type frontal à caractère prescriptif et/ou transmissif.

Le préscolaire au Maghreb : quelles perspectives ?

Le préscolaire au Maghreb est appelé à connaître une réforme en profondeur visant :

- son articulation avec l'enseignement primaire dont il constituera progressivement le premier cycle de l'école de base,
- sa constitution en « étape obligatoire » pour l'inscription en première année primaire.

Actuellement, la majorité de l'enseignement préscolaire est organisée par le secteur privé en Tunisie et par l'enseignement religieux en Algérie et au Maroc (au Maroc d'ailleurs, les *kuttab* relèvent, comme la majorité des autres formes de préscolarisation, du privé).



Les différentes réformes entreprises visent cependant la généralisation d'une préscolarisation moderne, mais si pour le Maroc l'horizon 2006 est annoncé, pour l'Algérie et la Tunisie, rien n'est précisé.

Le développement de compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, cognitif et méthodologique constitue l'objectif général des différents curricula du préscolaire, situant celui-ci d'emblée dans la perspective du développement global de l'enfant.

Le travail réalisé à ce jour dans chacun des trois pays du Maghreb montre la nécessité de former les éducateurs du préscolaire et de produire de façon ininterrompue des publications et documents de synthèse des recherches-actions menées (Bouzoubaa, 1997) afin d'associer la communauté maghrébine à la promotion de l'éducation préscolaire.

Conclusion

Partant de la réalité actuelle, cinq faits essentiels semblent caractériser la situation relative à l'éducation préscolaire au Maghreb :

- l'essoufflement relatif ou la désaffection de l'État par rapport au préscolaire,
- le foisonnement des structures privées de préscolarisation, en particulier dans les grandes agglomérations,
- l'extrême disparité des pratiques pédagogiques et des profils de formation des éducateurs,
- les attentes parentales focalisées sur la préparation à l'école et l'intégration de règles sociales,
- la volonté politique de sa généralisation rapide aux enfants de 4-5 ans et de son intégration systématique au premier cycle de l'enseignement primaire, la préscolarisation des enfants de moins de 4 ans n'étant pas à l'ordre du jour.

Quel que soit le statut de la mère (au travail ou au foyer), il existe une représentation dominante, au niveau des familles, des pouvoirs publics et des éducateurs du rôle du préscolaire : «préparation à l'école» et «préapprentissage de la morale religieuse». «L'intégration des valeurs familiales et sociales» représente un objectif à atteindre, dans tous les espaces de préscolarisation. Les attentes parentales se cristallisent de façon relativement nette sur la formation du comportement de l'enfant et le développement de ses capacités linguistiques et techniques. Les modèles éducatifs valorisant l'autonomie ont du mal à s'imposer. Généralement partagés entre le désir d'une éducation de type constructiviste et le souvenir magnifié de l'éducation traditionnelle reçue, les parents (et les éducateurs !) ébauchent timidement la configuration d'un modèle mixte sur une trame où prédomine l'éducation de type frontal à caractère prescriptif.



Bibliographie

Aubert, J.L. (1996). *Du berceau à l'école. Les chemins de la réussite*. Paris : Albin Michel.

Bouzoubaa, K. (1997). Une recherche-action pour introduire l'innovation dans le préscolaire coranique au Maroc. In Rayna, S. & Dajez, F. (coord.) *Formation, petite enfance et partenariat*. Paris : INRP-L'Harmattan.

Bouzoubaa, K. (2000). Rénover le préscolaire coranique au Maroc. In Rayna, S. & Brougère, G. (coord.) *Tradition et innovation dans l'éducation préscolaire*. Paris : INRP.

CRASC (1998). *Itinéraires de scolarisation et espaces de socialisation* (Rapport de recherche).

CRASC (2001). *Préscolarisation et socialisation* (Rapport de recherche).

El Andaloussi, K. (1990). Présentation du projet de formation des travailleurs pour la petite enfance. *Actes des journées d'études « Enfance et Éducation préscolaire dans le Maghreb »*. Cahiers de l'URASC, 3.

Keddar, K. (1990). L'enseignement préscolaire : l'expérience d'Oran. *Actes des journées d'études « Enfance et Éducation préscolaire dans le Maghreb »*. Cahiers de l'URASC, 3.

Leclercq, S. (1985). *Scolarisation précoce : un enjeu*. Paris : Nathan.

Rayna, S., Deleau, M. & Laevers F. (1996). *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques*. Paris : Nathan.

Remaoun-Benghabrit, N. (1990). Doctrines pédagogiques. Rapports à l'enfant et réalisations scolaires. *Actes des journées d'études « Enfance et Éducation préscolaire dans le Maghreb »*. Cahiers de l'URASC, 3.

Remaoun-Benghabrit, N. (1992). Enseignement préscolaire : histoire d'un statut. *Actes du 1^{er} Colloque maghrébin sur le préscolaire « L'éducation préscolaire, théories et pratiques »*. Université Mohamed V, Faculté des sciences de l'éducation, association ATFALE.

Senouci, Z. (1992). L'accès à la préscolarisation en Algérie. *Actes du 1^{er} Colloque maghrébin sur le préscolaire « L'éducation préscolaire, théories et pratiques »*. Rabat : Université Mohamed V.



2. Les «clos d'enfants» en Afrique francophone

Par Yvette Poli¹

Résumé

Les pays d'Afrique de l'Ouest recherchent des structures innovantes, peu coûteuses, pour préscolariser leurs jeunes enfants. Un «clos d'enfants» est un groupe de quinze enfants de 3 à 6 ans disposant d'un espace sécurisé et équipé. Une équipe de quinze femmes (mères, grand-mères, futures mères) encadrent les enfants, par roulement, à raison de trois chaque jour, l'une d'elles étant chargée de la préparation de la collation. Ces «mères éducatrices» sont volontaires, bénévoles. Elles reçoivent une formation qui se déroule sur deux ans. Ce programme se déroule dans le cadre du Réseau africain francophone prime enfance (RAFPE) qui regroupe des personnes de quatorze pays. Le RAFPE est soutenu par la Fédération internationale des centres d'entraînement aux méthodes actives en éducation (FICEMEA) et l'UNESCO². A ce jour, 43 clos fonctionnent dans trois pays : Mali, Niger, Bénin.

Le projet «clos d'enfants»

La genèse du projet

Le projet «clos d'enfants» se réalise dans le cadre des activités du RAFPE qui regroupe des professionnels de la Prime enfance de 14 pays d'Afrique de l'Ouest. Ce réseau est né lors d'un séminaire en 1996 à Ouagadougou (UNESCO-FICEMEA, 1997). Il s'appuie sur l'existence dans la région de presque deux cents personnes qui, dans les années 1980, ont bénéficié d'une formation en France de six mois, donnée par les centres d'entraînement aux méthodes actives. Le réseau est soutenu en partenariat par l'UNESCO et la FICEMEA.

Qu'est-ce qu'un clos d'enfants ?

C'est un groupe d'une quinzaine d'enfants, de 3 à 6 ans, qui bénéficie d'un lieu d'accueil rustique aménagé et équipé, et de l'encadrement par un groupe de «mères éducatrices» volontaires et bénévoles ayant reçu une formation étalée sur deux ans : une session de base (une semaine), un stage pratique (plusieurs mois), une session de bilan et d'approfondissement (une semaine). Il existe actuellement 43 clos qui fonctionnent dans trois pays : le Mali, le Niger, le Bénin (UNESCO, 1999 ; Gilbert, Poli & Varier, 2001 ; Poli & Varier, 2003).

² Coordonné de mission Prime enfance à la FICEMEA, Paris.



Pourquoi le choix de cette organisation ?

Dans les pays de la région, les pouvoirs publics sont convaincus de la nécessité d'une préscolarisation. Pourtant, 1 à 2 % des enfants bénéficient de l'accueil dans une structure éducative, toujours payante. Et que dire des difficultés pour mettre en place la scolarisation de tous les enfants, garçons et filles ?

Le clos d'enfants s'appuie sur plusieurs constats :

- S'il n'y a pas d'argent dans le village, il y existe des ressources humaines qu'on peut mobiliser. Les mères, notamment, ont des compétences sur lesquelles on peut s'appuyer.
- Des habitudes d'entraide font partie de la culture traditionnelle africaine.
- Le modèle scolaire des pays développés n'est pas le seul possible. Les Africains ne doivent pas se contenter de le copier. Il leur faut inventer des formes d'organisation généralisables sans beaucoup d'argent et qui préservent certaines valeurs de leur culture.

Les idées-force

Le clos est l'affaire de toute la communauté

Pour que le projet réussisse et se pérennise, il faut qu'il soit l'affaire de toute la communauté (le quartier, le village). A la base existe partout l'intérêt pour les enfants, mais il faut sensibiliser la population et les autorités locales sur l'importance des premières années de la vie, sur l'intérêt d'améliorer le sort des jeunes enfants (nutrition, hygiène, santé, éducation) et inscrire cet effort dans les perspectives globales de développement de la communauté.

Dans ce cadre, on peut mobiliser une quinzaine de femmes (mères, grand-mères, futures mères) pour bénéficier d'une formation et encadrer les enfants (deux ou trois chaque jour), ce qui ne les oblige pas à abandonner leurs occupations habituelles.

Dès le départ, une *équipe locale* de quelques personnes (hommes et femmes) est constituée et prend des responsabilités dans l'organisation, la formation, le suivi. L'expert (national ou étranger) a un rôle particulier pour former et aider ces équipes locales.

Enfin, dans les trois pays concernés, des *équipes nationales* se sont constituées. Très différentes dans leur nature, elles aident à la création de nouveaux clos, visent à la mise en place d'un processus de formation permanente, tentent de dégager des noyaux d'équipes de mères éducatrices et d'équipes locales, détectant des personnes capables d'assumer des responsabilités... dans la durée.



Une organisation qui facilite le travail des mères éducatrices

Un groupe d'une quinzaine d'enfants de 3 à 6 ans est facilement gérable par des non-professionnelles ayant reçu une formation de base et disposant d'un espace sécurisé et équipé. Trois adultes : une mère, une grand-mère, une jeune fille, sont là chaque jour et s'organisent sans qu'il soit nécessaire de créer une hiérarchie.

Le clos est équipé d'un matériel et de matériaux (eau, sable, accessoires, jeux), les enfants se partagent des activités diversifiées et les relations entre les âges peuvent se développer librement ; les adultes se répartissent les tâches (une à la cuisine, une sous l'apam, une ailleurs).

Une quinzaine d'enfants avec deux ou trois adultes constitue un groupe dans lequel l'enfant peut garder une perception de l'ensemble et de sa propre place ; il offre en même temps une variété de situations et de relations interpersonnelles.

Ce *groupe de vie* vivra d'autant mieux qu'il bénéficie d'un *lieu de vie* équipé.

Pour répondre aux besoins du village, on multipliera les clos : quatre à Samantara et Sandaré au Mali, huit autour de l'école communautaire de Besseh au Bénin.

La formation des mères

Les futures mères éducatrices ont des compétences qui leur viennent de la vie (mères, ménagères, acteurs de la vie sociale de leur communauté). Ces compétences ont besoin d'être améliorées, par exemple dans le domaine de la nutrition, de l'hygiène, de la santé, des pratiques éducatives. Elles vont donc bénéficier d'une formation qui se déroulera en trois sessions successives.

(1) Une première session d'une semaine permet d'installer le clos qui doit être prêt à fonctionner dès la fin de la session. L'objectif est qu'elles se construisent des savoir-faire qu'elles mettront en œuvre avec les enfants :

- organiser la vie du groupe,
- proposer des activités,
- créer un climat relationnel favorisant les échanges entre enfants, entre enfants et adultes, entre adultes.

Pendant cette session de base, elles « font » et elles parlent de ce qu'elles ont fait.

(2) La deuxième session est composée d'un stage pratique de plusieurs mois. Durant cette période, elles encadrent, à tour de rôle, le groupe d'enfants. Cette session est soutenue par l'équipe locale et l'expert qui a assuré la formation de base.



(3) D'une durée d'une semaine, la troisième session est un bilan et un approfondissement au cours desquels :

- elles enrichissent les différents répertoires d'activités (jeux, chants, histoires, etc.),
- elles réfléchissent à ce qu'elles ont vécu, ce qui a bien marché, ce qui doit être amélioré,
- elles approfondissent leurs connaissances à partir d'une réflexion personnelle sur les savoir-faire qu'elles ont mis en œuvre, elles se confrontent les unes aux autres et se construisent des débuts de savoirs.

C'est aussi, pour ceux et celles qui sont le plus intéressés, le début d'un processus de formation continue, dans des formes variées.

Jusqu'à aujourd'hui, les dépenses liées aux formations (dans les trois pays) ont été prises en charge par l'UNESCO et la FICEMEA qui a fourni un expert français. L'objectif est de créer le plus rapidement possible des compétences nationales qui permettent de se passer des services d'un expert étranger.

Pour la formation des mères, comme pour l'éducation des enfants, ce sont les valeurs et les pratiques d'une éducation interactive qui sont mises en œuvre

Elles se caractérisent par des activités qui misent sur les capacités des personnes et leur créativité et par la création d'un climat relationnel qui favorise les échanges, l'expression, l'écoute.

Le clos, protégé du soleil, est équipé de nattes et de tabourets en bois (fabriqués par l'artisan du village). Les enfants y trouvent de l'eau pour boire, se laver les mains, jouer. Ils y trouvent aussi un bac à sable, des accessoires divers, une vingtaine de sacs contenant des jeux : puzzles, jeux de paires, lotos, dominos, perles, bilboquets, etc. Ces jeux sont fabriqués à partir des éléments naturels environnants et de matériaux de récupération (Poli & Varier, 1999). Dans ce milieu enrichi, les enfants peuvent jouer librement, à l'intérieur d'un cadre dont l'adulte est garant. Pendant les formations, les mères éducatrices ont fabriqué certains de ces jeux ; elles les ont utilisés et ont retrouvé pour elles-mêmes le plaisir du jeu, de l'activité.

L'importance des échanges entre les enfants et avec les mères éducatrices, très sensible au moment de la collation, est le deuxième point fort de la vie au clos. Le nombre limité d'enfants, la présence de plusieurs adultes repérés, l'accès libre au matériel, l'espace organisé, permet à chacun des adultes de s'intéresser à chaque enfant, de l'écouter, de converser avec lui. Ces conditions, auxquelles s'ajoutent l'éventail des âges, favorisent également les échanges, l'expression, l'écoute des enfants entre eux.

La préscolarisation ne consiste pas à faire plus tôt ce qui sera fait à l'école



élémentaire

Notre objectif est de mettre l'enfant dans les meilleures dispositions pour profiter de l'enseignement scolaire. C'est pourquoi nous nous préoccupons de sa santé et de son bien-être affectif.

En ce qui concerne plus précisément la préparation à la scolarité, les activités du clos visent à :

- développer, enrichir le langage, soigner l'expression verbale, améliorer l'articulation ;
- développer l'expression individuelle, la prise d'initiative, le désir et le plaisir d'explorer, d'expérimenter pour soi et avec d'autres ;
- développer l'aisance corporelle, la motricité, l'adresse, l'agilité, l'habileté, la mémoire ; faire une place particulière à la main, aux deux mains ;
- affiner les perceptions visuelles et auditives et d'une manière générale affiner tous les sens ;
- mettre de l'ordre dans sa tête, dans l'espace, dans le temps ;
- mettre en place des rituels de vie dans le groupe.

Quel avenir pour les clos d'enfants ?

Plusieurs pays représentés dans le RAFPE recherchent ou même expérimentent, comme au Burkina-Faso par exemple, des structures innovantes de préscolarisation (thème de la dernière réunion du Réseau à Dakar en octobre 2001).

Le clos d'enfants peut être une réponse. Sa logique n'est pas celle des administrations nationales et internationales qui pensent inmanquablement grands nombres, constructions de bâtiments, création d'un corps de personnel salarié, formation théorique (... ou pseudo-théorique!).

Il faut donc convaincre que le clos n'est pas une solution de misère, malgré sa rusticité, et qu'il est possible d'accueillir beaucoup d'enfants dans de bonnes conditions, en multipliant les clos.

Il s'agit en réalité d'un projet moderne qui met en actes des valeurs de la culture traditionnelle africaine, les connaissances du monde contemporain et les options sociales qui postulent que les citoyens peuvent et doivent agir pour améliorer leurs conditions de vie.



Ce projet doit, pour réussir, être conçu et mené rigoureusement. Les cinq idées-force énumérées plus haut et les valeurs qui les sous-tendent doivent *toutes* être mises en œuvre.

Une synergie doit être organisée entre les équipes locales, l'équipe nationale, le soutien international (RAFPE - FICEMEA - UNESCO) pour soutenir et alimenter le dynamisme dans les villages.

La tâche n'est pas facile, mais :

- le clos permet de répondre *dès aujourd'hui* aux besoins des jeunes enfants, alors que le coût des formules classiques renvoie leur généralisation à un avenir indéfinissable ;
- les populations concernées adhèrent au projet qui dynamise leurs perspectives de développement, parce que, par exemple, il suscite la création d'une classe d'initiation, la création d'un verger, l'amélioration de l'alimentation en eau, etc. ;
- bien qu'une évaluation rigoureuse n'ait pas été faite, nous constatons dans les classes qui reçoivent les enfants venant des clos que ces enfants sont plus à l'aise, plus actifs, plus libres dans leurs relations avec les adultes ; ils *veulent* aller à l'école ;
- la tâche n'est pas facile, mais l'existence d'une quarantaine de clos à ce jour, dont certains existent depuis 1998-1999, montre que la partie est jouable.

Bibliographie

Gilbert, A.M., Poli, Y. & Varier, A. (2001). *Créer des clos d'enfants dans le village de Samantara (Mali)*. (Recherche-action sur la Famille et la Petite Enfance, Monographie n° 15). Paris: UNESCO.

UNESCO (1999). Le projet « Clos d'enfants » : mobilisation des femmes pour créer des structures innovantes de préscolarisation. In *Le développement de la petite enfance : mettre en place les bases de l'apprentissage*. UNESCO, 68-71.

UNESCO-FICEMEA (1997). *Petite enfance en Afrique francophone : défis et opportunités*. Paris: UNESCO.

Poli, Y. & Varier, A. (1999). « Jouer, jouer, jouer... » *Jouer au fil des jours avec des enfants de 3 à 6 ans*. (Recherche-action sur la Famille et la Petite Enfance - Monographie n° 10). Paris: UNESCO.

Poli, Y. & Varier, A. (2003). *Une pédagogie ambitieuse, une organisation réaliste. Le clos d'enfants*. (Recherche-action sur la Famille et la Petite Enfance - Monographie n° 21). Paris: UNESCO.

3. La «case du tout-petit» et la nouvelle politique intégrée de la petite enfance au Sénégal

Par Sylvie Rayna¹

Résumé

Nous présenterons dans ce qui suit, à partir d'une étude réalisée dans le cadre de la série d'études de cas lancée par l'UNESCO sur les politiques intégrées de la petite enfance dans les pays développés et en voie de développement, la genèse et les tout débuts de la mise en œuvre de la nouvelle politique sénégalaise. Elle se traduit par l'apparition, depuis 2000, du modèle particulier de «la case du tout-petit», une alternative au modèle de l'école maternelle française et des structures coraniques.

Introduction

Aujourd'hui, la plupart des études comparatives caractérisent les pays selon leur approche de la petite enfance. Elles distinguent schématiquement deux types d'approches :

1. *l'approche divisée*, avec d'une part, pour les enfants les plus jeunes (0-3 ans), le secteur des soins ou de l'accueil, sous la responsabilité des Ministères des Affaires sociales ou de la Santé, et d'autre part pour les enfants plus grands (3-6/7/8 ans), le secteur de l'éducation sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation.
2. *l'approche intégrée* (soins et éducation) pour l'ensemble de la petite enfance (0-6/7/8 ans), sous la responsabilité d'un seul ministère, soit celui des Affaires sociales soit celui de l'Éducation.

La première approche est celle que l'on trouve dans la plupart des pays (France, Italie, Belgique, etc.). La seconde, développée dans les pays nordiques, gagne du terrain en Europe (Espagne, Royaume-Uni) et au-delà (Nouvelle-Zélande). Certaines études insistent sur l'intérêt de l'approche intégrée (et en particulier sous la tutelle du Ministère de l'Éducation) qui offre une vision plus globale et continue du développement de l'enfant, constitue la base de l'apprentissage tout au long de la vie et améliore l'accueil des enfants les plus jeunes (Oberhuemer & Uhlich, 1996 ; OCDE, 2001 ; Rayna, 2002).

¹ Maître de conférence à l'Institut national de recherche pédagogique, Paris, France.



Si l'on se tourne plus particulièrement du côté des pays en voie de développement, on constate un intérêt grandissant pour le secteur de l'*éducation non formelle* qui engage, quant à elle, parents et communautés en tant que véritables partenaires (Myers, 1992 ; Woodhead, 1996 ; Dembélé, 1999 ; Evans, 1999 ; Leon & Ball, 2000).

Dans ce contexte, les modèles de préscolarisation préconisés par les organismes internationaux évoluent, comme celui de l'UNESCO qui passe de celui de l'école maternelle vers celui de programmes intégrés d'éducation de l'enfant et de la famille (Bennett, 1999 ; Combes, 2001).

Nous présenterons, dans ce qui suit, un modèle de préscolarisation de ce type, rencontré dans le cadre de la série d'études de cas lancée par l'UNESCO sur les politiques intégrées de la petite enfance dans les pays développés et en voie de développement : Suède (Taguchi & Munkamaar, 2002) ; Nouvelle-Zélande (Meade & Podmore, 2002) et Sénégal (Rayna, 2002). C'est sur la nouvelle politique sénégalaise que nous nous pencherons donc et sur sa traduction dans le modèle particulier de « la case du tout-petit », une alternative au modèle de l'école maternelle française.

Bref aperçu du contexte sénégalais

Le Sénégal (Devey, 2000) est un pays sahélien. C'est une république, dirigée pendant 20 ans par le président L.S. Senghor, puis pendant 10 ans par son successeur A. Diouf. Depuis l'élection d'A. Wade, en 2000, l'opposition (Parti libéral) est au pouvoir. Le Sénégal est une ancienne colonie française ayant acquis son indépendance en 1960. C'est un des pays africains les plus avancés dans le processus de démocratisation.

Sa population est de 9,8 millions d'habitants en 2001 (taux de croissance : 2.4 %), avec 58 % de moins de 20 ans, une vingtaine d'ethnies et de langues (langue officielle : le français), 94 % de musulmans, 42 % de travailleurs, 41 % de citoyens.

La situation actuelle montre une augmentation des difficultés économiques et sociales. Le PIB par habitant est de 327'400 francs CFA (495 euros). La scolarisation des enfants est de 50 % (obligation scolaire à 6 ans). Le taux d'alphabétisation est de 36 % (plus de 15 ans) et de 50 % (moins de 25 ans), l'espérance de vie de 51 ans et le taux de mortalité infantile de 118 pour 1000 (moins de 5 ans). La modernisation du pays entraîne de profonds changements familiaux et sociétaux ainsi que de nouveaux besoins en matière de soins et d'éducation de la petite enfance. Jusqu'en 2000, celle-ci n'avait aucune place sur l'agenda politique du pays.

La petite enfance au Sénégal

La prise en charge traditionnelle des jeunes enfants est du ressort de la *famille élargie* dans les concessions (Some, 1997). C'est au cours de la période coloniale que sont apparues les écoles maternelles, à côté des structures coraniques, puis les garderies



communautaires au moment de l'indépendance. L'éducation préscolaire renvoie ainsi à *trois secteurs* (Diouf, Mbaye & Nachtman, 2001).

1. Le *secteur formel* – l'école maternelle – dépend du Ministère de l'Éducation et accueil, de nos jours, 2,7 % des enfants âgés de 3 à 6 ans. Situées dans les grandes villes, les écoles maternelles sont en majorité privées et coûteuses. Le modèle français y est critiqué. L'éducation religieuse est réclamée.
2. Le *secteur non formel*, communautaire, est composé de garderies (créées à l'initiative de groupes de femmes et soutenues par diverses ONG) qui touchent environ 8 % des enfants de moins de 6 ans et qui fonctionnent en langues locales et ont une double orientation (formation des mères – éducation des enfants).
3. Le *secteur informel*, coranique, est formé des *daaras* dont la popularité est croissante car elles sont peu coûteuses et offrent une éducation religieuse, mais dont l'inadéquation est reconnue par les pouvoirs publics (mendicité des enfants, etc.).

En raison de la diminution du rôle traditionnel de la famille élargie, liée à l'exode rural, un nombre grandissant de jeunes enfants se trouvent livrés à eux-mêmes ou gardés par leurs grandes sœurs, dont la scolarisation est alors compromise.

L'intérêt pour la petite enfance émerge au milieu des années 1990, dans un contexte international marqué par la Convention des droits des enfants (1989) que le Sénégal signe l'année suivante, et la Déclaration sur l'éducation pour tous (1990) à laquelle le Sénégal adhère la même année. En Afrique francophone émerge alors une orientation de travail sur et avec la famille (UNESCO, 1999) se traduisant notamment par le modèle, peu coûteux, du « clos d'enfants » (UNESCO-FICEMEA, 1997 ; Combes 1999 ; Poli & Varier, 1999, Poli, 2000) élaboré au sein d'un réseau de 14 pays : le Réseau africain francophone de la petite enfance (RAFPE). Au Sénégal, qui fera partie de ce réseau, un comité interministériel, mis en place par le Ministère de l'Éducation, effectue un état des lieux montrant : la situation critique des jeunes enfants sur le plan de la nutrition, de la santé et de l'éducation ; la corrélation entre le niveau d'éducation des mères et la situation des enfants ; les ressources du secteur non formel, communautaire et les avantages des services intégrés pour les enfants de 0-6 ans. Une place nouvelle est alors accordée par les autorités publiques à l'éducation non formelle afin de faire face à la faiblesse du secteur formel et aux problèmes posés par le secteur informel. Le développement de structures polyvalentes (à bas coût et proches des communautés) est alors soutenu par deux Ministères (Famille, Éducation). Certaines d'entre elles sont choisies pour faire partie d'une expérimentation prévue dans le cadre général du Plan de réduction de la pauvreté (Banque Mondiale). Lors de la réunion du RAFPE qui a lieu fin 2001 à Dakar, c'est le modèle présidentiel de la case des tout-petits qui sera présenté.



La politique intégrée (2000)

A partir de 2000, la petite enfance devient, au Sénégal, une *priorité nationale* avec l'élection du président A. Wade. Celui-ci s'implique immédiatement dans la promotion d'un nouveau modèle de structure intégrée, la case des tout-petits, qu'il présente lors du Forum mondial sur l'éducation pour tous (Dakar, 2000), ainsi que son ambitieux projet de construction de 28'000 cases dans le pays.

La visibilité de la nouvelle politique passe par la nomination d'une ministre déléguée à la Petite Enfance au sein du Ministère de la Famille et de l'Action sociale, qui sera nommée, en 2001, à la tête d'un ministère autonome : le Ministère de la Famille et de la Petite Enfance. Ce ministère est composé de trois directions, formées à partir de services appartenant aux ministères antérieurs de l'Éducation et de l'Action sociale : la Direction de la Famille, dont le rôle est transversal, est chargée notamment de la promotion des droits des femmes et de la petite fille ; la Direction de la Petite Enfance et des Droits de l'Enfant est chargée du programme de construction des cases ; et la Direction de l'Éducation préscolaire est chargée de l'aspect pédagogique (nouveau curriculum, matériel didactique, etc.). Fin 2002, ce ministère se scinde. La dimension éducative de la Petite Enfance est affichée : elle se sépare de la Famille et passe sous la tutelle de l'Éducation. Un ministère chargé du préscolaire et de la case des tout-petits est créé au sein du Ministère de l'Éducation, avec à sa tête une nouvelle ministre.

Les fondements, buts et stratégies de la politique intégrée, *via* la case des tout-petits, sont énoncés dans les textes produits depuis 2000 par les responsables ministériels avec la collaboration de nombreux partenaires (autres ministères, ONG, etc.) et synthétisés dans le *Document d'orientation stratégique* (Ministère de la Petite Enfance et de la Famille, 2002). Ces textes reconnaissent officiellement la situation critique de la petite enfance et affichent l'objectif d'améliorer les conditions de vie des jeunes enfants et celles de l'ensemble de la société. Il s'agit, pour ce faire, de promouvoir une approche communautaire, visant à satisfaire globalement les besoins sanitaires et éducatifs des jeunes enfants, dans une orientation qui combine modernité (il est question de matériels analogues à ceux dont disposent les enfants occidentaux) et transmission des traditions (qui tend à se perdre avec la modernisation du pays). La mise en œuvre de cette politique passe par d'importantes stratégies de communication (à l'égard des populations, des acteurs et des partenaires financiers), le choix de la libéralisation du secteur (pour multiplier l'offre) et à l'usage de recherche-action (pour assurer le suivi).

La création de services régionaux est entreprise pour mettre en œuvre la politique nationale, avec à leur tête des inspecteurs de l'éducation préscolaire (chargés jusqu'à présent uniquement de l'école maternelle). Il est prévu de créer des structures de formation à l'approche intégrée de la petite enfance, mais en attendant, il s'agit d'utiliser les ressources existantes (écoles de formation des instituteurs, etc.) pour former les nouveaux personnels des cases.

La case des tout-petits

Le modèle de la case des tout-petits est décrit comme une structure communautaire intégrée (éducation, nutrition, santé) pour les enfants de moins de 6 ans et leurs mères. La case est une structure construite avec des matériaux durables (coût important de la construction : 18'200'000.– francs CFA). Elle comprend, selon le design initial, plusieurs espaces (une grande salle de jeux et des petites salles : infirmerie, sanitaires, dortoir, cuisine, ainsi qu'un espace extérieur). Elle est prévue, au départ, pour un groupe de 30 enfants (un système de rotation est rapidement envisagé afin d'accueillir davantage d'enfants) et une équipe composée d'une « animatrice » d'un certain niveau (il est question de bac, puis de brevet) issue de la communauté, de « mères assistantes » (alphabétisées dans la langue locale) et de grand-mères. Le salaire des « animatrices » est assuré pour les deux premières années, le montant prévu étant du tiers du salaire des éducateurs préscolaires (école maternelle), le relais devant être pris ensuite par les communautés et les bénéficiaires. L'équipement des cases doit être composé de matériel éducatif « moderne », mais il s'agit aussi d'utiliser les ressources locales.

En ce qui concerne la construction, les premières cases sont le reflet de la case-témoin de Déni Biram Ndao. D'autres ont suivi, avec de légères variantes, liées aux critiques émises concernant l'aménagement spatial, la taille respective des salles, le coût inutile de la barre, le matériel éducatif, etc. En 2002, une centaine de cases sont en construction et le processus se poursuit en 2003 au même rythme, mais les délais de construction ne sont pas respectés, de sorte que peu de cases fonctionnent encore (entre dix et trente selon nos sources). Parmi les bailleurs de fonds, citons Taiwan, l'UNESCO, l'Agence japonaise de coopération internationale, les communes de France (Mantes-la-Jolie, Le Havre, Arras), etc.

En ce qui concerne l'équipement, il est prévu que les premières cases soient équipées avec du matériel éducatif français. Il s'agit d'un kit de jeux et de cahiers d'activités. Ce sont principalement des jeux de type logico-mathématique. Les jeux à support langagiers ont été évités en raison du questionnement actuel autour des langues nationales et de l'âge d'acquisition du français. D'autres cases sont équipées avec l'aide d'autres partenaires (p. ex. Maurice pour les cases co-financées par l'UNESCO). Une unité de fabrication de matériel didactique au Sénégal est par ailleurs prévue. La fabrication de matériel par les animateurs des cases est également attendue d'eux. Il semble que le démarrage de certaines cases ait été retardé par des problèmes de mise en place de l'équipement.

Une formation interdisciplinaire (éducation, santé/nutrition, gestion communautaire) d'un mois et demi a été prévue, avec l'aide de l'Unicef, pour les animateurs polyvalents (deux par case) La première volée (63) a été recrutée et formée à Dakar en septembre 2002 et une seconde volée (300) l'année suivante dans les régions (après formation des équipes de formation régionales). La formation est assurée par les inspecteurs du préscolaire et des spécialistes de la santé et de la gestion communautaire. Il semble que les comités de gestion des cases reçoivent également une formation de quelques jours.



Bilan provisoire

Il est encore trop tôt pour effectuer un bilan de la mise en œuvre concrète de cette politique. Parmi les points forts, signalons toutefois l'implication soutenue des responsables et de leurs partenaires, le fort soutien politique, l'importance des premiers budgets, la mobilisation de nombreux partenaires. On peut également postuler, a priori, l'intérêt du placement de la petite enfance sous la tutelle du Ministère de l'Éducation. Parmi les points faibles, indiquons le coût de la construction de la case qui laisse planer des doutes sur sa généralisation effective sur l'ensemble du territoire. Les prochains budgets suivront-ils ? Et l'aide extérieure ? La stabilisation des salaires des animateurs est également une question importante. On peut aussi s'interroger sur les effets de la libéralisation.

Sur le plan des pratiques, comment se traduit aujourd'hui l'approche intégrée ? Quels groupes d'enfants sont effectivement concernés ? On peut penser à une diversité des réalités liée notamment à la diversité des projets des bailleurs de fonds et à la diversité des contextes locaux. Des monographies s'avèrent à présent nécessaires pour suivre de près la concrétisation de ce projet.



Bibliographie

Combes, B. (2001). La petite enfance vue par l'UNESCO. *Le furet*, n° 36, 17-19.

Dembélé, U. (1999). Enfants sahéliens, ces ancêtres descendus du ciel. In G. Brougère & S. Rayna (coord.) *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : UNESCO.

Devey, M. (2000). *Le Sénégal*. Paris : Khartala.

Diouf, A., Mbaye, M. & Nachtman, Y. (2001). *L'éducation non formelle au Sénégal*. Dakar : UNESCO.

Evans, J. (1999). Soins et développement de la petite enfance : situation actuelle et perspectives. *Dossier thématique Éducation pour Tous - En faire une réalité*. Paris : UNESCO, 22-25.

Leon, Z. & Ball, M. (2000). L'éducation préscolaire au Venezuela. In S. Rayna & G. Brougère (coord.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales*. Paris : INRP.

Meade, A. & Podmore, V. (2002). Early Childhood Education Policy. Coordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education. A case study of New Zealand. *Early Childhood and Family Policy Series*, 1. Paris : UNESCO.

Ministère de la Famille et de la Petite Enfance (2002). *Programme de développement de la petite enfance - Document d'orientation stratégique*. Dakar.

Ministère de la Petite Enfance (2001). *La case des tout-petits : une idée du Président de la République du Sénégal*. Dakar.

Myers, R. (1992). *The Twelve Who Survive*. London : Routledge.

Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1996). Les personnels de la petite enfance : types de formation et offre d'accueil dans les pays de l'Union européenne. In S. Rayna, F. Laevers et M. Deleau (coord.) *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?* Paris : Nathan-INRP.

OCDE. (2001). *Petite enfance, grand défis*. Paris : UNESCO.

Rayna, S. (2002). Une approche comparative de quelques systèmes intégrés de la petite enfance. *Politiques d'éducation et de formation*, 2, 3, 55-68.

Rayna, S. (2002). La mise en œuvre de la politique intégrée de la petite enfance au Sénégal. *Série sur la politique de la petite enfance et de la famille*, 2. Paris : UNESCO.

Some, J. (1997). L'évolution de la famille africaine. In : UNESCO-FICEMEA, *Petite enfance en Afrique francophone*. Paris : UNESCO.

Taguchi, H. & Munnkamaar, I. (2002). An Integrated Early Childhood Policy and System: the Case Study of Sweden. *Early Childhood and Family Policy Series*, 4. Paris : UNESCO.

Woodhead, M. (1996). *In Search of the Rainbow*. Den Haag : Bernard van Leer Foundation.



La scolarisation précoce en France et au Tessin (Suisse)

Symposium

Organisé par Sylvie Rayna¹

A partir d'un rapide descriptif de l'état actuel de la prise en charge éducative des jeunes enfants en France et au Tessin (Suisse), l'objectif des deux contributions suivantes est d'analyser la façon dont la question de scolarisation ou de la préscolarisation se pose dans chacun des contextes et de présenter quelques expériences significatives et/ou pertinentes.

¹ Maître de conférence à l'Institut national de recherche pédagogique, Paris.



1. Accueil et scolarisation des enfants de 2 ans en France : bilan et perspectives

Par Sylvie Rayna¹

Résumé

En France, le débat sur la scolarisation de la petite enfance porte uniquement sur celle des enfants de 2 ans. Il s'agira ici, en nous appuyant sur les diverses études disponibles, de questionner la pertinence de l'accueil des enfants de 2 ans à l'école maternelle tout en s'interrogeant plus généralement sur la qualité de vie des divers milieux qui leur sont offerts à cet âge.

Introduction

Le passage par l'école maternelle fait partie de la tradition française. C'est une étape incontournable du parcours de tout enfant avant l'entrée à la « grande » école (l'école élémentaire), y compris pour les familles immigrées. Bien que l'école maternelle ne soit pas obligatoire, elle accueille la totalité des enfants de 3 ans et plus. Cet état de fait résulte de son succès, déjà ancien, auprès des familles ainsi que de l'importance de l'investissement des pouvoirs publics (Plaisance, 1986). En France, les enfants peuvent la fréquenter dès l'âge de 2 ans. C'est le cas d'un tiers d'entre eux. Si la scolarisation des enfants de 3 ans et plus n'est pas questionnée, le débat sur celle des enfants de 2 ans, pour laquelle la demande sociale est très forte, est vif depuis vingt ans (Lurçat & Cottez, 1982 ; Zazzo, 1984 ; Arrighi-Galou, 1988 ; Pradel, 1994 ; Cohen, 1995 ; Leclercq, 1995). Parmi les principaux arguments avancés : le trop jeune âge des enfants, l'inadéquation de l'école, pour les uns, et un facteur d'égalité des chances pour les autres.

Nous nous proposons donc de contribuer ici à la réflexion sur la scolarisation de la petite enfance à travers l'examen particulier de la situation des enfants de 2 ans (Plaisance et Rayna, 1997 ; Florin, 2002). Rappelons qu'en France, la prise en charge de la petite enfance est divisée entre deux secteurs distincts et que les enfants de 2 ans se situent dans une zone de chevauchement entre les deux secteurs : d'une part celui dit de « l'accueil »², qui concerne les enfants de moins de 3 ans³, dépend du Ministère des Affaires

¹ Maître de conférence à l'Institut national de recherche pédagogique, Paris.

² Il concerne les divers modes de garde.

³ Mais aussi le périscolaire.



sociales⁴ et est organisé par les communes⁵, et d'autre part celui de l'éducation qui concerne les enfants de 2 à 6 ans (école maternelle) et qui dépend du Ministère de l'Éducation nationale (pour ce qui est du programme de l'école maternelle, de la formation des enseignants et de leurs salaires) et des communes (pour ce qui est des locaux, du matériel, et des personnels de service).

Les enfants de 2 ans : entre accueil et éducation

Les enfants de 2 ans à l'école maternelle

L'école maternelle accueille les enfants de 2 ans depuis son origine (décret du 2 août 1881) mais leur présence est restée marginale jusqu'au début des années 1980, passant alors de 10 à 35 %. Ce taux est stable depuis lors, avec une offre très inégale sur le territoire (allant de 4,2 % dans le département de Haute-Savoie à 75,6 % dans celui de Haute-Loire). Les régions à forte scolarisation précoce sont la Bretagne, le Nord, le Massif Central, les Pays de la Loire et le Poitou-Charentes (régions où il y a peu de crèches). Les régions à faible scolarisation précoce sont l'Île-de-France, l'Alsace et les régions du Sud-Est (régions où l'on trouve le plus de crèches).

L'école maternelle, publique, laïque et gratuite (12 % seulement sont privées), fonctionne selon le même rythme journalier, hebdomadaire et annuel que l'école élémentaire. En moyenne, il y a 25 enfants par classe. Les enfants de 2 ans sont intégrés dans les «petites sections» avec les enfants de 3 ans ou constituent les «très petites sections». L'école maternelle fait partie (avec l'école élémentaire) de l'école primaire, depuis la Loi d'orientation de 1989 qui vise une plus grande continuité entre les deux écoles, et dispose d'un programme (MEN, 2002). Les très petites, petites, moyennes et grandes sections⁶ de maternelle relèvent du cycle 1 des «apprentissages premiers». Les enseignants des deux écoles, appelés «professeurs des écoles», ont une formation commune (Bac+5).

La Loi d'orientation de 1989 précise que l'accueil des enfants de 2 ans est prioritaire dans les zones géographiques défavorisées, à fort taux d'échec scolaire, les Zones d'éducation prioritaires (ZEP) où, depuis 1981, davantage de moyens sont accordés à l'école. Le taux de scolarisation à 2 ans y est aujourd'hui de 45 % et semble concerner les enfants issus des familles les moins défavorisées.

Dans ce contexte, on peut penser que la qualité de l'expérience vécue des enfants de 2 ans à l'école maternelle dépend de la capacité d'ajustement de l'école maternelle

⁴ En ce qui concerne la réglementation des services d'accueil.

⁵ Avec une aide financière de l'État (par l'intermédiaire de contrats « enfance » entre les communes et les caisses d'allocations familiales).

⁶ Les grandes sections font également partie du cycle 2 des «apprentissages fondamentaux» qui se prolonge sur les deux premières classes de l'école élémentaire. Aux trois classes suivantes correspond le cycle 3 des «approfondissements».



aux particularités des tout-petits, ce que montre un ensemble d'expériences de terrain, malgré une tendance générale à la « primarisation » des pratiques, peu favorable aux enfants les plus jeunes.

Les divers milieux de vie des enfants de 2 ans

Quoi qu'il en soit, l'école maternelle accueille davantage d'enfants de 2 ans que chacun des modes d'accueil pour enfants de moins de 3 ans. En effet, si l'on écarte les 44 % d'enfants de moins de 3 ans gardés par un des parents⁷ (familles aux revenus modestes, recevant pour trois quarts d'entre elles une allocation parentale de garde d'enfants), la répartition des 2'273'400 enfants de 0 à 3 ans est estimée, fin 2001, comme suit (Leprince, 2003) :

- 11 % sont en effet scolarisés à l'école maternelle – gratuite, nous l'avons dit – (il s'agit des 35 % des enfants de 2 ans, enfants issus de familles de classes moyennes essentiellement),
- 11 % sont accueillis en crèche (leurs parents ont des réductions d'impôts et payent en fonction de leurs revenus),
- 20 % sont accueillis chez une assistante maternelle agréée (leurs parents reçoivent une allocation pour l'emploi de l'assistante maternelle et ont des réductions d'impôts),
- 1 % sont gardés par une employée de maison déclarée (familles aisées bénéficiant d'une allocation pour l'emploi d'un personnel de maison et de réductions fiscales),
- il reste 13 % qui se situent hors d'un système d'accueil aidé : ces enfants, issus des familles les moins favorisées, sont soit gardés par la famille (les grand-parents principalement), soit « au noir ».

La diversité des expériences vécues par les enfants de 2 ans est donc très importante. Leurs milieux de vie (familiaux ou institutionnels) ont des organisations et des ratios adultes-enfants différents. La formation des personnels est très variée, certains n'en n'ont aucune. En crèche, la formation du personnel est essentiellement paramédicale : la directrice (une puéricultrice) a un niveau Bac+4, les auxiliaires de puériculture, qui constituent la majorité de l'équipe, ont une année de formation après le brevet, et les éducatrices de jeunes enfants, moins nombreuses, ont un niveau Bac+2 et demi. Rien de commun avec la formation des enseignants, qui est la plus longue d'Europe, mais où la place accordée à la petite enfance est minime. Du côté des assistantes maternelles, la réglementation prévoit 60 heures de formation.

⁷ Certains peuvent fréquenter pendant quelques heures une halte-garderie.



Malgré les positions officielles en faveur du libre choix des familles, ce dernier demeure tributaire de l'offre existant localement (les politiques municipales de la petite enfance sont plus ou moins fortes d'une commune à l'autre) et dépend d'une aide aux familles restant encore inégalitaire.

Les effets de la scolarisation à 2 ans

Face aux polémiques sur l'école à 2 ans et devant les choix politiques à effectuer, un ensemble d'études ont été réalisées, à la demande du Ministère de l'Éducation nationale ou de la Caisse nationale d'allocation familiale pour un grand nombre d'entre elles. Voici succinctement ce que l'on peut en dire aujourd'hui.

Bilan des études sur la scolarisation à 2 ans

L'étude des effets de la scolarisation précoce présente de délicates difficultés méthodologiques (Florin, 2002). Toutefois, les résultats de ces études, qui s'appuient sur divers types de critères (effets à court, moyen ou long terme sur le plan des acquisitions scolaires, de la socialisation, etc.) et utilisent différents outils (évaluations nationales, tests, épreuves scolaires, etc.), indiquent que, à milieu social égal, la scolarisation à 2 ans apporte globalement de meilleurs résultats scolaires, réduit la distance culturelle existant entre l'école et les enfants des familles défavorisées mais ne suffit pas à compenser les inégalités sociales. En effet :

- le taux de scolarité sans redoublement à l'école élémentaire augmente avec l'allongement de la fréquentation de l'école maternelle, la quatrième année (c'est-à-dire l'entrée à 2 ans) profitant le plus aux enfants de milieux défavorisés sans pour autant compenser les inégalités liées à l'appartenance sociale (SIGES, 1982) ;
- le niveau moyen en français et en mathématiques au niveau des deux premières classes de l'école élémentaire est plus élevé chez les enfants scolarisés à 2 ans que chez les enfants scolarisés à 3 ans, et ceci quelle que soit l'origine sociale des enfants, les effets d'origine n'étant donc pas compensés (Jarousse, Mingat & Richard, 1992) ;
- l'examen annuel d'enfants, de la petite section d'école maternelle à la troisième année d'école élémentaire – par des tests (cognitifs et de langage) et l'appréciation par les enseignants de leurs comportements scolaires – montre des effets positifs au niveau des compétences langagières à l'école maternelle (les effets étant plus dilués par la suite) chez les enfants de milieux défavorisés scolarisés avant 3 ans (Florin, 1997) ;
- les ZEP à fort taux de scolarisation à 2 ans (en moyenne : 62 %) ont de meilleurs résultats à l'évaluation nationale en première année de collège que les ZEP à faible taux (en moyenne : 32 %), la scolarisation à 2 ans apparaissant ainsi comme l'un des facteurs de réussite en ZEP (Moisan & Simon, 1997) ;



- le parcours d'élèves examinés en première année d'école élémentaire (épreuves scolaires, grille d'observation des comportements scolaires) montre de meilleurs résultats en langage écrit et en mathématiques chez les enfants scolarisés à 2 ans, surtout en ZEP, mais sans compenser l'effet d'origine (Jeantheau & Murat, 1998).

La comparaison avec les autres modes d'accueil

Si les réticences à l'égard de l'école maternelle conduisaient à envisager le foyer parental comme lieu « naturel » du jeune enfant, aujourd'hui le discours s'oriente davantage vers les services d'accueil pour les moins de 3 ans. Outre la tradition ancienne de la garde nourricière en France qui se maintient toujours (en province principalement), la crèche a vu disparaître les soupçons qui pesaient sur elle et connaît un vif succès, après 1968, auprès de « nouveaux parents » (de milieux favorisés principalement). De plus, l'on prend de plus en plus en considération, comme dans d'autres pays, les effets pathogènes de l'isolement des mères de jeunes enfants, renforcé, dans les années 1990, par les phénomènes d'exclusion (d'où la multiplication des lieux d'accueil enfants-parents⁸). Enfin, on reconnaît les compétences des tout-petits (cognition, socialisation, etc.) mises en évidence par la recherche contemporaine et la nécessité d'environnements physiques et humains qui leur soient favorables.

Les études comparatives entre les divers milieux de vie des jeunes enfants, dont on sait que chacun d'eux présente des avantages et des inconvénients pour les enfants et pour les familles⁹, rencontrent elles aussi de grandes difficultés méthodologiques. Elles s'appuient sur des instruments divers : tests, observations, etc., et concernent tel ou tel aspect du développement : tempérament, langage, cognition, etc. (Balleyguier, Meudec & Chasseigne, 1991, 1996 ; Duru-Bellat, Mombrun & Tatre, 1995 ; Marcos, 1999 ; etc.).

Elles montrent que la prise en charge extra-familiale (école maternelle, crèche, assistante maternelle) peut être un facteur positif pour le développement cognitif et social de l'enfant (Baudonnière, 1990), mais elles ne permettent pas à ce jour de privilégier tel ou tel mode d'accueil (Tourrette, 1999 ; Florin, 1999), seuls les changements de mode d'accueil paraissent problématiques (Choquet & Davidson, 1982). Il est difficile d'isoler les impacts des divers modes d'accueil et l'on reconnaît de très fortes interrelations avec le milieu familial (souhaits, contraintes, etc.). La prise en charge extra-familiale (et tout particulièrement la crèche) est cependant reconnue comme pouvant jouer un rôle compensatoire et préventif pour les enfants de familles en difficulté (CNAF, 2000 ; Boyer, 2002 ; Leprince, 2003).

En fin de compte, s'il ne semble y avoir aucun milieu d'accueil et d'éducation idéal, c'est la qualité des conditions de vie du jeune enfant dans ces divers milieux qui est

⁸ Suite à l'expérience pilote de la *Maison Verte* de F. Dolto.

⁹ Amplitude horaire, ambiance familiale ou collective, etc.



à interroger. Concernant la question particulière de la scolarisation à 2 ans, tout ce qui précède nous amène à maintenir la réponse que nous avons déjà donnée : *oui pour l'école maternelle à 2 ans, mais pas dans n'importe quelles conditions* (Baudelot, Bréauté, Rayna & Vérillon, 1990), cette exigence étant valable également pour les autres formes de prise en charge de ces jeunes enfants. Face à une situation où la maltraitance familiale et institutionnelle est, de façon grandissante, mise à jour, il s'agit bien là de reconnaître *le droit à un accueil éducatif de qualité pour tous les enfants*.

L'amélioration des conditions d'accueil des enfants de 2 ans à l'école maternelle... et ailleurs

La notion de qualité, dans le champ de la petite enfance, est une notion subjective, culturellement orientée, évolutive et approchable à travers la croisée des regards des diverses parties prenantes : professionnels, parents, spécialistes, politiques, etc. (Moss, 1996). C'est pourquoi nous pensons que certaines expériences françaises et étrangères, qui prennent en compte le développement global des enfants et sont fondées sur un travail de recherche pédagogique en équipe et faisant appel à divers partenariats dans une dynamique de co-construction de pratiques innovantes, offrent des pistes fécondes pour un accueil de qualité dans le *hic et nunc* avec des perspectives favorables quant au devenir des enfants.

La question des apprentissages

Considérer le développement de l'enfant dans sa globalité, le considérer comme une personne et pas seulement comme un élève, ne signifie pas pour autant évacuer la question des apprentissages. L'enfant apprend à 2 ans, et bien avant, et il importe d'aménager avec soin les diverses situations d'activité ludique lui permettant de satisfaire ses besoins cognitifs et d'éprouver le plaisir d'apprendre. Si l'on est en droit de contester la forme «primaire» donnée à certains exercices proposés à l'école maternelle ainsi que la priorité donnée aux contenus à acquérir selon des progressions pré-établies au détriment de l'exercice des processus de base de la pensée, l'exemple notamment de pédagogies constructivistes (De Vries, dans ce volume) ou interactionnistes (CRESAS, 1991) ou d'actions d'éveil culturel (Diatkine & Bonnafé, 1999), fondées sur le croisement entre l'activité spontanée et la proposition culturelle, montre que des enfants de 2 ans (mais aussi plus jeunes ou plus âgés) peuvent trouver leur bonheur au cours d'activités favorisant l'expérimentation partagée. Prévenir l'échec scolaire et les exclusions sociales exige des mesures précoces : non pas des apprentissages scolaires prématurés, mais des expériences riches sur les plans intellectuel, émotionnel et social, qui supposent certaines conditions.

D'autres organisations

Nous connaissons un certain nombre de réalités étrangères et d'expériences innovantes françaises (à l'école maternelle ou en crèche) qui tranchent avec le fonctionnement traditionnel avec des groupes parallèles d'enfants d'âge homogène et des temps et



espaces souvent calqués sur ceux de l'école élémentaire. Mélanges d'âges, décloisonnement, accueil du matin avec les parents, etc. permettent un mieux-vivre des enfants de 2 ans (et des autres également) comme nous l'avons constaté lors de recherches-action réalisées avec les équipes (CRESAS, 1992).

La richesse des activités extérieures, souvent limitées aux courtes «récréations» dans la cour, pourrait être revue, par exemple à la lumière des jardins d'exploration caractéristiques des crèches et jardins d'enfants japonais (qui offrent eau, terre, plantations, arbres, animaux, etc.), ou des structures préscolaires «sans murs» suédoises (qui sont centrées sur la connaissance de la nature).

La coopération avec les parents

Les pratiques de coopération parents-professionnels sont peu développées, en France, pour des raisons historiques. Le plus souvent les parents sont destinataires d'informations mais rarement partenaires du projet éducatif, alors qu'ils collaborent à leur élaboration dans d'autres pays, à forte démocratie locale, tel le Danemark (Brostrom, 2000).

On peut citer également l'exemple de communes italiennes du nord et du centre (OCDE, 2001) où cette collaboration s'appuie sur la pratique de «documentation» qui rend visible et partageable par les adultes et les enfants l'évolution du projet éducatif, dans les divers services de la petite enfance. Citons aussi le support des nouvelles technologies qui favoriseraient le rapprochement entre familles et institutions, pratique récemment mise en place en Finlande.

Le cas des trop peu nombreuses classes et actions passerelles françaises (Dupraz, 1994) destinées au passage en douceur des enfants de 2 ans du milieu familial à l'école est un autre exemple impliquant les parents.

Partenariats et métissage des culturelles professionnelles

La plupart des exemples cités plus haut impliquent également des partenariats avec d'autres professionnels, comme les professionnels de la culture pour les actions d'éveil culturel en France (Baudelot & Rayna, 1999) mais aussi en Italie (la collaboration des artistes est bien connue à Pistoia, Reggio Emilia, etc.). De tels partenariats enrichissent les pratiques de chacun, pouvant réduire les dérives de la primarisation comme les situations de «laisser faire».

Dans le cas de la France où une grande diversité de professionnels aux cultures différentes (paramédicale, scolaire) interviennent dans le champ de la petite enfance, le métissage de leurs approches nous paraît intéressant bien que rare en raison du cloisonnement existant entre le secteur de l'accueil et celui de l'éducation. Le cas des classes passerelles évoqué plus haut est intéressant à ce titre car il repose sur l'accueil d'enfants de 2 ans par une équipe composée généralement d'une enseignante,

d'une éducatrice de jeunes enfants et d'un personnel de service municipal. On peut penser que dans ces conditions, leurs divers besoins ont de meilleures chances de se trouver satisfaits.

Relevés par ailleurs lors d'une enquête sur la coordination municipale des services de la petite enfance (Baudelot & Rayna, 2000), certains (rares) exemples de collaboration ou de participation à des projets communs montrent les profits tirés aussi bien par l'école maternelle que par la crèche, et en particulier à propos des enfants de 2 ans, d'où l'intérêt de structures locales de coordination, que nous savons du reste plus performantes en Italie, en raison d'une distance culturelle moins grande entre crèches et écoles maternelles.

Le cas des centres intégrés de la petite enfance, qui ne se sont pas développés en France, est également une formule à prendre en considération. L'exemple des *Early Excellence Centres* anglais, tel celui de Pengreen qui rassemble un ensemble de services médico-éducatifs et sociaux pour les jeunes enfants et leur famille, est à retenir (OCDE, 2001).

La formation initiale et continue

Une meilleure prise en charge des enfants de 2 ans passe aussi par une formation plus appropriée, les cinq années universitaires exigées pour les enseignants français laissant peu de place aux tout-petits, et la formation de la majorité des personnels du secteur de l'accueil étant insuffisante sur le plan éducatif (MDF, 2003). Les actions de formation continues mixtes (services d'accueil et école maternelle), bien que rares, pouvant apporter des regards croisés pertinents sur le jeune enfant, ainsi que nous l'avons constaté.

Qu'il s'agisse d'enfants de 2 ans ou d'âge différent, ce qui manque peut-être le plus au niveau de la formation initiale et continue, c'est la formation à la recherche pédagogique qui permettrait aux enseignants (et autres éducateurs) d'innover avec davantage de témérité. Plus généralement, on ne peut que souhaiter un plus grand équilibre entre didactique des disciplines et éléments de connaissances en sciences sociales, ainsi qu'entre apports théoriques et expérience de terrain, sans parler de davantage de formation à la collaboration avec les parents et d'informations sur les réalités étrangères (OCDE, 2001).

En guise de conclusion

Plutôt que de polémiquer pour ou contre l'école maternelle à 2 ans, nous avons opté pour une approche visant une qualité éducative équivalente dans les divers lieux fréquentés par ces enfants, y compris ceux qui sont gardés à la maison (et peuvent fréquenter avec leurs parents un lieu d'accueil enfants-parents). Nous avons mentionné (de façon non exhaustive) quelques pistes d'amélioration. D'autres évoquées sont encore à chercher...



Nous terminerons ce texte en rappelant que la notion de scolarisation est elle aussi une notion relative. Ainsi la *forskola*, la pré-école suédoise (qui accueille les enfants dès l'âge d'un an et dépend du Ministère de l'Éducation), ne ressemble en rien à l'école maternelle française, tant les traditions pédagogiques, l'histoire des institutions et la représentation du jeune enfant varie d'une culture à l'autre. Ceci nous conforte ainsi dans l'idée d'une approche tenant compte de *tous* les enfants quels que soient les lieux où ils évoluent.



Bibliographie

- Arrighi-Galou, N. (1988). *La scolarisation des enfants de 2-3 ans et ses inconvénients*. Paris: ESF.
- Baudelot, O., Bréauté, M., Rayna, S. & Vérillon, A. (1990). *Les deux ans à l'école*. Note à la direction de l'INRP.
- Baudelot, O. & Rayna, S. (coord.) (1999). *Les bébés et la culture. Éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris: INRP-L'Harmattan.
- Baudelot, O. & Rayna, S. (coord.) (2000). *Coordonnateurs et coordination de la petite enfance dans les communes*, Actes du colloque du Cresas. Paris: INRP.
- Balleyguier, G., Meudec, M. et Chasseigne, G. (1991). Modes de garde et tempérament chez le jeune enfant. *Enfance*, 1-2, 153-159.
- Balleyguier, G. & Meudec, M. (1996). École ou crèche pour les enfants de deux-trois ans? *Enfance*, 4, 487-500.
- Baudonnière, P.M. (1990). *Scolarisation en maternelle des enfants de deux ans : effets immédiats, à court et moyen terme sur leur intégration, leur sociabilité et leur développement cognitif*. Rapport au MEN.
- Bernoussi, M., Florin, A. et Khomsi, A. (1997). Scolarisation précoce et développement cognitif. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 1, 113-124.
- Boyer, D. (2002). Le champ des questionnements sur l'accueil des jeunes enfants, *Informations sociales*, 103.
- Brostrom, S. (2000). L'éducation préscolaire au Danemark et dans les pays nordiques : tradition et démocratie. In Rayna, S. & Brougère, G. (coord) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales*. Paris: INRP.
- Choquet, M. & Davidson, F. (1982). Le mode de garde et le développement psychoaffectif du jeune enfant. *Enfance*, 5, 323-334.
- CNAF (2000). *La petite enfance : statistiques et recherches*, Dossier d'études n° 8.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris: INRP-ESF.
- CRESAS (1992). *Accueillir à l'école, à la crèche : il ne suffit pas d'ouvrir la porte*. Paris: INRP-L'Harmattan.
- Cohen, S. (1995). *De la crèche à l'école*. Paris: Nathan.
- Diatkine, R. & Bonnafé, M. (1999). Lectures et développement psychique. In Baudelot, O. & Rayna, S. (coord.) *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris: INRP-L'Harmattan.
- Dupraz, L. (1995). *Le temps d'approprier l'école. Lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle*. Paris: Fondation de France.
- Duru-Bellat, M., Mombrun, J. et Tatre, S. (1995). *Les effets spécifiques des modes de garde et de la maternelle précoce chez les enfants de moins de trois ans*. Dijon: IREDU.



- Florin, A. (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris: INRP.
- Florin, A. (1997). *La scolarisation des enfants de deux ans*. Rapport au MEN.
- Florin, A. (1999). *Modes d'accueil et développement du jeune enfant*. Rapport à la CNAF.
- Jeantheau, J.P. & Murat, F. (1998). *Observation à l'entrée du CP des élèves du panel 1997*. Note d'information au MENRT, 90-40.
- Jarousse, J.P., Mingat, A. & Richard, M. (1992). La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux, *Éducation et Formations*, 31, 3-9.
- Leclercq, S. (1995). *La scolarisation précoce : un enjeu*. Paris: Nathan.
- Leprince, F. (2003). *L'accueil des jeunes enfants en France : État des lieux et pistes d'amélioration*. Rapport au Haut Conseil de la population et de la famille. Paris.
- Lurçat, L. & Cottez, J. (1982). *Grand à la crèche ou petit à la maternelle*. Paris: Syros.
- Marcos, H. (1999). *Le développement du langage et de la communication entre 2 et 3 ans : influence du mode d'accueil*. Rapport de recherche pour la CNAF.
- MdF (2003). *Les métiers de la petite enfance dans les structures d'accueil collectif*. Rapport de propositions remis au Ministre de la Santé et au Ministre délégué à la Famille.
- MEN (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris: CNDP.
- Moisan, C. & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*. Paris: MENRT.
- Moss, P. (1996). Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance. In Rayna, S., Laevers, F. & Deleau, M. (coord). *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?* Paris: INRP-Nathan.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle et la société*. Paris: PUF.
- Plaisance, E. & Rayna, S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 107-140.
- Pradel, N. (1994). *A l'école à deux ans, pourquoi pas ?* Paris: Hachette.
- SIGES (1982). Note d'information 82-09. MEN.
- Tourrette, C. (1999). *Accueil individuel et collectif du jeune enfant : une évaluation du développement psychologique et social d'enfants de 18 mois fréquentant différents lieux d'accueil*. Rapport à la CNAF.
- Zazzo, B. (1984). *L'école maternelle à deux ans : oui ou non*. Paris: Stock.



2. La préscolarisation au Tessin : historique et orientations éducatives actuelles

Par Veronica Simona Benhamza¹

Résumé

Ce texte présente les conditions de préscolarisation au Tessin. Le modèle actuel prévoit l'intégration d'enfants de 3, 4 et 5 ans et l'exigence prioritaire est celle de donner des réponses constructives au besoin de croissance des mineurs dans les différentes sphères éducatives. Les vecteurs dominants sont la dimension ludique et la créativité qui se réalisent dans l'espace, le temps et les stimuli que les enseignantes proposent au groupe en fonction des caractéristiques et des intérêts des individus qui le composent. Un aspect qui distingue la réalité tessinoise est la présence de plusieurs tranches d'âge, ce qui signifie la nécessité, forcée ou désirée, de différencier les finalités et les objectifs éducatifs à l'intérieur d'une programmation commune. L'aménagement de l'espace, la gestion des temps différents, la présence de sous-groupes et le tutoring des grands sur les petits sont des priorités du système scolaire en question.

Regard vers le passé

Les précurseurs

Stefano Franscini est l'un des premiers tessinois qui s'est penché sur le problème de la scolarisation des petits enfants. Déjà en 1828, il soulève la question d'une formation pour les petits de 3, 4 et 5 ans. Parallèlement à ce grand personnage, il faut citer les frères Ciani qui, pour des raisons professionnelles, se rendent en Écosse et rencontrent Owen, le premier père « social » des « salles d'asile ». Ils décident ainsi d'introduire des structures similaires au Tessin. Le but est essentiellement de soutenir et d'éduquer les enfants qui ne sont pas bien suivis ni soignés dans le milieu familial, et d'éviter une entrée précoce dans le monde du travail. En 1844, la famille Ciani ouvre à Lugano la première « salle d'asile de charité » de la Confédération suisse, qui accueille 74 enfants pauvres. Progressivement le nombre de ces structures augmente : on en compte douze en 1890, pour un total de 1400 enfants. À noter que le courant pédagogique qui caractérise ces salles d'asile est celui de Ferrante Aporti.

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, le but de la scolarisation précoce réside essentiellement dans la nécessité d'aider les enfants issus de familles pauvres. Parallèlement à cette préoccupation de nourrir et de soigner ces petits, il y a un projet de les initier aux principes religieux. À partir de la fin du siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale, le nombre des écoles croît progressivement et l'on compte 3060 enfants préscolarisés en 1914 (Rossi, 1959).

⁽¹⁾ Sociologie et didactique, Haute école pédagogique du canton du Tessin.



Les modèles pédagogiques

Vers la fin du XIX^e siècle, le Département de l'éducation du canton du Tessin introduit une fonction importante dans l'école : l'inspection. Les inspectrices divulguent au fil des années les modèles pédagogiques suivants :

- Un premier modèle, essentiellement basé sur la pédagogie de Fröbel, attribue un rôle central au jeu et aux activités créatrices ; au travers de ce modèle Pauline Kergomard préconisait : « le respect du petit enfant, un regard critique à l'égard d'exercices trop scolaires, la reconnaissance du jeu comme forme naturelle d'activité de l'enfant ainsi qu'une connaissance plus approfondie de la psychologie de l'enfant pour développer une pédagogie qui favorise son épanouissement [mais aussi une] meilleure adaptation des locaux, du mobilier et du matériel d'enseignement pour libérer les enfants et leur permettre de se grouper et de s'installer de diverses manières » (Terrieux, Pierre et Babin, 1986).
- L'autre modèle pédagogique important qui suit chronologiquement le premier est celui de Montessori, qui consiste en la pratique d'exercices sensoriels à partir de matériels didactiques. La « maison des enfants » de Montessori offre un environnement riche de stimuli devant répondre, grâce à la coordination attentive de l'éducatrice, aux rythmes de croissance et aux intérêts de chaque enfant.

Au fil du temps, le modèle Montessori commence à soulever quelque perplexité du fait que cette méthode tend à une juxtaposition systématique d'exercices décontextualisés qui peuvent mener à une vision morcelée et artificielle du monde. Le modèle de Decroly qui conçoit la construction de la connaissance de façon plus globale se distingue de ce courant analytique. Autour des années 1940, les principes de la globalité et des centres d'intérêts (liens entre différentes activités) apparaissent dans les écoles tessinoises même s'ils ne laissent pas de grandes traces.

Le grand courant pédagogique, qui préconise l'introduction de trois tranches d'âge à l'école maternelle, dérive de l'expérience réalisée en Italie par les sœurs Agazzi. Selon ces spécialistes de l'éducation, l'école devrait tenter de reproduire les formes de la famille et l'esprit qui les distingue ; c'est ainsi que l'enfant doit apprendre en faisant des expériences concrètes comportant une division des tâches et des responsabilités.

Il est important ici de souligner que le canton du Tessin a une tradition et une histoire où les enfants de 3 ans sont déjà présents à l'époque de la salle d'asile (Delcò, 2003).

Les changements récents

Les années 1960

Pendant les années 1960, le domaine de l'éducation préscolaire doit répondre à une augmentation des enfants (« boom » démographique, insertion de la femme dans le



monde du travail, changement social, etc.). Pour répondre à cette demande, l'État doit assumer pleinement cette tranche de formation.

Dans tout le monde occidental, l'image de l'enfance change fortement. Les «mécanismes» de l'apprentissage deviennent des préoccupations centrales de la psychopédagogie et l'enfant est perçu comme un sujet qui interagit avec l'enseignement. L'action pédagogique doit être globale et fonctionnelle; elle doit tenir compte du développement de l'enfant et aussi être différenciée, centrée sur le sujet en tant qu'acteur de l'apprentissage, dans des situations s'organisant en activités qui sont toutes aussi importantes les unes que les autres pour ses progrès et pour sa préparation à l'école primaire. L'école maternelle acquiert ainsi un triple rôle: éducatif, propédeutique et de gardiennage (Terrieux, Pierre et Babin, 1986, p. 17).

Les années 1970

Dans les années 1970, le Tessin lance une politique d'intégration à l'école maternelle du fait de la présence d'un chiffre assez élevé d'enfants étrangers et alloglottes et/ou porteurs de problématiques variées. Pour faire face à une population d'enfants hétérogène, le canton introduit en 1990 le service de soutien pédagogique aussi à l'école maternelle (celui-ci existant déjà depuis dix ans à l'école primaire).

Les années 1980

Le terme d'école enfantine (*scuola dell'infanzia*) apparaît autour des années 1980 et se base sur les modèles psychopédagogiques du constructivisme piagétien et sur les modèles du courant de Bologne qui prônent une vision de l'éducation préscolaire où la dimension ludique est fondamentale et doit être valorisée dans une structure de projet éducatif qui donne un sens au jeu. Ce dernier est donc un moyen et non un but. Parallèlement se développe le modèle de la pédagogie par objectifs, qui implique la création de situations didactiques ciblées et sectorielles (zones de développement, domaines d'activités).

L'école enfantine cherche à valoriser les potentiels des enfants; elle est à l'écoute de leurs besoins de connaissance et d'autonomie; elle reconnaît la richesse des stimuli qui permettent à l'enfant de construire un cheminement propre d'apprentissage. Le défi est la conciliation des besoins cognitifs avec les besoins ludiques. Un autre aspect didactique, au centre du débat, est la gestion de l'espace qui revêt une grande importance pour l'éducation préscolaire. Celui-ci doit être aménagé de façon à offrir des occasions constructives de connaissance et d'expériences de vie; il doit susciter des situations-problèmes avec les conflits cognitifs et socio-cognitifs qui en résultent (Delcò, 1999).

Le défi de la «programmazione»

L'école tessinoise accueille le défi de la *programmazione* (processus circulaire qui prévoit la définition des objectifs, la planification des expériences, la réalisation, l'évaluation, le perfectionnement du projet et le retour sur les objectifs), ce qui permet de transporter dans la formation précoce les avantages des didactiques disciplinaires et d'une pédagogie qui préconise une observation et une régulation continues des processus d'apprentissage. Ces approches «techniques» de la programmation qualifient le travail des enseignantes de l'école enfantine et favorisent une harmonisation avec l'école primaire. Cela comporte au niveau institutionnel une reconnaissance de l'école enfantine en tant qu'étape significative de la formation garantie par l'État.

Cependant, cette évolution comporte le risque de créer une «cage dorée» qui ne permet plus de profiter pleinement des avantages de la structure de l'école enfantine ; celle-ci n'est pas conditionnée par le morcellement des disciplines et propose une formation des petits valorisant les situations créatives et problématiques qui peuvent se présenter à tout instant, situations qui s'épanouissent librement, par exemple selon des approches pluridisciplinaires. Dans la réalité on observe parfois aussi une dichotomie de l'expérience éducative qui consiste à séparer le groupe des «grands», géré par la pédagogie des objectifs propédeutiques à l'école primaire, du groupe des «petits» où l'on retrouve une pédagogie qui se réfère à la pensée des sœurs Agazzi.

Le défi du «sfondo integratore»

Les formateurs des maîtres ont pris conscience, dans la dernière décennie, des retombées du modèle décrit ci-dessus et ont décidé d'assumer le défi de la méthode du *sfondo integratore* (Severi, Zanelli, 1990). Cette méthode dérive d'une pédagogie visant à limiter un parcours rigide et sectoriel au profit d'un projet global ayant des retombées sur l'ensemble du système, donc sur tous les sujets qui le composent, adultes et enfants. L'enseignant devient un observateur-participant, un metteur en scène ; il doit reconnaître, valoriser et coordonner les occasions d'épanouissement de la personne. Sur la base d'une analyse initiale des enfants et du groupe, la maîtresse crée des liaisons entre les intérêts des divers enfants ; elle fait un recensement des besoins (affectifs, sociaux et cognitifs) du groupe et, en fonction des conditions présentes «ici et maintenant», elle propose ou crée une aventure, une histoire, un projet, une métaphore qui se développe selon les principes de la co-construction, tout en maintenant un sens pour chacun. Il nous semble important de souligner que ce projet n'absorbe pas tout le quotidien ; il constitue une toile de fond où l'on isole par moment quelques images. Le reste du temps est consacré à des activités structurées en fonction des finalités que l'enfant doit développer telles qu'elles sont indiquées dans «Les orientations pour l'école enfantine tessinoise».

Après quelques années d'analyse et d'enseignement de la théorie du *sfondo integratore*, nous nous sommes interrogés sur l'impact de cette méthode sur les enfants de 3 ans. Au cours d'une période d'observation (95-96) et de recherche (Miotto, Simona), nous avons pu mettre en évidence que les petits sont captivés et concernés à des



niveaux différents par rapport aux enfants de 5-6 ans. Ils sont fascinés par l'aventure, l'inconnu, le fantastique, les surprises et par les différents stimuli perceptifs qui contribuent à construire et à développer le *sfondo*. De par leur curiosité, ils arrivent à participer aux discussions, même si la compréhension des problèmes se fait par degrés. Pour d'autres travaux, qui requièrent de plus grandes capacités de symbolisation, d'inférence et de logique, ils laissent volontiers la tâche aux plus grands ; mais ces derniers informent ensuite spontanément les petits sur ce qui a été fait. Souvent les groupes de travail ne sont pas structurés en fonction de l'âge, mais sur la base des capacités et des intérêts. L'élaboration des « perturbations » a lieu premièrement à travers des discussions et des symbolisations ; ensuite les projets sont développés et réalisés dans des ateliers construits et aménagés en fonction du projet. A ce moment-là, les petits sont réintégrés dans le groupe en faisant des expériences perceptives, expressives et communicatives communes avec les grands. Ils peuvent les imiter, et avec leur soutien, ils peuvent participer à la résolution de situations-problèmes et vivre la tension commune qui anime les enfants visant un même but.

Un autre avantage qui résulte de cette approche est le développement des relations école-famille qui se tressent spontanément autour des curiosités et des nécessités que les enfants alimentent et transmettent aux adultes parce qu'ils ont besoin de leur aide. Les parents des nouveaux arrivés (3-4 ans) sont souvent à l'écoute de ces besoins de par la nouvelle séparation qu'introduit la fréquentation de l'école enfantine. Ils sont souvent disposés à collaborer. Pour les enfants de 5-6 ans présents déjà depuis longtemps, cela signifie un apport d'objets, de livres et de curiosités amenés par les petits qui, souvent, ne sont pas au centre de leurs intérêts, mais qui peuvent le devenir de façon indirecte grâce à ce qu'ils amènent à l'école.

Ce que nous venons de décrire correspond à une situation que nous essayons de promouvoir et que nous retrouvons dans la réalité de divers enseignants qui s'inspirent déjà de ce modèle, même si l'on observe parfois de l'angoisse face à un projet qui se construit jour après jour et qui demande une grande disponibilité au changement mais aussi un travail significatif, résidant dans la recherche constante d'éléments qui peuvent enrichir ce qui naît du groupe des enfants.

Il convient de souligner que ce modèle ne représente pas l'école enfantine tessinoise ; c'est un modèle parmi d'autres.

L'école tessinoise aujourd'hui

Globalement, l'école tessinoise intègre encore aujourd'hui les modèles qui l'ont accompagnée historiquement. On observe parfois une faible caractérisation pédagogique avec une dissémination d'éléments, en l'absence de finalités claires. Dans le passé les activités étaient bien finalisées, si l'on pense à Fröbel avec la centration sur le jeu, à Agazzi avec l'environnement familial et à Montessori avec la focalisation sur l'éducation intellectuelle. La superposition des tâches comporte une complexification de la fonction des formatrices surtout si l'on considère que parallèlement à



des aspects structurels, il faut répondre à des exigences psychopédagogiques de plus en plus articulées. De même le projet d'intégration reste au premier plan et les groupes sont de plus en plus hétérogènes.

Cette situation demande un fort investissement en termes de formation des enseignants, une formation qui ne doit pas consister en une spécialisation en didactique disciplinaire, mais qui sache proposer un ou plusieurs modèles pédagogiques qui considèrent et valorisent la complexité de l'école enfantine. C'est le pari que veut assumer la nouvelle Haute école pédagogique du canton du Tessin (*Alta Scuola Pedagogica del Canton Ticino* ou ASP), une institution née en 2002 après une longue période de gestation. Depuis 1986, la formation était déjà de deux ans après la maturité. Actuellement elle est passée à trois ans.

Notre désir est de former un enseignant qui soit conscient que l'affectif est le moteur du cognitif, qui soit un observateur habile et qui sache : (1) proposer une organisation du groupe dans le respect des besoins et des individualités de chacun et de tous ; (2) structurer les espaces en fonction d'une décentration et de l'autonomie (coins et ateliers) ; (3) faire participer les enfants à la structuration des règles qui naissent en fonction d'exigences réelles au service de tous ; (4) faire face à l'imprévu et valoriser les perturbations (créativité) ; (5) suivre les différents styles cognitifs ; (6) animer et coordonner des discussions dans lesquelles chacun soit à l'écoute de l'autre ; (7) gérer l'angoisse de l'écoulement du temps réel dans le respect des temps personnels des enfants ; (8) éviter de se substituer à l'enfant et anticiper ses pensées.

Dans la réalité de l'école tessinoise, l'enseignant, comme nous l'avons décrit, est bien présent et les bénéfices de son profil se concrétisent aussi au niveau de la cohabitation des trois tranches d'âge. Généralement le groupe contient une proportion variée d'enfants de 3, 4 et 5 ans. Les petits peuvent commencer à deux période de l'année : en septembre et en janvier.

La permanence à l'école varie souvent en fonction de l'âge des enfants. Les petits restent le matin, les moyens peuvent quitter le groupe après le repas, ou se reposer à l'école. Les grands restent toute la journée. Les heures de permanence varient en fonction de la capacité d'adaptation des enfants, mais aussi selon les exigences des familles. Maîtresse et famille négocient les modalités d'insertion des enfants en observant les comportements du mineur.

L'intégration est souvent graduelle et à l'écoute des besoins des enfants. Il est peut-être important de souligner que pendant l'année qui précède l'entrée à l'école primaire, la présence doit être complète, il n'y a plus de repos, afin de permettre une bonne harmonisation avec l'école primaire.

Les plus petits peuvent donc s'intégrer à leurs rythmes pour mieux vivre la séparation, la socialisation, la décentration cognitive et évoluer de façon personnelle au cours des trois années de permanence à l'école. Ils assument des rôles différents et contri-



buent de façon de plus en plus riche aux stimuli toujours nouveaux que l'enseignante crée «ici et maintenant». La connaissance réciproque maîtresse-enfant est articulée de par l'expérience qui les lie au cours du temps. Le changement d'une année à l'autre, l'arrivée de nouveaux petits et le départ des grands est source de nouveauté. Le fait de vivre le passage des grands à l'école primaire ouvre une perspective stimulante. Par ailleurs la présence de deux groupes d'enfants (petits et moyens) qui se connaissent déjà constitue un aspect rassurant pour les petits. Les enfants de 4 et 5 ans se connaissent déjà depuis une année et certaines dynamiques sont présentes. Il y a une histoire, des histoires qui ont envie de continuer. Parallèlement on assiste à des changements de rôles, des disponibilités différentes, en fonction des expériences et des profils de tous les enfants, que l'enseignante connaît déjà. Tout ce groupe, avec ses richesses, est prêt à accueillir les nouveaux et à collaborer avec l'adulte pour le mieux.

Le groupe se constitue rarement *ex novo* ; seule une partie de la classe change chaque année. Ceci peut être rassurant pour l'éducatrice, mais aussi source d'angoisse si la gestion est particulièrement difficile. D'un autre côté, le fait de connaître les enfants lui permet de trouver des stratégies de plus en plus adaptées à la situation. Si elle est insérée dans une grande école, elle peut négocier avec les autres institutrices la sélection des nouveaux afin d'éviter l'intégration d'enfants qui ont besoin d'un programme particulier.

La scolarisation des enfants de 3 ans, au Tessin, est différente d'une région à l'autre ; dans certaines régions (surtout dans les centres urbains et dans les vallées), tous les enfants peuvent commencer l'école enfantine comme le prévoit la loi, c'est-à-dire à 3 ans. Ceci dépend de la disponibilité des structures, des investissements des communes et des choix des parents. Les schémas qui suivent illustrent ce qui a été décrit ci-dessus.

Pourcentages d'enfants scolarisés (données cantonales officielles 2000)

Âge	Pourcentage
5 ans	100 %
4 ans	96 %
3 ans	54 %



Pour les enfants de 3 ans, les données ont varié avec une oscillation d'un minimum de 52 % jusqu'à un maximum de 65 % lors des vingt dernières années. Pour les autres enfants non scolarisés (environ 40 %), les motivations sont les suivantes (données du Bureau de l'éducation préscolaire, M.L. Delcò):

Pourcentage	Motivation
10-15 %	Décision de la famille
10-15 %	Décision des communes de ne pas ouvrir une section pour des raisons financières ou autres
10 %	Manque d'un nombre suffisant d'enfants pour ouvrir une section scolaire

Après ces quelques données quantitatives, il nous semble important de continuer avec des remarques d'ordre qualitatifs. La qualité de l'intégration du point de vue psychopédagogique varie fortement et se manifeste dans différentes réalités: la plus extrême conçoit l'enfant de 3 ans essentiellement comme un observateur, un satellite, une présence irrégulière qui joue, parfois seul, surtout dans les coins prévus pour les activités ludiques. Une autre, intermédiaire, qui prévoit une ritualisation de la journée avec quelques activités en commun accessibles aux enfants de 3 ans (domaines d'activité expressif, corporel et sensoriel). La différenciation est faite en isolant le groupe des grands par tranche d'âge et non en fonction des potentialités des divers enfants. Le groupe des grands travaille souvent sur un même programme, l'après-midi, quand les autres se reposent. Les activités proposées touchent des finalités propédeutiques à l'école primaire.

Trop souvent, il y a un plus grand investissement sur le groupe des grands que sur les petits. Au niveau de la formation, on s'est rendu compte que la richesse d'une programmation pour les petits était sous-estimée et l'on s'est concentré particulièrement sur cette tranche d'âge (*sfondo*, travail en petits groupes, groupes mixtes et groupe des petits).

Pour ce qui est de la formation continue, on cherche à sensibiliser les enseignantes à la richesse d'une démarche et d'un regard psychopédagogique et didactique attentifs aux petits, et qui préparent à l'organisation des apprentissages scolaires ultérieurs. Le problème actuel réside parfois dans le fait que dans certaines régions du Tessin, les enfants de 3 ans scolarisés sont devenus un bien précieux et donc ils ne font plus l'objet de réflexions particulières.

Mais pourquoi trouve-t-on des réalités si différentes au Tessin ? Les variables suivantes peuvent en partie expliquer ce phénomène: la formation des enseignants (niveau de formation obligatoire plus école normale, ou maturité plus deux ans de formation); le nombre et l'âge des élèves (proportion des différentes tranches d'âge); les heures de présence à l'école; le type d'enfants; l'emplacement, les espaces et matériaux à



disposition (coins et ateliers); le niveau socio-culturel et socio-économique des familles; et enfin la présence d'enfants qui nécessitent une intégration.

En considérant ce que l'on a décrit dans ce texte et qui fait l'objet de la formation des enseignants, on peut aisément reconnaître les bienfaits d'une telle orientation de notre cursus scolaire. Mais ce qui reste difficile, c'est d'offrir à l'enseignant en formation des conditions effectives d'auto-organisation, et de développer avec lui un dialogue authentique, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, parce ce n'est qu'en termes de personne globale qu'un enseignant peut jeter des bases fécondes pour des approches complexes de la *programmazione* (voir plus haut).



Bibliographie

Agazzi, A. (1967). *Il metodo delle sorelle Agazzi*. Brescia : la Scuola.

Bertolini, P. & Frabboni, F. (a cura di) (1989). *Verso nuovi orientamenti per la scuola materna*. Firenze : La Nuova Italia.

Delcò, M.L. (2001). Scuola dell'infanzia e bisogni in relazione al servizio di sostegno pedagogico ; sperimentata una nuova figura, *Scuola Ticinese*, n° 178, 6-8.

Delcò, M.L. (2003). Entretien à propos de la scolarisation précoce et données de l'an 2000 sur la préscolarisation au Tessin.

Frabboni, F. (1990). *La scuola dell'infanzia. La prima frontiera dell'educazione*. Firenze : La Nuova Italia.

Kamii, C. & Devries, R. (1981). *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*. Genève : FAPSE-Université de Genève.

Miotto, G. & Simona Benhamza, V. (1995). *Ricerca sull'applicabilità dello sfondo alla Scuola dell'infanzia* (document de travail).

Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia (2000). Bellinzona : Dipartimento dell'istruzione e della cultura.

Pontecorvo, C. (ed.) (1989). *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*. Firenze : La Nuova Italia.

Severi, V. & Zanelli, P. (1989). *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze : La Nuova Italia.

Terrieux, J., Pierre, R. & Babin, N. (1996). *Programme, Projet, Activité*. Paris : Hachette.



Éducation intégrative et guidance de la petite enfance : le projet Benjamin

Communication affichée

Par Nico Kneip¹

Introduction

Dans les années 1980, à la suite d'une étude sur la pauvreté conduite dans six pays européens par le Centre d'études de populations, de pauvreté et de politiques socio-économiques (Differdange, Luxembourg) et en continuité d'une recherche sur la réussite/l'échec scolaire (Kneip, 1979, 1988), le Service de guidance de l'enfance du G.-D. de Luxembourg (Ministère de l'Éducation nationale – éducation différenciée) a initié le projet de recherche-action « Benjamin ».

Ce projet de prévention et de guidance éducative précoces visait en premier lieu les besoins spécifiques des enfants de moins de 4 ans issus de milieux défavorisés. Mais il se plaçait dès le départ dans un contexte intégratif et communautaire. Fondé sur les conceptions systémiques et écologiques (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bronfenbrenner, 1979), le projet était conduit sur une base assez large impliquant la collaboration de plusieurs services publics et semi-privés s'occupant de prévention sanitaire, de (ré)-éducation et d'insertion sociale. L'implication active des parents, un des éléments-clés de l'action éducative fut opérationnalisée à l'aide de l'association sans but lucratif « Groupe d'étude et d'aide au développement de l'enfant / Benjamin-Club ». Cette organisation permettait de recueillir les subsides publics et privés nécessaires, de même que l'engagement d'un personnel d'encadrement qualifié (psychologues, éducateurs, personnel administratif). Par le biais de conventions avec les communes d'implantation, cette association privée fournissait également aux « Benjamin-Clubs » l'assise et l'intégration communautaires requises.

Objectifs

A l'aide d'un programme multi-disciplinaire de prévention primaire, la visée principale du projet était de promouvoir le développement et l'adaptation, sociale et émotionnelle des enfants à risque, au cours des 4 premières années de la vie. L'évaluation des effets à moyen terme (entrée au primaire) et éventuellement à plus long terme (fin du primaire) était envisagée. Cet objectif général impliquait une intervention à trois niveaux poursuivant les trois buts spécifiques suivants.

~~(1) But sociologique et institutionnel.~~ Les services publics existants devaient collaborer étroitement ou développer de nouvelles formes de collaboration ; la communauté



locale (personnes officielles et privées) devait adopter un engagement plus actif pour supporter et intégrer les enfants et les parents nécessiteux. Sur le plan de la pratique concrète, il fallait donc réaliser de nouvelles formes de collaboration inter-services et impliquer les parents dans le réseau de support. Au niveau de la communauté locale, des réseaux d'aide de voisinage devaient être (r)établis.

(2) *But préventif psychologique et socio-médical.* La consultation pour nourrissons, de type socio-médical, devait inclure des éléments de guidance psychologique et éducative et une intervention coordonnée des différents partenaires professionnels. Il fallait donc développer une nouvelle forme de guidance psychologique de la petite enfance et encourager les échanges avec les acteurs du domaine médical et social.

(3) *But pédagogique et éducatif.* Une diversification du support éducatif existant pour le petit enfant devait être développée, de même qu'un renforcement des ressources éducatives des parents. Pratiquement, la création de groupe de jeux éducatifs « enfants-parents » en résultait, adoptant une approche (ré)-éducative répondant aux besoins du très jeune enfant. En plus, des initiatives de formation éducative parentale devaient renforcer les ressources personnelles des parents.

Deux cibles étaient considérées : le *groupe-cible primaire* (les enfants à risque et leurs parents, en lien avec le développement de leurs ressources psychologiques et personnelles) ; le *groupe-cible intermédiaire* (les institutions en charge, avec l'accroissement de la qualité de leurs interventions : nouvelles modalités de collaboration et de support thérapeutique, nouveaux instruments de dépistage et de diagnostic psychologiques, approche communautaire et support familial).

La mise en œuvre

Au départ, les interventions se concentraient sur une extension des services consultatifs médico-sociaux en ajoutant un encadrement psychologique et éducatif au profit des parents et de leur petit enfant. En particulier, un échantillon expérimental de 50 enfants, nés en 1981 et en 1982, fut suivi dans le cadre d'une recherche longitudinale sur 4 ans. Une guidance éducative informelle s'est développée progressivement : prenant la forme d'abord de groupes de rencontre « adultes-enfants », en présence d'une pédagogue ou d'un psychologue, elle s'est organisée ensuite formellement comme « Benjamin-Club », groupe de jeux « éducatifs » animé par une éducatrice diplômée, assistée d'un parent volontaire. Cette implication parentale était une condition nécessaire pour le fonctionnement du groupe. Les effets du projet devaient entre autres être évalués par des études de suivi, au moment de l'entrée au primaire et, éventuellement, en fin du primaire. Le projet se plaçant dans un paradigme de recherche-action, différentes phases successives peuvent être identifiées à ce jour, chacune se caractérisant par une évolution qualitative spécifique (cf. plus loin).

Partant des études antérieures nationales mentionnées et étrangères (notamment des travaux américains du type « *Head Start* »), nous pouvions admettre l'hypothèse d'un



risque accru pour les enfants provenant de milieux socialement défavorisés sur le plan du développement général et de l'adaptation sociale et émotionnelle. La restriction originaire sur l'échantillon expérimental à risque social permettait de contrôler les effets de variables telles que des déficits organiques ou des handicaps évidents. Une intervention ponctuelle de type éducative s'annonçant insuffisante, le projet prévoyait une approche pluridisciplinaire et intégrative pour influencer la complexité des facteurs agissant dans le système de prise en charge de l'enfant (Bronfenbrenner, 1974). Pourtant, au moment de leur création (enfants alors âgés de 2 ans), les clubs s'adressaient à la population en général, indépendamment des origines et handicaps. L'évaluation de l'effet général d'une intervention éducative au cours de la petite enfance constituait évidemment une autre question d'intérêt central.

Les différentes phases du projet Benjamin

Cinq phases du projet peuvent être identifiées à ce jour. Le Tableau de la page suivante présente un aperçu général des activités développées en rapport avec les buts mentionnés et en regard des années de fonctionnement.

Quelques résultats intéressants

Dans ce cadre restreint, nous pouvons mentionner uniquement certains résultats majeurs, en lien avec la question de la «scolarisation de la petite enfance».

Les enfants : amélioration du développement et de l'adaptation sociale et émotionnelle ?

Une *analyse comparative* sur l'évolution du développement (quotients de développement) des enfants entre 12 et 24 mois a montré : (1) un accroissement pour tous les groupes suivis, mais qui est significatif uniquement pour les groupes «Benjamin»; (2) pas de différence significative entre les groupes «Benjamin expérimental» et «Benjamin contrôle» – le programme d'appui éducatif plus intensif «à domicile» a produit une amélioration supplémentaire, mais pas significative (artéfact dû aux échantillons restreints?); (3) le groupe social inférieur affiche les progrès les plus substantiels.

L'étude ultérieure (enfants âgés de 5-6 ans) (questionnaire aux enseignants) a indiqué que : (1) les enfants «Benjamin» sont significativement «plus vifs» et «dominants» que le groupe «tout-venant»; (2) les différents groupes de l'échantillon «Benjamin» (enfants défavorisés inclus) affichent une adaptation comparable à la moyenne des enfants «tout venant».

Pour des raisons pratiques, une étude de suivi à la fin du primaire n'a pas été possible. Des contacts plus informels, de type clinique (consultations volontaires, contacts téléphoniques) ont pourtant montré que parmi les enfants à risque, des problèmes



d'adaptation scolaire ou comportementale sont apparus plus fréquemment, notamment en présence d'une cumulation de facteurs à risque.

Buts Années	institutionnel / sociologique	médico-psycho-social	pédagogique / éducationnel
1981-1984	- création de l'association - création réseau de services publics de support - collaborations innovatrices de services publics et privés	- examens-bilans de développement sensori-moteur précoce et consultations psychologiques - suivi d'un groupe expérimental (N = 25) et de groupes de contrôles (N = 25/100)	- visites «éducatives» à domicile / guidance éducative - brochures plurilingues sur le développement et l'éducation du jeune enfant (0 - 24 mois) - (ré)-éducations orthophoniques et langagières
1985-1989	- création(s) des Benjamin-Clubs «expérimentaux» (2) - support contractuel par l'état et les communes participantes - adaptation de la collaboration institutionnelle	- développement du «Benjamin Test» (12 à 60 mois) - étude follow-up - expérience : approche éducative parentale et développement du langage - consultations psychologiques	- conférences pour parents - cours d'alphabétisation (parents immigrants) - collaboration éducative parentale - intégration enfants «tous risques»
1990-1993	- élargissement des Benjamin-Clubs (6) (N = 300) - adaptation de la collaboration institutionnelle	- études de suivi - mise au point du test «Benjamin» - guidance parentale	- édition «livres d'enfants» - maintien et élargissement de la collaboration parentale et de l'intégration
1994-1998	- élargissement des Benjamin-Clubs (13) (N = 600) - initiation projet gouvernemental : «Éducation précoce»	- questionnaires «éducatifs» pour éducatrices et parents - étalonnage du test Benjamin / analyses factorielles	- cours de formation éducative parental - livres plurilingues pour enfants
1999-2003	- recherche (décevante) de synergies avec projet officiel	- analyse et mise au point des instruments développés - projet de recherche «plurilinguisme»	- élaboration d'un curriculum langagier dans un contexte plurilingue

Les institutions : support pluridisciplinaire et infrastructure plus diversifiée ?

A côté du Benjamin-Club, la prise en charge éducative des enfants à risque est assurée actuellement encore par deux services ambulants et par un service offrant une aide à domicile. Ces derniers créés parallèlement, mais de façon indépendante, sont au service exclusif des enfants handicapés, mais ils collaborent avec le Benjamin-Club. Pour

des raisons politiques et malgré l'accueil et le support unanimes des responsables locaux, les services du Benjamin-Club restent limités, pour le moment, à la région nord du pays, les autres desservent tout le pays. La consultation et l'encadrement psychologique et éducative que le Benjamin-Club offre au profit de la petite enfance est pourtant à disposition de façon générale, sur demande.

De nouveaux instruments de diagnostic et d'évaluation du développement du jeune enfant ont été mis au point (test Benjamin ; questionnaires de développement).

Enfin, le modèle Benjamin a servi en 1997/98 de prototype à l'élaboration du projet gouvernemental «Éducation précoce» visant la «préscolarisation» volontaire de tous les enfants de 3 à 5 ans – ce projet n'a pas retenu les principes-clés du Benjamin-Club : la mixité des groupes d'âge (2 à 4 ans), les «*Krabbelgrup*» (de 0;8 à 2 ans, avec accompagnement d'adulte), et l'implication active des parents ! Conséquence : un moratoire ministériel en 2001 a limité (actuellement) le déploiement national du Benjamin-Club à la région «Oesling» (Nord) du Luxembourg.

L'approche éducative : (pré)-scolarisation ou milieu de vie «élargie» ?

Une approche éducative trop fonctionnelle, trop ponctuelle ou trop «scolaire» n'aboutit pas nécessairement à une compétence accrue (voir plus haut). L'expérimentation avec des méthodologies pédagogiques plus ou moins structurées a montré que dans le domaine de la petite enfance, les curricula devraient accepter l'enfant comme entité globale et unitaire et se fonder sur les principes fondamentaux suivants : (1) un climat d'acceptation, d'ouverture et d'encouragement ; (2) une disponibilité émotionnelle d'écoute aux besoins ; (3) une guidance «majorante» (Piaget, 1975) sociale et cognitive ; (4) un environnement rassurant et prévisible.

Afin de favoriser et de garantir un cadre intégratif et d'accroître les ressources humaines de base – tolérance, adaptation, autonomie et responsabilité –, la mixité d'âge des groupes et l'acceptation de tous les enfants devraient constituer les lignes de conduite organisationnelles majeures d'une «école des (tout-) petits».

Les parents : acteurs ou «consommateurs» ?

La collaboration active des parents comme «assistant éducatif» – principe-clé du Benjamin-Club – s'est avérée comme un instrument d'intégration sociale (pour enfants et parents) et de formation éducative informelle particulièrement efficace. Par ailleurs, la dimension émotionnelle et familiale que cette présence ajoute au «climat éducatif» du groupe permet de procurer aux enfants un passage progressif (requis psychologiquement) du milieu familial au milieu institutionnel. Le danger de déresponsabilisation éducative des parents, néfaste au développement équilibré de l'enfant, mais bien manifeste dans les attitudes de «consommation» affichées et encouragées (trop facilement ?) par notre société de services, mérite qu'on en tienne compte dans la planification des nouveaux modes d'éducation de la petite enfance.



Conclusion

La recherche-action Benjamin a produit des résultats positifs et encourageants, en favorisant le développement et l'adaptation socio-émotionnelle du jeune enfant de moins de 4 ans. L'approche pédagogique intégrative et contextuelle, tenant compte des particularités cognitives, socio-émotionnelles et culturelles de l'enfant et de son milieu, de même que l'implication éducative parentale, se sont révélées être des supports essentiels. A moyen terme, le maintien des gains originaires a pu être confirmé. Un effet à long terme, débordant sur les âges de l'enseignement primaire, n'a pu être contrôlé, suite à des problèmes méthodologiques et pratiques. Par ailleurs, malgré l'acceptation générale du modèle « Benjamin-Club », la logique politique gouvernementale n'a pas suivi dans l'élaboration de son modèle d'éducation pour la petite enfance toutes les configurations méthodologiques et institutionnelles du patron tissé au fil des années par l'évolution du travail scientifique. C'est là un constat partiellement décevant qui mérite réflexions et analyses complémentaires.

Bibliographie

Bronfenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention Effective? A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs* (Vol. 2). (1974).

Washington, DC : Department of HEW, Office of Child Development.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.

Kneip, N. (1979). *Déterminants de la performance scolaire*.

Thèse universitaire de Nancy II.

Kneip, N. (1988). Importance and Modes of Influence or Personality in the Determination of the School Level. *European Journal of Psychology of Education*, 171-179.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : PUF.



La petite enfance et la société : réflexions méthodologiques sur l'analyse des coûts et bénéfices

Communication

Par Karin Müller¹

Résumé

Pourquoi investir dans les services de la petite enfance ? D'abord, le fait que certaines recherches longitudinales aient confirmé les effets positifs de l'accueil extra-familial sur le développement des enfants (par exemple le développement cognitif, social, émotionnel) – qui est par la suite positivement corrélé avec l'intégration et le succès scolaire – a beaucoup contribué à ce que l'accueil des jeunes enfants soit devenu une priorité des débats publics. Ensuite, les institutions de la petite enfance jouent un rôle important pour la promotion de l'égalité (accès des femmes au marché du travail et accès à l'éducation des enfants à risque). Évidemment, l'implémentation de ces programmes exige des moyens significatifs. En conséquence, la question principale pour les décideurs est de savoir si les dépenses pour les services de la petite enfance représentent des investissements sociaux solides. L'analyse des coûts et bénéfices peut offrir une réponse à cette question en permettant d'évaluer l'allocation de ressources publiques ou privées limitées. Cette contribution résume les étapes méthodologiques fondamentales d'une analyse des coûts et bénéfices et met en évidence les défis et limitations. Par ailleurs, la discussion des résultats des analyses menées en Suisse et ailleurs permet de comparer différentes approches concrètes.

Pourquoi une analyse des coûts et bénéfices ?

Les services de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants font l'objet de multiples objectifs politiques, y compris l'élévation des standards éducationnels (p. ex. les compétences des élèves) et l'accroissement de la participation des parents au marché du travail. Néanmoins, les structures de la petite enfance exigent un engagement important en matière de ressources pour répondre aux besoins physiques, mentaux, sociaux et émotifs des enfants en bas âge. En outre, la qualité des prestations dépend fortement de la solidité de la formation initiale, de la qualité de la formation en cours de service et des conditions de travail dans les institutions de la petite enfance. Enfin, les demandes exprimées par les parents ou par les autres acteurs concernés (p. ex. les employeurs et les responsables politiques) peuvent également avoir un impact sur les

¹ Collaboratrice scientifique au Service de la recherche en éducation, Genève.

orientations des programmes et les prestations offertes (p. ex. les heures d'ouverture, le nombre de places pour enfants de moins d'un an). Par conséquent, les places d'accueil de qualité ne peuvent se concrétiser qu'avec des investissements substantiels (en général financés par une combinaison de sources privées et publiques).

Étant donné que les ressources sont toujours limitées, les décideurs doivent répondre à la question de savoir comment attribuer les ressources aux différentes demandes provenant du secteur de l'éducation (et d'autres secteurs). D'une manière générale, les décisions d'allocation devraient répondre aux objectifs stratégiques. Néanmoins, la seule augmentation des dépenses n'améliore pas nécessairement les résultats du système éducatif (p. ex. les compétences des élèves ne s'améliorent pas automatiquement avec une augmentation du budget éducatif). Il convient donc de réfléchir également à la manière dont le système éducatif met en œuvre ses prestations (Hummel-Rossi et Ashdown, 2002). Comment peut-on évaluer plusieurs options visant aux mêmes objectifs ? Les analyses des coûts et des avantages permettent d'évaluer différentes options et servent comme instruments de l'aide à la décision. On distingue entre l'analyse des coûts et de l'efficacité² et l'analyse des coûts et des bénéfices³. Ces analyses permettent d'appréhender des projets dans leur globalité (p. ex. l'évaluation des effets directs et indirects sur les acteurs concernés), de légitimer des investissements et de rendre transparents les coûts globaux (p. ex. rendre des comptes pour des subventions publiques ou des investissements privés reçus). Il s'agit donc également d'un instrument d'évaluation économique.

Aspects méthodologiques de l'analyse des coûts et des avantages

L'état de la recherche établi récemment par Hummel-Rossi et Ashdown (2002) montre que les méthodes de l'analyse des coûts et bénéfices sont actuellement peu utilisées dans le domaine de l'éducation, contrairement par exemple au secteur de la santé. Pourquoi l'application de ces méthodes est-elle moins fréquente dans l'éducation ? Hummel-Rossi et Ashdown (2002) citent les raisons évoquées par Levin (1991) et Monk & King (1993) :

- les décideurs dans le domaine de l'éducation sont peu familiers avec ces méthodes ;
- peu de programmes universitaires en éducation proposent des cours en évaluation économique ;
- la complexité élevée de la mesure des *inputs* et des résultats dans le domaine de l'éducation.

² Définition de l'analyse des coûts et de l'efficacité : les coûts sont exprimés en unités monétaires, tandis que les avantages sont exprimés en résultats mesurables ayant été atteints par le projet (p. ex. l'amélioration de la réussite scolaire des élèves de 5 % dans un test de compétence standardisé).

³ Définition de l'analyse des coûts et bénéfices : les coûts et les avantages sont mesurés en termes monétaires.

Néanmoins, il y a un certain nombre de publications qui offrent une base méthodologique solide pour l'application de ces méthodes au domaine de l'éducation (voir p. ex. Levin & McEwan, 2000 et Hummel-Rossi et Ashdown, 2002). D'une manière générale, l'analyse se décompose en plusieurs étapes décrites en détail ci-dessous : (1) limiter le projet et les objectifs à évaluer, (2) identifier les acteurs concernés, (3) définir les coûts et les avantages, (4) quantifier les avantages en termes monétaires et (5) tester la solidité des résultats.

Étape 1 : Limiter le projet et les objectifs à évaluer

Tout d'abord, il est essentiel de définir le cadre décisionnel en précisant les problèmes à évaluer et les dimensions du projet (p. ex. les prestations, les publics-cibles, les dimensions géographiques) et les alternatives éventuelles à considérer.

Étape 2 : Identifier les acteurs concernés

Bien qu'il soit souhaitable d'adopter une perspective globale de la société pour les analyses de ce type, l'identification exhaustive n'est pas toujours applicable. Par conséquent, la démarche recommandée est de déterminer les acteurs immédiatement considérés en fonction des objectifs de l'évaluation. En ce qui concerne les structures d'accueil de la petite enfance, elles concernent pourtant un grand nombre d'acteurs et il est donc pertinent d'essayer de les prendre tous en compte, notamment les enfants, les parents, les entreprises et les services publics.

Étape 3 : Définir les coûts et les avantages

La meilleure façon d'acquérir une bonne vision des coûts et des avantages (ou des désavantages) est de faire un inventaire par groupe d'acteurs concerné.

Il est important de noter que le concept de coût est plus large que la notion de dépense, c'est-à-dire que l'on prend en compte la valeur de toutes les ressources utilisées, y compris par exemple des donations. Pour les institutions de la petite enfance, il faut considérer généralement les catégories de coûts suivantes :

- *personnel* : comprend tous les coûts liés aux ressources humaines (postes à plein temps, postes à temps partiel, stagiaires, consultants, assurances, formation continue, etc.) ;
- *équipement, matériel et consommables* : contient tout le mobilier, le matériel, les jouets, les livres, la nourriture, les ordinateurs, etc., nécessaires, même ceux qui ont été offerts ;
- *amortissement de l'infrastructure* : inclut tout les frais liés à l'infrastructure, c'est-à-dire les locaux d'accueils, les bureaux, les installations à l'extérieur (p. ex. une zone de jeu pour les enfants) ;



- *autres coûts*: concerne par exemple le transport des enfants, les cours de formation pour les parents, les coûts médicaux.

La mesure des avantages est souvent plus complexe que l'identification des coûts, car il est plus difficile de disposer de données fiables. Il convient souvent de se baser sur des résultats fournis par des études interdisciplinaires. Les études longitudinales menées dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie constituent une source importante de données. Sur le plan de la petite enfance, un grand nombre d'études de ce type ont identifié les avantages dans plusieurs domaines-clés des acteurs concernés: le développement psychosocial, la santé et la nutrition, l'intégration scolaire et les compétences scolaires, l'emploi et l'équité. Le Tableau 1 résume les indicateurs des avantages regroupés par groupe d'acteurs et par domaine.

Tableau 1 : Indicateurs des avantages des structures d'accueil de la petite enfance

Domaine	Acteurs concernés		
	Enfants	Parents	Société
Développement psychosocial	- Amélioration du développement linguistique, affectif et cognitif	- Amélioration de la relation entre les enfants et les parents	- Meilleure intégration sociale - Moins de comportements agressifs
Santé et nutrition (particulièrement dans les pays en voie de développement)	- Réduction de la mortalité/morbidité - Amélioration de l'hygiène	- Amélioration de la santé et de l'hygiène de la famille	- Augmentation de la santé de la population - Réduction des dépenses de santé publique
Intégration scolaire et compétences scolaires	- Augmentation de la probabilité de fréquenter l'école	- Meilleure qualité de vie grâce à la meilleure éducation des enfants	- Réduction des dépenses grâce à la réduction des redoublements
Emploi	- Augmentation de la probabilité de trouver un emploi grâce à une meilleure éducation	- Augmentation de la participation des mères au marché du travail - Augmentation du revenu	- Recettes fiscales supplémentaires - Réduction de la pauvreté - Réduction des dépenses de l'aide sociale
Équité	- Augmentation de l'accès à l'éducation pour enfants de groupes à risques (p. ex. enfants pauvres)	- Augmentation de l'intégration des femmes au marché du travail	- Amélioration du potentiel économique - Sortie du cycle de pauvreté

Source: Résumé basé sur la revue de la littérature dans Myers, R. (1995). The Twelve Who Survive. Strengthening Programs of Early Child Development in the Third World. Voir également: <http://www.worldbank.org/children>.



Ayant identifié les coûts d'un côté et les avantages de l'autre, il est ensuite possible d'effectuer une analyse de l'efficacité en comparant les coûts par objectif visé (p. ex. l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés). Les résultats finaux des analyses d'efficacité sont d'habitude exprimés par le ratio entre les coûts et les avantages atteints (p. ex. les coûts pour l'augmentation du taux de scolarisation de 1 %) (voir Levin & McEwan, 2001, p. 135).

Étape 4: Quantifier les avantages en termes monétaires

L'objectif de cette étape est d'évaluer le rendement économique (c'est-à-dire l'analyse des coûts et des bénéfices monétaires) sur la base des coûts et avantages identifiés dans l'étape 3. Les résultats finaux sont habituellement présentés de deux manières: (1) comme valeurs nettes, à savoir la différence entre tous les coûts et les avantages chiffrés (en prenant en compte les futurs coûts et avantages escomptés); ou (2) comme rapport entre la somme des coûts et la somme des avantages chiffrés (soit le rendement économique). Toutefois, seule une partie des avantages découlant de l'existence des structures d'accueil peut être chiffrée en unités monétaires. Il est donc important de ne pas présenter que les résultats de cette étape, mais de publier une vue globale en tenant compte de tous les facteurs identifiés (résultats de l'étape 3).

Le Tableau 2 récapitule les résultats de quatre analyses récentes des coûts et bénéfices dans le domaine de la petite enfance. En comparaison avec le Tableau 1, on constate qu'il y a des cases vides. Le rapport entre les coûts et le bénéfice des projets mentionnés ci-dessous est positif, à savoir: 1/1.7 (projet *Pidi* en Bolivie), 1/2 (Canada), 1/3.5 (Zurich) et 1/7 (projet *Perry Preschool* aux États-Unis). Bien entendu, la comparaison des différents rendements est très limitée, car l'éventail des prestations impliquées dans les différents projets varie fortement.



Tableau 2 : Avantages chiffrés en unités monétaires

Domaine	Acteurs concernés		
	Enfants	Parents	Société
Développement psychosocial	- Avantages de développement (e)	- <i>Pas chiffré dans les études citées</i>	- Réduction des dépenses grâce à une diminution des activités criminelles (a)
Santé et nutrition (particulièrement dans les pays en voie de développement)	- Réduction de la mortalité des enfants, réduction de la consommation des cigarettes (b, d)	- <i>Pas chiffré dans les études citées</i>	- Réduction de la fertilité (d)
Intégration scolaire et compétences scolaires	- <i>Pas chiffré dans les études citées</i>	- <i>Pas chiffré dans les études citées</i>	- Réduction des dépenses d'éducation (réduction des redoublements, de l'éducation spécialisée) (a, b, e)
Emploi	- Augmentation du revenu grâce à une meilleure éducation (a, b, d)	- Augmentation du salaire des mères (b, c, e) - Augmentation de la prévoyance sociale (a, c, e)	- Recettes fiscales complémentaires (a, c, e) - Réduction des dépenses sociales diverses (a, b, c, e)
Équité	- <i>Pas chiffré dans les études citées</i>	- <i>Pas chiffré dans les études citées</i>	- <i>Pas chiffré dans les études citées</i>

Source : (a) projet Perry Preschool (USA)⁴; (b) projet Abecedarian (USA)⁵; (c) Zurich (Suisse)⁶; (d) projet Pidi (Bolivie)⁷; (e) Canada⁸.

Comment les avantages des structures d'accueil ont-ils été chiffrés en termes monétaires ? D'une manière générale, il existe trois méthodes quantitatives⁹ : (1) recherches longitudinales en comparant les effets constatés par rapport aux groupes témoins (recherche expérimentale) (p. ex. comparaison des salaires à l'âge de 27 ans); (2) enquêtes menées auprès des acteurs dans le but d'identifier leur volonté de payer certaines avantages (p. ex. volonté des parents de payer pour des services d'accueil de la petite enfance); (3) analyse de données du comportement observées chez les acteurs concernés (p. ex. enquêtes sur la population active relevant le taux de participation au marché du travail des mères ayant des enfants en bas âge).

⁴ Barnett W. S. (1996).

⁵ Masse L. N. & Barnett W. S. (2002).

⁶ Müller Kucera K. & Bauer T. (2000).

⁷ *Projecto integral de desarrollo infantil* (PIDI). Voir Van der Gaag J. & Tan J.-P. (1998).

⁸ Cleveland G. & Krashinsky M. (1998).

⁹ Pour en savoir plus, voir p. ex. Levin & McEwan (2001), Boardman et al. (1996).



Étape 5 : Tester la solidité des résultats

La dernière étape consiste à tester la solidité des résultats avec une analyse de sensibilité afin de disposer d'un instrument fiable d'aide à la décision. La mise en place d'une étude des coûts et des avantages nécessite une série de décisions en cours de l'analyse en fonction des diverses options. Les résultats dépendent donc des hypothèses sous-jacentes qui sont à vérifier lors des tests de sensibilité. Les éléments à considérer sont :

- tous les acteurs concernés ont-ils été considérés ?
- les effets de distribution entre les acteurs ont-ils été pris en compte ?
- l'ensemble des coûts et des avantages a-t-il été intégré ?
- quel taux d'escompte a-t-il été appliqué aux futurs coûts et avantages pour identifier leurs valeurs nettes ? Plusieurs taux d'escompte ont-ils été testés ?
- de quelle manière l'incertitude a-t-elle été prise en compte dans l'évaluation ?

Scolarisation de la petite enfance ?

L'analyse des coûts et avantages est-elle un instrument d'évaluation pertinent pour répondre à la question centrale de ce colloque ?

Oui, car l'évaluation des coûts et avantages peut être appliquée à cette question selon les étapes décrites ci-dessus. Il convient donc tout d'abord de cibler la dimension de la scolarisation afin de déterminer le cadre décisionnel. Qu'est-ce que les décideurs entendent par scolarisation ? Est-ce une modification du projet pédagogique des institutions de la petite enfance mettant un accent plus important sur l'acquisition des compétences scolaires ? Ou la scolarisation implique-t-elle un changement du cadre légal qui prévoit une intégration dans l'école obligatoire ?

Ensuite, il faut réfléchir aux groupes d'acteurs concernés par la scolarisation : les enfants, les éducatrices et les éducateurs, les parents, l'ensemble de la société. Quels sont les impacts sur les coûts du matériel et du personnel (p. ex. acquisition de nouveaux moyens pédagogiques, formation des éducateurs et éducatrices) ? Quels sont les avantages d'une scolarisation de la petite enfance (p. ex. impact sur le développement psychosocial, l'intégration scolaire et les compétences scolaires) ?

Bien que l'analyse des coûts et avantages puisse fournir des informations facilitant la prise de décision, elle ne devrait pas représenter le seul critère de décision. Les résultats sont toujours à considérer dans un contexte plus large qui prend en compte les autres variables décisives (p. ex. les objectifs politiques concernant l'équité et l'égalité).



Bibliographie

- Barnett W.S. (1996). *Lives in the Balance*. No. 11. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation. Ypsilanti, MI.
- Boardman, A.E., Greenberg, D.H., Vining, A.R. & Weimer D.L. (1996). *Cost-benefit Analysis: Concepts and Practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cleveland G. & Krashinsky M. (1998). *The Benefits and Costs of Good Child Care*. Department of Economics, University of Toronto at Scarborough.
- Hummel-Rossi, B. & Ashdown, J. (2002). The State of Cost-Benefit and Cost-Effectiveness Analyses in Education. *Review of Educational Research*, Spring 2002, Vol. 72, No. 1, pp. 1-30.
- Levin, H.M. (1991). Cost-Effectiveness at Quarter Century. In M.W. McLaughlin et D.C. Philipps (eds.), *Evaluation and Education at Quarter Century* (pp. 189-209). Chicago: University of Chicago Press.
- Levin, H.M. & McEwan, P.J. (2001). *Cost-Effectiveness Analysis. Methods and Applications*. 2nd ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Masse L.N. & Barnett W.S. (2002). *A Benefit Cost Analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. New Brunswick, NJ: NIEER.
- Müller Kucera K. & Bauer T. (2000). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten*. Sozialdepartement der Stadt Zürich: Zürich.
<http://www.stadt-zuerich.ch/kap10/kindertagesstaetten/>
- Myers, R. (1995). *The Twelve Who Survive. Strengthening Programs of Early Child Development in the Third World*. 2nd ed. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Monk, D.H. & King, J.A. (1993). Cost Analysis As a Tool For Education Reform. In *Approach*, pp. 131-152. Thousand Oaks: Corwin Press.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis. Éducation et structures d'accueil*. Enseignement et compétences. Paris: OCDE.
- Van der Gaag, J. & Tan Jee-Peng (1998). *The Benefits of Early Child Development Programs. An Economic Analysis*. Washington, DC: The World Bank.
- Young, Mary E. (1996). *Early Child Development: Investing in the Future*. Washington, DC: The World Bank.



Pour une sociologie de la petite enfance

Conférence plénière

Par Eric Plaisance¹

La sociologie de la petite enfance est, dans le domaine francophone, un champ de recherche éclaté, mal circonscrit, travaillé par des chercheurs qui se connaissent peu et qui ne sont guère en interaction. De plus, la sociologie de la petite enfance fait appel à des disciplines connexes qui ont travaillé le même objet (histoire, anthropologie, ethnologie, économie, etc.), ce qui entraîne la nécessité d'engager un dialogue interdisciplinaire. Certes, ce n'est pas une situation propre à la sociologie de la petite enfance, c'est aussi le cas de la sociologie de l'enfance, en quête de ses repères, mais qui est en voie de reconnaissance au sein de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF), et qui a ses représentants connus et reconnus, en France et à l'étranger². On s'aperçoit aussi aisément que la définition de cette sociologie pose immédiatement la question du découpage des âges : qu'appelle-t-on « petite enfance » ? A vrai dire, un tel découpage est arbitraire et fortement tributaire des dispositifs institutionnels orientés vers l'enfance, des représentations qui s'y trouvent associées et du « marché » professionnel attaché à telle ou telle tranche d'âge (Plaisance, 1994, Garnier 1999). Dans les évolutions récentes touchant les pays industriels développés, la scolarisation de l'enfant avant l'âge de la scolarisation obligatoire a fortement progressé, à tel point que, dans les organismes internationaux, la notion très équivoque d'*éducation préscolaire* est supplantée par l'expression plus générale d'*éducation de la petite enfance* (ou par la contraction en langue anglaise *educare*, alliant l'éducation, l'attention, le soin, la garde), englobant différents âges et différentes institutions. Dans les représentations, cela signifie que le clivage entre l'âge du nourrisson ou du très petit enfant, objet de soins ou d'attention hygiénique, pouvant fréquenter la crèche, et l'âge de l'enfant en école maternelle ou en jardin d'enfants, objet d'attention pédagogique, a tendance à s'estomper (Chamboredon et Prévot, 1973). Dans de telles conditions, la petite enfance est généralement assimilée à l'ensemble des âges qui précèdent la scolarisation obligatoire, soit l'âge de 6 ou 7 ans selon les pays (certains essaient de mettre en place une obligation scolaire à 5 ans).

Dans cette présentation, nous nous proposons d'examiner la sociologie de la petite enfance comme *sociologie de la socialisation de l'enfant*, en prenant pour point de départ l'article pionnier de Chamboredon et Prévot sur le « métier d'enfant » (1973).

¹ Conférencier invité, Professeur, Université Paris 5.

² Sur ce point, consulter les numéros spéciaux de la revue « Education et sociétés », 1998 et 1999, n° 2 et 3, et la synthèse de Régine Sirota dans le numéro 2 de 1998. Le prochain congrès de l'AISLF qui aura lieu à Tours en juillet 2004 tiendra des séances spéciales de travail organisées par le groupe « sociologie de l'enfance ».

Cela nous amènera à préciser le concept de « socialisation » mais aussi à introduire d'autres concepts tels que ceux de « curriculum » et de « culture », en tenant compte de travaux qui s'inscrivent dans ces cadres. Dans l'ensemble de ces analyses, nous allons privilégier le cas de l'école maternelle.

Socialisation

Dans un texte de 1990, nous avons tenté de définir la sociologie de la petite enfance au sein de laquelle prendrait place la sociologie de l'école maternelle. Elle aurait pour objet d'analyser les conditions sociales permettant la délimitation d'actions spécifiques orientées vers le jeune enfant (Plaisance, 1990, p. 199). Une telle définition indique clairement que la sociologie de la petite enfance ne se limite pas à l'école maternelle, mais concerne aussi bien d'autres institutions (crèche, halte-garderie, etc.) que l'instance familiale elle-même. De même, porter l'accent sur les « conditions sociales » (qui sont en même temps historiques, économiques et culturelles) signifie qu'elles rendent ou non possibles le repérage d'une « petite enfance » comme âge spécifique et, par là, la mise en œuvre d'actions spécifiques à son égard (de différents ordres : politique, institutionnel, culturel, éducatif, etc.). Pourtant, une telle définition mérite d'être complétée par une approche complémentaire en termes de « socialisation ». La sociologie de la petite enfance peut alors être définie comme une sociologie de la socialisation du jeune enfant. Mais comment cerner la notion de « socialisation » ?

Cela suppose des choix théoriques qui ne sont pas exempts de discussions possibles chez les sociologues eux-mêmes. Ainsi, Philippe Perrenoud (1988) avait soulevé la question de savoir si la notion n'était pas simplement une reformulation savante d'un savoir du sens commun³. Dans le même ordre d'idées, Gérard Neyrand (2000, p. 275), en examinant les « regards contemporains sur le jeune enfant », pouvait affirmer que « le terme de socialisation constitue ce que l'on appelle un mot valise, en ce sens que plusieurs acceptions circulent sans que l'une soit véritablement prépondérante ». Nous aurions affaire à un « consensus flou »⁴. Mais la sociologie n'est-elle pas, sur le fond, une constante ré-élaboration de notions issues du sens commun que l'on essaie de construire en tant que concepts (ainsi « solidarité », « démocratisation », « lien social », etc.). Une difficulté supplémentaire actuelle provient cependant de la diffusion et de l'utilisation sociales de travaux sociologiques, ce qui engendre des processus complexes de « circulation de savoirs » entre sens commun, recherches savantes, vulgarisation et retour sur le champ scientifique⁵.

³ Perrenoud ajoutait de manière positive : « une sociologie de la socialisation ne saurait être qu'une sociologie de ses représentations sociales et donc aussi des pratiques et des politiques éducatives qu'elles commandent ».

⁴ Pour Neyrand, la notion de socialisation est « le lieu d'une confrontation entre approches psychologiques et sociologiques et peut être appréhendée comme l'adaptation de l'individu à son environnement par des processus participant aussi bien de l'apprentissage de l'interaction relationnelle que de l'intériorisation des normes collectives et des codes sociaux, et de la constitution psychique de la personne » (*ibid.*, p. 276).

⁵ Sur cette question, voir le numéro spécial (n° 9, 2002) de la revue « Education et sociétés », intitulé « A quoi sert la sociologie de l'éducation ? ».



Pour utiliser de manière opérationnelle la notion de «socialisation», je propose de distinguer trois niveaux (Plaisance, 1999).

La socialisation ne se confond pas avec la sociabilité

Dans le langage commun des praticiens de l'éducation des jeunes enfants, la socialisation est avant tout une «mise en société», une sortie de la famille en vue d'expérimenter d'autres organisations sociales. Dans les sciences humaines et sociales, elle a un sens plus étendu. Que ce soit en psychologie ou en sociologie, la première socialisation de l'enfant est repérée au sein de la famille et les socialisations secondaires peuvent concerner l'école, le milieu de travail etc. La socialisation désigne alors le processus général, englobant toute la vie humaine, qui constitue les êtres humains comme être sociaux.

La socialisation selon Durkheim : le modèle vertical de l'imposition

Durkheim définit l'éducation comme «une socialisation de la jeune génération» (1922). Selon lui, ce qui est commun aux faits d'éducation, malgré leur diversité dans le temps et dans l'espace, est l'action des adultes sur les plus jeunes, l'action d'une génération sur une autre. L'éducation, comme tout fait social, est alors conçue dans sa force d'imposition, de coercition (en termes d'idées, de sentiments, de pratiques) qui s'exerce sur tout individu au sein d'une société. Pour Durkheim, dépasser l'être individuel et constituer l'être social en chacun de nous est la fin de l'éducation. Or, la famille n'est pas la mieux placée pour le faire, car elle est trop soumise aux dimensions affectives des relations entre les personnes. Au contraire, l'école ferait connaître à l'enfant la règle sociale impersonnelle. L'entrée dans la morale de la classe et dans sa discipline serait ainsi une initiation au respect de la règle pour elle-même. Et c'est le maître d'école qui permettrait ce passage à une réalité supérieure, rationnelle et impersonnelle, à une morale laïque républicaine.

Ce modèle impositif est aussi présent dans les textes de Pauline Kergomard sur le jeune enfant à l'école maternelle, à la fin du XIX^e et du XX^e siècle (Plaisance, 1996). Certes, elle cherche à se démarquer des pratiques de la salle d'asile et proteste vigoureusement contre les dressages, les routines qui ordonnent les classes comme un régiment militaire. Elle est attentive aux activités propres de l'enfant, par exemple dans le jeu, mais, au fond, elle partage cette conception d'une socialisation marquée par l'action des adultes, y compris sous l'angle de la discipline, à condition que les individualités y soient respectées. Plus généralement, l'histoire de la sociologie est elle-même nettement tributaire de la conception durkheimienne de la socialisation, puisque celle-ci a souvent été réduite à une intériorisation de normes et de valeurs par des effets de contrainte sociale.

La socialisation selon le modèle interactif

Les conceptions contemporaines de la socialisation insistent au contraire sur la construction de l'être social par de multiples négociations avec l'entourage, en même temps que sur la construction de l'identité du sujet. Sans doute, ces références théoriques sont-elles forgées dans un contexte social lui-même transformé, où les institutions sont fondamentalement remises en cause dans leur capacité à transmettre des normes définies sans ambiguïté, permettant l'accomplissement d'un rôle (Dubet, 2002). Pour ce sociologue, « la socialisation se développe comme la construction progressive d'expériences sociales que les individus sont tenus de maîtriser (...) cette manière de socialiser les acteurs est plus tendue, plus contradictoire et plus hétérogène que celle du programme institutionnel » (*ibid.*, p. 368). Au centre de cette analyse, prend place le concept d'« expérience » conçue comme le versant subjectif du système scolaire. Si l'école n'assure plus des fonctions ajustées de manière stable et cohérente, il revient à l'acteur, et par exemple à l'acteur-élève, d'articuler différentes logiques parfois contradictoires. La socialisation est alors « un travail de l'acteur socialisé qui expérimente le monde social » (*ibid.*, p. 343).

Sur le terrain de l'école, et si celle-ci est un « arrangement » plutôt qu'une institution à proprement parler, alors l'élève est lui aussi confronté à la nécessité de construire son expérience de socialisation et de développer son « métier d'élève », selon l'expression de Philippe Perrenoud (1984, 1994). L'élève qui « réussit » n'est pas seulement celui qui maîtrise des savoirs mais aussi celui qui est en mesure de jouer le jeu scolaire, capable de mettre en œuvre des stratégies efficaces vis-à-vis de l'évaluation. Pour d'autres auteurs qui s'attachent à comprendre la « culture » scolaire selon des approches de type ethnographique, la socialisation ne se limite pas à un effet des relations maître-élèves, où l'on constate à la fois des interactions explicites et des interactions implicites et parallèles (Sirota, 1988), mais aussi un effet des relations horizontales entre les élèves eux-mêmes. Dans ce dernier cas, nous avons affaire à une sorte de socialisation « invisible », entre pairs, où la dimension affective est forte, et qui permet d'acquérir des codes relationnels ouvrant vers la construction des identités sociales (Vasquez, Martinez, 1996).

Munis de tels repères, nous sommes en mesure de faire le point sur un certain nombre de travaux qui portent sur la sociologie de l'école maternelle plutôt que sur l'ensemble de la sociologie de la petite enfance. C'est dire la double limitation de cette approche. D'une part, nous ne prétendons pas faire ici une revue exhaustive de la question, une sorte de note de synthèse qui s'appuierait sur un recensement détaillé des recherches (c'est ce que nous avons tenté en 1997, avec Sylvie Rayna, sur l'éducation dite « préscolaire »). D'autre part, nous laisserons en marge certains acteurs qui ont pourtant une action socialisatrice essentielle, à savoir les parents. En d'autres termes, la référence aux parents, à leurs représentations, à leurs pratiques concernant les jeunes enfants, ne sera abordée qu'à partir de l'approche institutionnelle.



Une référence : le « métier d'enfant » selon Chamboredon et Prévot

La construction de leur analyse (1973) est remarquablement explicite. Il s'agit d'abord de procéder au repérage de la « définition sociale de la prime enfance », ainsi que de sa diffusion dans les différentes classes sociales, puis d'analyser les fonctions différentes remplies par l'école maternelle à l'égard des classes sociales. L'objet d'une sociologie de l'école maternelle est alors le décalage entre les fonctions imparties à l'école par les différentes classes sociales (principalement en termes de demande de garde et de demande d'éducation) et les fonctions que cette école tend objectivement à remplir, c'est-à-dire l'offre scolaire (*ibid.*, p. 334). Rappelons les différentes étapes de ce raisonnement fortement ancré dans une sociologie des inégalités sociales, exprimée principalement en termes de distances ou de décalages.

La définition sociale de la prime enfance est essentiellement une « valeur nouvelle conférée à la première enfance » (*ibid.*, p. 312) qui fait reculer la limite des âges requérant principalement des soins hygiéniques pour mettre l'accent sur l'enfant comme relevant de plus en plus tôt d'une attention culturelle et pédagogique. A cet égard, les revues destinées à un public surtout féminin révèlent cette nouvelle représentation du jeune enfant, en vulgarisant certains grands thèmes de la psychologie.

Cependant, un tel modèle n'est pas soutenu par l'ensemble des classes sociales, car il « suppose les conditions d'existence des classes supérieures » (*ibid.*, p. 310). Ces classes font valoir leurs demandes et influent sur la définition même de l'institution. Cela va de pair avec une nouvelle définition du rôle pédagogique de la mère dont les tâches, précisément dans ces mêmes classes, s'orientent vers la transmission culturelle plus que vers les activités ménagères. Au contraire, les classes populaires auraient une demande plus forte de gardiennage.

Quelles conséquences sur l'école maternelle ? Principalement, de deux ordres. D'une part, sur sa propre définition, d'autre part sur sa relation avec les différentes classes sociales. Dans son histoire récente, l'école maternelle est tributaire de la nouvelle définition de la petite enfance : « l'histoire de l'invention de la maternelle moderne est, d'une certaine manière, l'histoire de l'inscription dans les jeux, dans le matériel, dans l'organisation entière de l'espace (matériel, disposition architecturale, etc.) de cette définition nouvelle de la prime enfance » (*ibid.*, p. 321). A tel point que pour résumer cette analyse, les auteurs définissent la maternelle comme « une sorte de grand jouet éducatif » (*ibid.*). Mais le « bon usage » de la maternelle de la part des familles réclame les conditions culturelles des classes favorisées. Car, à travers les jeux, les activités de langage, les productions artistiques, c'est l'expérience de ces classes qui permet l'accès au curriculum de la maternelle. Ainsi pour le dessin : « ...il faut, pour que l'intention pédagogique de l'école maternelle soit comprise, lire le dessin enfantin selon les catégories que requièrent les œuvres modernes » (*ibid.*, p. 328). Ou encore pour la poésie : « Faute de familiarité avec Max Jacob, avec Villon, avec Paul Eluard, par exemple, peut-on voir autre chose que des chansonnettes ou de simples vocalises à fonction mnémotechnique dans les multiples jeux de vocabulaire pratiqués à l'école maternelle ? » (*ibid.*).

On le voit : la clé de cette analyse sociologique repose sur la confrontation entre la socialisation scolaire et la socialisation familiale ou encore, selon les termes en provenance de Pierre Bourdieu, entre l'habitus familial et l'habitus scolaire. A condition toutefois de comprendre la socialisation familiale et donc l'habitus non pas comme homogènes mais au contraire comme fondamentalement divers selon les appartenances sociales des parents, plus exactement référencées aux classes et fractions de classes sociales.

Analyse critique

Au-delà de cet apport incontestable à l'analyse, quels sont les problèmes majeurs qui sont soulevés ? A l'évidence, tout le raisonnement repose sur ce que les auteurs appellent la « définition dominante de la prime enfance », définition qui se serait diffusée de manière préférentielle dans et par les classes cultivées. Il s'agit, plus exactement, de « certaines fractions des classes supérieures et des classes moyennes » et surtout des fractions intellectuelles (*ibid.*, p. 323). Parallèlement, l'analyse de l'école maternelle reposant sur cette définition implique le repérage d'un modèle dominant de l'institution. L'école maternelle moderne définie par les auteurs est une « abstraction provisoire », une « construction nécessaire à l'analyse des pratiques pédagogiques et condition préalable à l'analyse des fonctions remplies par l'école maternelle pour les différentes classes sociales » (*ibid.*). Les auteurs apportent donc des nuances à leur analyse, énonçant que cette définition dominante de l'école maternelle « ne règne pas sans partage ». Pourtant, ils estiment pouvoir négliger la diversité des pédagogies et par exemple les pédagogies « novatrices » et ils veulent s'en tenir à une définition « unique ». A cette orientation analytique, qui est clairement inspirée de la méthodologie de la construction des types idéaux selon Max Weber, on peut objecter plusieurs remarques.

Sur la définition dominante de la petite enfance

Les recherches sur l'évolution des représentations de la petite enfance se sont développées depuis les années 1970. Certaines d'entre elles se sont précisément consacrées à établir un bilan critique des savoirs sur la petite enfance depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. On peut se référer au travail d'envergure de Gérard Neyrand (2000) qui met en évidence des ruptures successives dans ces représentations. Après la période où a été valorisé le rôle de la mère dans le développement affectif de l'enfant, principalement sous le regard de la psychanalyse, on discerne la période des années 1970, où l'autonomie des femmes s'est affirmée (libre disposition du corps, activité professionnelle, etc.) et où l'accueil collectif des jeunes enfants a été réhabilité. Enfin, dans les années 1980, c'est l'affirmation du rôle des pères qui est apparue. Une telle évolution des représentations du rôle des adultes est corrélative d'une évolution des représentations du bébé et du jeune enfant. La promotion du jeune enfant comme sujet et même, comme cela a été dit, du bébé comme une « personne », est caractéristique de cette nouvelle valorisation de l'enfant en tant que tel, principalement dans sa dimension affective. Ce que d'autres auteurs, à partir d'une analyse de philosophie politique, ont désigné comme une lente « libération des enfants » (Alain Renaut, 2002).

Ce que nous voudrions souligner, ce sont les contradictions inhérentes à ces évolutions, contradictions qui sont masquées par l'analyse en termes de « définition dominante ». La contradiction contemporaine la plus forte, bien soulignée par Alain Renaut, réside entre la volonté des adultes de promouvoir l'enfant comme être libre (pensons à la déclaration des droits de l'enfant) et la nécessité indépassable d'agir envers lui de manière souvent impositive, ne serait-ce que par devoir de protection. Dans le domaine de l'école maternelle, une contradiction du même ordre se manifeste entre le désir des adultes (les enseignants et certains parents) de favoriser l'« épanouissement » des enfants et le souci de permettre la réussite ultérieure, scolaire, voire sociale. D'où cette tension entre libéralisme et dirigisme, tension le plus souvent dissimulée, car le paradoxe des représentations modernes de l'enfance est qu'elles se donnent l'allure du respect de chaque individualité, tout en traduisant de nouvelles normes sociales, sans doute plus subtilement efficaces car elles ne prennent plus le style de la coercition directe.

Sur la définition dominante de l'école maternelle

Chamboredon et Prévot soutiennent la validité de l'abstraction de la définition par nécessité de construction méthodologique. Ils tiennent donc pour secondaires, voire négligeables, les variations des pratiques. Or, on est en droit de se demander si une analyse de l'école maternelle moderne ne doit pas inclure le repérage des variations et des tensions entre des modèles opposés. Plus précisément, l'analyse de l'évolution des modèles éducatifs de l'école maternelle depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale n'est-elle pas la clé indispensable pour rendre compte à la fois de sa spécificité au sein du système scolaire et des aspects contradictoires des représentations du jeune enfant ? L'école maternelle est en effet conçue à la fois comme un lieu éducatif qui permet le développement harmonieux des personnalités enfantines et déjà comme une école qui prépare à la « grande école » et aux apprentissages. C'est ce type d'orientation qui nous a guidé dans notre propre enquête sur l'école maternelle française après la Seconde Guerre mondiale, avec une attention aux tensions et aux contradictions, beaucoup plus qu'à la construction d'un modèle unique dominant (Plaisance, 1986).

Instances de socialisation

Tentons alors de faire le point sur les dimensions majeures d'une sociologie de l'école maternelle, insérée dans une sociologie de la petite enfance. Tout en rappelant nos propres travaux, nous souhaitons établir un bilan des travaux d'autres auteurs, sans prétendre à l'exhaustivité. A cet égard, des grilles de lecture utiles nous semblent être celle qui utilise le concept de socialisation et celle qui fait référence au concept de curriculum.

Une première dimension de l'analyse porte sur l'analyse des instances de socialisation, et particulièrement sur l'analyse de l'évolution de la fréquentation des institutions scolaires pré-élémentaires par les familles de différentes classes sociales. Aborder ainsi la question de la fréquentation oblige à porter un regard historique sur les

institutions : leur création, leurs objectifs d'origine, leur évolution en fonction des contextes sociaux. Le sociologue doit donc être attentif à l'apport essentiel des historiens dans ce domaine, y compris lorsqu'ils traitent des institutions du XIX^e siècle. On peut retenir le travail magistral de Jean-Noël Luc sur « l'invention du jeune enfant au XIX^e siècle » (1997), où il met bien en évidence la genèse des salles d'asile et leur transformation en écoles maternelles, officialisées par la III^e République en 1881-1882. La fréquentation en était majoritairement populaire et le programme pédagogique esquissait une approche spécifique du jeune enfant en collectivité.

De notre côté, c'est la maternelle en France après 1945 qui a retenu notre attention. Notre hypothèse centrale est celle d'une transformation profonde du public des institutions : d'un public populaire à un public socialement diversifié, c'est-à-dire incluant des parents de classes moyennes et supérieures qui n'étaient pas les usagers habituels des institutions. De manière massive, la socialisation du jeune enfant est devenue de plus en plus une scolarisation précoce, touchant l'ensemble des classes sociales, et aboutissant à une fréquentation quasi complète des enfants âgés de 3 à 5 ans.

D'autres travaux ont retenu la même problématique de la fréquentation en fonction des origines sociales mais en analysant cette fois-ci les crèches. Ainsi, Liane Mozère (1992) sur les crèches au tournant des années 68 : émergence de groupes sociaux porteurs de changements institutionnels, de « groupes-sujets » qui laissent place à l'innovation (p. ex. le décroisement des âges). La recherche de Catherine Bouve (2001) porte sur les crèches collectives du Val de Marne, dans la banlieue parisienne, et plus précisément sur les « usagers-parents » des institutions, sur leurs représentations du rôle de la crèche et de leur propre rôle : dans certains cas les normes éducatives des uns et des autres sont en divergence. On voit bien alors l'intérêt des analyses qui ne se limitent pas aux faits « objectifs » de fréquentation, mais qui abordent aussi les modalités « subjectives » du rapport des acteurs sociaux, par exemple des familles, aux institutions (maternelle, crèche, jardin d'enfant, etc.).

Processus de socialisation et curriculum

Une deuxième dimension de l'analyse a pour objet les processus de socialisation, ce qui implique de confronter socialisations institutionnelles et socialisations familiales, à la fois sous l'angle des objectifs visés par les unes et les autres, mais aussi les pratiques mises en œuvre. Un autre concept que celui de socialisation est cependant aussi opératoire à ce niveau, celui de curriculum. Au sens restreint, le curriculum est un parcours de vie ou un parcours scolaire, mais dans les analyses sociologiques, le concept a reçu des délimitations plus précises, en grande partie héritées des travaux britanniques sur la « sociologie du curriculum ». On distingue alors le curriculum formel, c'est-à-dire prescrit ou intentionnel (textes officiels, programmes, manuels), le curriculum caché, qui échappe à la perception immédiate des acteurs (ainsi les expériences ou les apprentissages « cachés » des élèves), le curriculum réel, qui désigne l'ensemble des apprentissages effectués par les élèves, qu'ils soient ou non explicitement visés par les adultes (sur le concept de curriculum, voir : Perrenoud, 1984, Forquin, 1989).

Même si d'autres grilles d'analyse sont possibles, par exemple celle de la « forme scolaire » (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000), nous utiliserons celle du « curriculum » pour rendre compte des différents plans d'analyse et des recherches existantes. Sur le plan du curriculum formel, on constate que, depuis le milieu des années 1980, les textes officiels français insistent fortement sur l'affirmation de la maternelle comme une « école ». Le propos peut paraître paradoxal puisque c'est effectivement une école ! Mais il convient de rappeler que les textes officiels de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècles prenaient soin, tout au contraire, à bien faire percevoir que « ce n'est pas une école au sens ordinaire du mot ». Et si, en 1977, les rédacteurs énonçaient seulement que la maternelle a un triple objectif, à savoir « éducatif, propédeutique et de gardiennage » et que l'orientation générale des activités est de permettre la diversité des expressions possibles de l'enfant, la circulaire officielle de 1986 recentre clairement et brutalement sur la scolarisation en tant que telle, avec cette formulation sans ambiguïté : « donner à l'enfant le sentiment que l'école est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres ». En 1995, de nouveaux textes ne rompent nullement avec cette orientation : « l'école maternelle occupe une place particulière dans l'ensemble du dispositif d'accueil de la petite enfance (...) c'est une école à l'ouverture maîtrisée ». A tel point que dans la politique dite des « cycles d'apprentissage » mise en place à partir de la Loi sur l'éducation de 1989, la maternelle est insérée dans la cadre général de l'école primaire, alors que cette dernière a fait longtemps figure de repoussoir pour les praticiennes de l'école maternelle, à la fois institutrices et inspectrices. La « forme scolaire » exerce donc une emprise de plus en plus affirmée sur l'évolution de la maternelle telle qu'elle est définie officiellement (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000).

Si l'on observe maintenant le curriculum réel, en étant aussi attentif à ce qui est habituellement caché ou plutôt mal repéré des activités infantiles, plusieurs approches sont possibles. Pour notre part, nous avons opté pour une analyse diachronique (de 1945 à 1980) de rapports d'inspection établis à partir d'observations faites par les inspectrices sur les réalités des classes. Certes, ce type de documentation doit être pris pour ce qu'il est : la manifestation de jugements normatifs de la part des inspectrices à la fois sur les « qualités » (et éventuellement les « défauts ») des enfants et de leurs institutrices. Mais, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, la tonalité générale des rapports n'est ni critique ni prescriptive, mais plutôt neutre ou ouvertement favorable (pour 85 % des jugements portés). L'avantage de ce corpus est qu'il permet une analyse systématique du contenu des rapports dans leur évolution. De fait, nous avons montré en détail que :

- le modèle de l'expressivité du jeune enfant devient progressivement le modèle de la maternelle moderne et supprime le modèle de la « productivité », tout au moins jusqu'à la fin de notre observation, à savoir 1980 ;
- une « connivence culturelle », essentiellement en faveur du modèle « expressif », s'établit entre les agents de l'institution « école maternelle » et certains parents de classe moyenne ou supérieure, principalement les fractions intellectuelles de ces classes. Sur ce point, nous partageons les observations déjà mentionnées de Chamboredon et Prévot (1973).

Diverses approches par observation permettent de se centrer directement sur les situations présentes (alors que nous étions soucieux de révéler des évolutions sur une durée d'environ 35 ans). Une analyse comparée de trois écoles maternelles a été menée dans une perspective sociologique par Geneviève Dannepond (1979). Plus récemment, une observation dans une petite classe de maternelle a été entreprise par Muriel Darmon (2001). Celle-ci présente l'avantage de tenir compte de tous les partenaires en cause, à savoir les parents et les institutrices, mais aussi les personnels de service, appelés «agents spécialisés d'école maternelle» (ASEM). Dans une première étape, elle met l'accent sur le jugement professoral porté par les institutrices sur les enfants, ce qui revient à porter indirectement un jugement sur les parents. Des catégories de jugement sont ainsi utilisées, telles que celle de «présence» de l'enfant (au sens de sa participation active aux activités), et elles révèlent ici encore une «connivence» entre les institutrices et les parents de classes moyennes. Dans une autre étape, le même auteur montre non seulement les rôles différents des institutrices et des ASEM, mais surtout les rapports différents aux enfants et aux parents. Les institutrices utilisent de manière préférentielle la parole et le raisonnement dans leur travail avec les enfants, alors que les ASEM ont un rapport plus direct au corps, utilisent parfois la punition et affirment plus nettement les identités sexuées des enfants (p. ex. dans la répartition des jouets entre garçons et filles). De fait, les ASEM sont plus proches des parents d'origine populaire. Ce qui peut entraîner des frictions entre les deux types de personnels, dans la mesure où ils incarnent deux types de légitimité scolaire. D'où ce bilan de l'auteur : «A la variété de et à la non-équivalence des socialisations familiales face à l'école maternelle, s'ajoute donc la pluralité des agents de la socialisation scolaire» (*ibid.*, p. 534).

D'autres recherches, plus ancrées dans l'ethnologie ou l'anthropologie, abordent la petite enfance sous l'angle des rituels quotidiens qui, par leur caractère répétitif et codifié, introduisent l'individu à la maîtrise de situations sociales (Vander Guth, 1992). Ainsi, les rituels du matin en école maternelle sont observés par Laurence GARCION-VAUTOR (2003) dans toutes les classes de maternelle (petite, moyenne et grande sections). Elle se demande comment s'y prennent les institutrices pour que les enfants «entrent dans l'étude». Elle note les regroupements des enfants pour que l'ordre s'installe, avec ce que cela implique de contrainte dans le temps («stop, on lève son doigt maintenant») et de discipline des corps («tu bouges plus»). Il s'agit en réalité de passer de la maison à l'école, du jeu au travail. Elle effectue aussi le repérage collectif des enfants présents et des absents, ce qui entraîne à des comptages. L'ensemble de ces activités reçoivent donc la dénomination de «rituels» car il s'agit bien de conduites codifiées, des activités de rupture, introduisant à un changement et à un symbolisme culturel : «socialiser, c'est faire l'expérience du symbolisme culturel en apprenant à utiliser certains outils, techniques et procédures de la société dans laquelle nous vivons» (*ibid.*, p. 146).

Mais la cour de récréation ne mérite-t-elle pas à son tour une investigation spécifique ? Si des travaux de nature psychologique s'y sont intéressés sur la base des activités de jeux, les approches sociologiques sont plus rares. En voulant contribuer à une socio-



anthropologie de l'enfance et en s'inspirant des démarches de recherche de l'ethnologie, Julie Delalande (2001 et 2003) cherche à comprendre les processus de socialisation entre pairs dans le cadre des activités de récréation, aussi bien en maternelle qu'en école élémentaire. Elle montre ainsi, grâce à ses observations et aux entretiens avec les enfants, que ceux-ci mettent en place de véritables règles de vie entre eux dans cet espace privilégié de la cour de récréation qui se révèle être une micro-société. Qu'il s'agisse des jeux, des bagarres ou des amours naissantes, les enfants adoptent des normes de fonctionnement de groupe en fonction des valeurs auxquelles ils adhèrent et, en particulier, celle de solidarité. Dans ces conditions, «la récréation apparaît donc comme un moment de culture, de socialisation entre enfants tout à fait fondamental, parce qu'il se fait à l'écart du regard des adultes mais cependant sous leur protection» (2003, p. 10). Une telle approche des compétences enfantines est proche de l'analyse qui est proposée par Patrick Rayou (1999), qui a concentré son attention sur les «univers de justice» des enfants à la «grande» école, c'est-à-dire à l'école primaire. Dans les deux cas, les auteurs repèrent chez les enfants eux-mêmes des capacités à construire une régulation collective de leurs actions. Leur analyse porte sur les processus de socialisation horizontale, entre enfants : «alors que ce sont les adultes qui éduquent les enfants, on peut dire que ceux-ci se socialisent eux-mêmes. Ils sont les acteurs de leur socialisation» (Delalande, 2003, p. 137). Mais le concept de «culture» est aussi fortement valorisé par Julie Delalande. Ainsi, elle énonce que «la culture enfantine se constitue surtout autour des jeux (...) Cette culture de pairs apparaît donc comme une compétence tout en participant aussi à la construction d'une identité commune» (*ibid.*, p. 137).

L'usage du concept de «culture»

Avec ces derniers auteurs qui se réclament de l'anthropologie ou de l'ethnologie, nous repérons l'utilisation des concepts de rite, de rituel, de culture enfantine. D'autres auteurs font un usage encore plus large du concept de «culture». Certes, il ne s'agit pas de la signification académique du terme («la culture des gens cultivés») mais de sa signification anthropologique, impliquant dans les groupes humains, la transmission de valeurs, de normes de comportement, de pratiques (Forquin, 1989). C'est bien ce concept qui guide des chercheurs attentifs aux tendances internationales en matière d'éducation dite «préscolaire». Gilles Brougère et Sylvie Rayna examinent, dans plusieurs ouvrages collectifs (1999, 2000), les rapports entre culture et petite enfance, dans une perspective comparatiste portant sur plusieurs pays : «Culture s'entend ici comme un ensemble de significations propre à différentes unités sociales (familiale, locale, régionale, nationale)» (Brougère, Rayna, 2000, p. 16). C'est alors un usage étendu de la «culture» que l'on peut observer, par exemple sur les plans suivants :

- la diversité des cultures, le plus souvent ancrées dans des histoires spécifiques et marquées par des représentations spécifiques de l'enfant, ont engendré la diversité des institutions et des pratiques ;



- les métiers liés à la petite enfance, au sein même des diversités nationales, représentent à leur tour des cultures professionnelles : « la culture du préscolaire est portée par les personnes qui y travaillent » (*ibid.*, p. 17) ;
- la professionnalisation de ces personnels, ainsi que la reconnaissance de leur pertinence par rapport aux rôles parentaux, intervient aussi dans leur dimension culturelle, qui ne se limite pas aux formations initiales et aux statuts, mais concerne aussi la formation sur le tas dans l'action quotidienne ;
- une « culture transnationale » du préscolaire peut encore être dégagée des lois, des discours, des pratiques, du matériel, par exemple en référence au jeu.

En ce sens, « l'éducation préscolaire apparaît comme à la fois enracinée dans la particularité des cultures [...] et le lieu d'une circulation intense des idées et de propositions, se trouvant à la fois dans le local et le global » (*ibid.*, p. 38). Cette approche par le concept de « culture » permet donc de resituer la diversité des institutions, des pratiques et des expériences et de leur donner des clés d'analyse. Elle offre aussi la possibilité de dépasser les pseudo-évidences et la sociologie spontanée des acteurs, en introduisant nécessairement une relativisation des visions du monde : « Le travail sur la dimension culturelle doit permettre la mise en évidence des représentations sous-jacentes à la constitution des prescriptions et des pratiques, de refuser les allant de soi pour en retrouver la logique » (Rayna & Brougère 1999, p. 15).

Pour conclure provisoirement

Dans ce rapide bilan, qui encore une fois est loin d'être exhaustif, nous avons tenté de rassembler un certain nombre de travaux sur la petite enfance, principalement dans le domaine de la scolarisation précoce. Des concepts centraux nous sont apparus comme des entrées privilégiées : celui de socialisation, à condition de ne pas le limiter à l'intériorisation des normes sociales, mais de le comprendre comme intégrant la socialisation horizontale, entre pairs ; celui de curriculum, qui n'est pas essentiellement le programme institutionnel mais plutôt l'ensemble des expériences de l'enfant (ce qui ouvre à la question peu travaillée : « quel est le métier d'élève en maternelle ? ») ; celui de culture dans ses différentes dimensions, soit spécifiques à l'enfance (la « culture enfantine »), soit orientées vers les diversités nationales et professionnelles.

Nous en retiendrons aussi que les orientations contemporaines de la sociologie de l'enfance, dans son acception plus large que celle de « petite enfance », incitent à des recherches qui veulent saisir le groupe des enfants en tant que tels, comme acteurs sociaux, à travers leurs pratiques effectives, leurs expériences, leurs représentations. Une telle perspective témoigne en même temps d'un souci d'ouverture de la sociologie, au-delà des ses références et de ses modèles traditionnels. C'est-à-dire en permettant des dialogues interdisciplinaires, par exemple vers l'histoire, l'ethnologie, l'anthropologie culturelle, en s'enrichissant de leurs apports, voire en entreprenant des métissages en vue de nouvelles fécondités.



Bibliographie

- Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G., Rayna, S. (1999). *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : UNESCO.
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14, 295-335.
- Dannepond, G. (1979). Pratiques pédagogiques et classes sociales : étude comparée de trois écoles maternelles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 31-45.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés et représentations*, 11, 517-538.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2003). *La récré expliquée aux parents*. Paris : Audibert.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Alcan.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Garcion-Vautor L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 23, 141-147.
- Garnier, P. (1999). L'éducation préscolaire en France : classements d'âge et logiques éducatives. In Brougère, G. & Rayna, S., *op. cit.* (pp. 119-132).
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*. Paris : Belin.
- Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'Harmattan.
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique sur l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris : PUF.
- Norvez, A. (1990). *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris, INED / PUF.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1988). Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation. *Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation*, Université Lyon II, pp. 149-170.



Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

Plaisance, E. (1990). La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance. In *Les Cahiers du CERFEE*, 4, pp. 181-199. Montpellier : Université Montpellier 3.

Plaisance, E. (1994). Les sciences sociales et la petite enfance. *Revue de l'Institut de Sociologie*. Université libre de Bruxelles, 1/2, 69-84.

Plaisance, E. (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris : PUF.

Plaisance, E. (1999). L'école maternelle en France : normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale. Une analyse de la situation en milieu urbain. *Recherches et prévisions*, 57/58, 31-44.

Plaisance, E. (1999). Socialisation. In J. Houssaye, *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 532-543). Paris : Hachette.

Plaisance, E., Rayna, S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, tendances et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 119, 10-139.

Rayna, S., Brougère, G. (2000). *Tendances et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales*. Paris : INRP.

Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.

Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard, Calmann-Lévy.

Rollet-Echalier C. (1990). *La politique à l'égard de la petite enfance sous la III^e République*. Paris : INED/PUF (Travaux et documents, Cahier 127).

Sirota, R. (1988) *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Troutot, P.Y., Trojer J. & Pecorini M. (1989). *Crèches, garderies et jardins d'enfants : usages et usagers des institutions genevoises de la petite enfance*. Genève : Service de la recherche sociologique (Cahier 28).

Vander Guth, D. (1992). La ritualité dans le cadre de la socialisation primaire. Éléments pour une socio-anthropologie de la prime enfance. *Cahiers internationaux de sociologie*, 92, 31-57.

Vasquez-Bronfman, A. & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF.



Education, jeux et loisirs avant 6 ans : un regard sociologique

Symposium

Organisé par Gilles Brougère¹

Introduction

La question de la scolarisation de la petite enfance renvoie, entre autres, aux mises en forme sociales de pratiques éducatives visant les jeunes enfants avant l'âge de l'école obligatoire. Renvoyer cette question à l'école, c'est concevoir qu'une des formes sociales adaptées ou la seule forme proposée selon les pays, se définit comme telle. Cette conception laisse cependant ouverte la diversité liée à la façon de traduire ou d'adapter celle-ci au jeune enfant. La scolarisation de la petite enfance peut s'inscrire dans des structures d'une grande variété, allant d'une métaphore qui ne dit rien de la réalité de l'institution au clone de l'école primaire.

Cette scolarisation est tout à la fois une construction (entendue ici comme construction sociale) du jeune enfant comme élève ou apprenant et une organisation d'institutions qui doivent s'adapter aux spécificités de leur public. Pour cela, elles transforment les formes scolaires en fonction de celui-ci ou créent des formes préscolaires spécifiques à partir de théories comme celles de Fröbel, de Montessori ou de tel ou tel courant de la psychologie, parfois à travers une combinaison éclectique qui emprunte à divers courants.

Nous cherchons à montrer que le jeune enfant n'est pas une réalité toujours identique et que les structures de scolarisation précoce ne sont pas des solutions techniques pour l'éducation de celui-ci. Ces positions impliquent une prise de distance par rapport à une universalité du développement dont serait dérivé le programme préscolaire au profit d'une réflexion sur la genèse sociale des structures, considérées ou non comme scolaires, proposées aux moins de 5, 6 ou 7 ans, selon l'âge de la scolarité obligatoire. Il s'agit également de se demander pourquoi l'on s'appuie dans certains pays sur des références psychologiques pour construire ou justifier un système préscolaire, plutôt que sur des raisons politiques, sociales ou autres.

Les textes qui suivent ont pour objectif de saisir la production sociale conjointe d'un jeune enfant éduicable et d'un système (pré)scolaire adapté. Ils le feront en confrontant la question de l'éducation à celle du loisir sous diverses formes, tant l'éducation de la petite enfance apparaît comme une confrontation complexe du jeune enfant aux mondes du jeu et du loisir ou du divertissement plutôt qu'une extraction de celui-ci du monde du travail comme a pu l'être l'éducation d'enfants plus âgés. Qu'elle fasse réfé-



rence au modèle de l'école ou au contraire s'en éloigne, il s'agit de penser l'éducation préscolaire à partir de nouvelles références, de nouveaux paradigmes² permettant de développer une pensée critique à distance des modèles dominant ce champ.

² Les auteurs de ces textes participent à la construction d'un réseau francophone dénommé : «Nouveaux paradigmes pour (penser) l'éducation préscolaire». Il se veut un écho francophone du mouvement américain, aujourd'hui anglophone «*Reconceptualizing Early Childhood Education*».



1. La construction du jeu comme forme préscolaire

Par Gilles Brougère¹

Résumé

Au sein des pratiques et conceptions de l'éducation préscolaire, le débat semble aujourd'hui, comme sans doute hier, opposer les partisans du jeu à ceux qui attendent quelque chose de plus proche de l'école, à même de proposer des apprentissages structurés. Pour le sociologue, il s'agit là de deux formes éducatives propres au préscolaire qui renvoient à la construction déjà ancienne de pratiques, de discours, voire de matériel. Le jeu doit être considéré ici non comme la transposition d'une activité qui serait identique en tout lieu, mais comme un artefact, une construction sociale liée aux structures préscolaires, et qui, de ce fait, possède des caractéristiques spécifiques.

La question de la scolarisation de la petite enfance est souvent saisie, tout au moins par les défenseurs d'une tradition fröbélienne, comme l'émergence d'une structure contraignante face à la spontanéité d'une éducation naturelle, liée à la place importante accordée au jeu. Pour nous il s'agit plutôt de l'opposition entre deux formes d'éducation destinées aux jeunes enfants dans un contexte institutionnel. Le jeu tel qu'il est présent dans le préscolaire ne serait pas le degré zéro de l'intervention adulte, une marque de spontanéité, un recours aux enseignements de la psychologie génétique, mais le résultat d'une production sociale de pratiques et de significations qu'il convient d'analyser.

Notre propos se situe à distance des approches traditionnelles qui tentent de montrer en quoi le jeu peut être éducatif de façon à en justifier (ou en récuser) la présence comme élément central et structurant des pédagogies préscolaires. Il s'agit pour nous plutôt de comprendre pourquoi le jeu a été érigé en support d'activités préscolaires légitimes dans certains contextes mais pas dans d'autres comme la France. A partir de quelle production de significations et de quelle construction de pratiques nouvelles le jeu a-t-il pu avoir un tel rôle ? Poser autrement la question, c'est se demander comment le jeu a été sorti de la sphère du loisir pour devenir un support légitime d'éducation. Mais sans doute convient-il de mettre en relation cette transformation avec de nouvelles définitions du jeune enfant comme être en développement et apprenant, au détriment d'autres représentations possibles de celui-ci.

¹ Professeur, Université Paris 13.

Du romantisme à la psychologie de l'enfant

Dans un contexte de pensée où l'enfant est perçu de façon négative (porteur du péché originel) comme être à redresser ou neutre (table rase, cire à modeler), les activités qu'il développe en dehors du contrôle adulte, tel le jeu, peuvent difficilement être valorisées, sauf à être reprises et totalement transformées par l'adulte (Brougère, 1995). C'est avec le romantisme, dans la lignée de Rousseau, mais de façon plus radicale et systématique, que l'enfant est perçu comme porteur de valeurs positives, en tant qu'expression quasi divine sur terre, détenteur d'une vérité perdue par les adultes. Le contexte est ici métaphysique et poétique : l'enfant est devenu poète, d'autant plus riche de potentiel qu'il est à l'abri de la société adulte. C'est peut-être Hoffmann à travers différents contes, dont *L'Enfant étranger*, qui a su donner la vision la plus claire, voire caricaturale de ces idées. Ainsi le jeu, expression de cet enfant quasi divin, peut être valorisé et apparaître comme l'espace d'une éducation naturelle, le lieu par excellence d'un développement qui ne doit rien aux adultes au-delà de leur regard bienveillant.

Ces conceptions romantiques, reprises dans un cadre empirique, étayées par des observations, portées par les nouvelles théories biologiques, en particulier celles issues de la conception darwinienne de l'évolution, vont se retrouver à l'origine même de la psychologie de l'enfant. Celle-ci va dévoiler un enfant porteur d'une spontanéité éducative, capable, entre autres à travers ses jeux, de reconstruire la culture adulte à la façon dont l'exprime une théorie de la récapitulation, clé de voûte de cette nouvelle pensée de l'enfance (Ottavi, 2001). Le jeu apparaît ainsi comme un lieu de l'éducation, mais il s'agit là de l'activité à laquelle se livre l'enfant dans l'espace familial, avec ses pairs, sans intervention de l'adulte. C'est une activité de loisir, bien que ce terme n'apparaisse pas dans ce contexte, qui est perçue comme porteuse d'éducation.

Fröbel et la traduction de cette vision en forme préscolaire

Pour qu'il y ait, au-delà de ce constat, forme préscolaire, il a fallu la traduction de ces idées en programmes, pratiques et discours pédagogiques. A cet égard le rôle de Fröbel est essentiel. C'est bien à lui, avant même le développement d'une psychologie scientifique, à partir d'intuitions issues de la pensée romantique, que l'on doit l'intégration du jeu comme un des éléments centraux d'une nouvelle forme préscolaire, le *Kindergarten*. On connaît les trois piliers de sa conception pédagogique, le jeu, le travail manuel et la causerie, un trio différent de la pédagogie inventée dans les classes enfantines anglaises et largement reprise dans les salles d'asiles françaises.

La notion de traduction est ici importante (Latour, 1989) ; elle montre le passage d'idées à des pratiques qui s'appuient sur des objets, ce qui donne un formidable potentiel de transmission. Les objets vont porter dans le monde entier la nouvelle conception avec une force que n'auront pas toujours les paroles. A travers une pratique pédagogique et des jouets – ce qu'il appelle « les dons » –, en enrôlant des enseignants qui deviendront des disciplines et en produisant, dans l'adversité, de multiples discours de justification, Fröbel crée une nouvelle forme éducative spécifique au jeune enfant,



pensée comme préalable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Si le jeu n'est pas le seul élément de cette forme préscolaire, il en est indéniablement un des piliers et peut être l'élément le plus expressif de la philosophie éducative sous-jacente, plus que la causerie ou le travail manuel. Le jeu est non seulement une des activités du jardin d'enfants, mais peut-être celle qui exprime le plus le choix opéré par Fröbel, à savoir l'importance accordée à la liberté de l'enfant, à son initiative. Il témoigne de la continuité avec l'éducation maternelle, en donnant une grande place à une activité issue de l'espace familial et non de l'espace scolaire. Il y a innovation dans cette migration du jeu depuis la famille vers l'institution avec un statut différent de ceux qui lui furent accordés auparavant, à savoir la récréation ou la ruse (Brougère, 1995).

Mais cette traduction serait restée sans lendemain sans la dissémination remarquable, au-delà du premier échec en Allemagne, du *Kindergarten*. Dans le demi-siècle qui suit la mort de Fröbel, sa création connaît une fastidieuse histoire à travers la diffusion internationale d'idées et de pratiques (Wollons, 2000). Mais cette diffusion est d'autant plus forte qu'il s'agit le plus souvent d'une reconstruction propre à chaque pays. Les mises en forme s'adaptent aux diverses cultures et traditions politiques, à des objectifs variés, mais au-delà de ces variations, accordent une place importante au jeu. Ainsi de nouveaux liens avec la psychologie de l'enfant, en particulier aux États-Unis, donneront à cette forme préscolaire une force que n'auraient pu assurer sur le long terme les textes empreints de métaphysique de Fröbel. De nouveaux systèmes de justification liés à la psychologie de Stanley Hall et sa théorie de la recapitulation, puis à des idées empruntées à Gross et Claparède, avant que les conceptions de Piaget ne s'imposent, vont enraceriner le jeu comme forme préscolaire légitime et universelle. Ainsi une conception de l'enfance a-t-elle été traduite en forme éducative à travers un ensemble de pratiques, d'objets, de justifications qui renvoient au jeu, raccourci commode pour désigner un dispositif autrement plus complexe. Le jeu n'est qu'un aspect de cette construction qui implique de nouvelles valeurs et représentations tant de l'éducation que de l'enfant. Mais le succès du jeu vient sans doute, au-delà de ses caractéristiques, du fait qu'il symbolise cette nouvelle philosophie éducative, cette nouvelle place accordée à l'enfant. Il n'est pas étonnant qu'il puisse être brandi tour à tour comme un étendard ou un épouvantail.

Des formes préscolaires sans jeu

Il faut cependant noter que, malgré son succès, le jeu n'est pas la seule forme préscolaire en usage dans le monde. Certains systèmes ont des origines antérieures à Fröbel, qu'on les fasse remonter aux écoles de Robert Owen ou aux Poêles à tricoter du pasteur Oberlin, et proposent, souvent à travers des structures fortement liées à l'objectif charitable, une gestion toute différente des enfants, marquée par l'importance numérique de ceux-ci, des activités dirigées par des adultes et effectuées de façon collective, une relation forte avec une parole magistrale et parfois des écrits (Luc, 1997, Dajez, 1994). Au-delà de ce modèle historique disparu, d'autres institutions qui y trouvent plus ou moins leur origine ont développé, telle l'école maternelle française (Brougère, 1995), des formes pédagogiques en partie spécifiques, en partie inspirées



de l'école primaire qui n'accordent que peu de place à un jeu tout au plus marginal, complément, mal nécessaire.

Pour évoquer une vision globale de l'éducation préscolaire au succès international comparable à celui de Fröbel, Maria Montessori ne se réfère pas au jeu. Au contraire, elle considère que c'est une activité sans intérêt que l'enfant n'accepte que dans la mesure où on ne lui en propose pas d'autres. Le travail est valorisé et, liée à un matériel spécifique et une logique d'apprentissage analytique, la forme préscolaire se déploie sans référence au jeu. Ce dernier apparaît ainsi comme une forme préscolaire parmi d'autres.

Dans les approches plus centrées sur des contenus, des apprentissages précisément repérés, le jeu est renvoyé au loisir et la distance entre divertissement et éducation est alors maximale. L'éducation préscolaire est plus proche de l'éducation scolaire que de l'univers du loisir. Au contraire la place importante accordée au jeu risque, ce que certains reprochent aujourd'hui à cette conception, de brouiller les pistes entre divertissement et apprentissage. C'est cependant oublier que le jeu comme forme préscolaire n'est sans doute pas le jeu comme divertissement libre.

La construction d'un jeu préscolaire

Entre diffusion de théories et développement de pratiques se construit une forme préscolaire basée sur le jeu. Le jeu à l'école est lié à un contexte spécifique et devient une activité *ad hoc* que l'on ne doit pas confondre trop vite avec l'activité ludique que l'enfant développe dans d'autres contextes liés au loisir et au divertissement. Sauf à considérer que l'enfant est toujours en situation d'apprentissage et nier la différence entre ces activités.

Canella (1997) voit le jeu comme un artéfact culturel : il ne se donne pas à penser comme tel, mais comme naturel. Mais il n'est pas sans impliquer une norme liée aux attentes quant à l'action légitime de l'enfant. Si nous ne sommes plus dans le contexte d'un Fröbel qui décrivait de façon détaillée l'action que l'enfant était censée effectuée « librement » avec ses dons, reste que le jeu lié à un matériel spécifique est censé déboucher sur des actions qui correspondent au curriculum plus ou moins explicite des Jardins d'enfants et autres structures préscolaires. Canella, avec d'autres critiques contemporains, se pose également la question de la diffusion de ce modèle euro-américain basé sur la libre expression de l'enfant, son initiative et le jeu à l'ensemble du monde. Ainsi peut-on voir ériger à travers le droit de jouer un modèle culturel en norme universelle. L'éducation préscolaire est un des vecteurs de ce modèle. Le jeu de faire semblant, particulièrement développé dans l'univers du préscolaire, devient la norme qui aurait comme fondement un supposé potentiel éducatif qui est loin d'être prouvé (Power, 2000).

Le jeu est, selon la formule de Pauline Kergomard, devenu le travail de l'enfant, façon de le transformer en devoir, en obligation qui nous éloigne d'autant de l'idée d'un



jeu-divertissement que l'on ne pratique que pour autant que l'on en éprouve le désir. Au-delà, il s'est agi de mettre en avant le bon jeu, ce qui a impliqué l'éradication des activités non conformes à cette nouvelle vision. Le jeu comme forme scolaire résulte d'une transformation, d'une sélection, donc très largement d'une reconstruction dans un contexte qui lui donne de nouvelles valeurs et signification. On y trouve un investissement adulte plus fort que dans les traditionnelles activités de loisir enfantin.

Le matériel de jeu, support de la construction de la forme préscolaire

Depuis le geste initial de Fröbel, le matériel de jeu, pensé souvent comme spécifique, différent de celui que l'on retrouve dans les familles, est sans doute un moyen essentiel pour construire un espace ludique spécifique aux institutions préscolaires. Différents travaux (Almqvist & Brougère, 2000, Brougère, 2003) mettent en évidence la différence entre les objets de l'espace familial et ceux de l'espace préscolaire, quel que soit le modèle pédagogique de référence. Le matériel, y compris dans les jouets destinés aux activités les plus libres comme le faire-semblant est orienté vers une certaine dimension éducative. Tout un pan du monde du jouet (jouets de modes, figurines miniatures et/ou guerrières, etc.) est exclu. En revanche les objets aux valeurs pédagogiques évidentes sont largement représentés.

Derrière l'initiative laissée aux enfants dans l'activité ludique, apparaît le choix des adultes dans l'organisation de l'espace. Il s'agit d'autant de signes qui peuvent être décodés par les enfants comme impliquant un jeu différent, bannissant une partie de leur activité habituelle, comme les jeux guerriers ou les manipulations de poupées mannequins, au profit de jeux considérés comme plus légitimes telle l'imitation des activités adultes avec des accessoires à l'échelle de l'enfant. La différence de plus en plus grande des parcs de jouets entre le préscolaire et la famille, témoigne bien de l'idée d'artefact, de construction spécifique. La forme préscolaire se construit en partie dans la différence de l'environnement matériel. Aux jouets de l'école vont correspondre pour partie des activités spécifiques.

La dichotomie entre deux cultures ludiques

Il résulte de cela une différence forte en matière d'expérience ludique dans les différents milieux de vie de l'enfant. Comment s'articulent ces deux expériences de jeu ? On peut penser que dans le cadre institutionnel les enfants intègrent le modèle préscolaire et ses contraintes. Il éclipse la culture enfantine au profit de la culture éducative produite par les adultes. Ce n'est pas dire que celle-ci n'est pas légitime, mais elle ne se présente pas comme telle. Cette différence est occultée par l'idée que le jeu serait *in fine* partout semblable. Et cela est d'autant plus facile à démontrer que l'on approche le jeu seulement dans sa dimension développementale. On méconnaît les autres aspects, l'inscription du jeu dans une culture et un espace social, pour n'en percevoir que les relations avec les compétences enfantines. A ce niveau d'abstraction, d'éloignement de ce qui constitue la chair du jeu, on peut soutenir la similarité de jeux qui sont par ailleurs très différents par le sens qu'ils ont dans la vie de l'enfant. Les

psychologues étudient souvent le jeu dans le contexte préscolaire en oubliant les caractéristiques de cette activité qui est une co-construction spécifique entre adultes et enfants. Le jeu préscolaire, parce qu'il est plus facile à approcher que le jeu en famille, devient la référence de toute activité ludique. Est occulté tout ce qui ne se passe pas sous le regard adulte, toute une culture ludique qui obéit justement à une autre logique que celle des adultes (Corsaro, 1997). Elle ne prend pas une forme préscolaire, mais obéit à d'autres logiques d'acteurs, divertissement et structuration des relations sociales entre enfants, développement d'un espace relationnel entre parents et enfants au sein de la famille. Dans ces deux cas, la logique du désir, du plaisir, du loisir, sans être exclusive, est dominante. En effet, la limitation est liée au fait que des parents ont pu s'inspirer du jeu comme forme préscolaire, tenter des formalisations partielles, en particulier à travers l'achat de «jouets éducatifs» pour introduire une finalité éducative dans de telles activités. Mais ils disposent rarement des moyens qui sont ceux des enseignants pour atteindre un tel objectif.

La question de la valeur du jeu d'un point de vue éducatif est secondaire

De nombreux auteurs (Smith, 1995 ; Sutton-Smith, 1997 ; Power, 2000 ; Brougère, 1995) ont aujourd'hui remis largement en cause l'idée d'un effet éducatif du jeu, ou tout au moins souligné l'absence de preuves. Mais si l'on regarde l'histoire de l'utilisation du jeu en éducation préscolaire qui est antérieure à l'existence d'un discours à prétention scientifique sur cette question, cela importe finalement assez peu. Les effets du discours sur la valeur éducative du jeu, discours qui permet d'ériger, sous certaines conditions, le jeu en forme préscolaire, sont indépendants de leur valeur scientifique. Ils accompagnent des pratiques qui valent comme preuve là où l'on est convaincu de l'intérêt du jeu : si les enfants apprennent en jouant, c'est bien que le jeu permet d'apprendre, la preuve en est qu'on l'utilise pour cela. L'argument est tautologique, mais il n'est pas le seul dans le cas. L'existence de pratiques a bien plus de poids que des arguments théoriques complexes à saisir. Là où l'on propose des pratiques pédagogiques différentes un tel discours n'est pas vraiment contredit, il est plutôt délaissé au profit d'autres logiques discursives.

Ce qui importe, c'est le processus de formalisation et de justification qui fait exister non seulement des pratiques, mais des professionnalités, des identités professionnelles, par exemple dans l'opposition des enseignants préscolaires aux enseignants du primaire, ce qui n'est justement pas le cas en France.

Ainsi l'américaine NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*) voit dans le constructivisme (ou peut-être une vision simplifiée de celui-ci) et dans le jeu la pratique légitime, appropriée au développement de l'enfant, et définissant ainsi un métier spécifique fondé et valorisé par ces références psychologiques.

Derrière le jeu apparaissent des professionnels qui s'opposent tout autant à ceux qui proposent d'autres formes plus scolaires, donc considérées comme moins respectueuses du développement de l'enfant, qu'à ceux qui ne feraient qu'accompagner les loisirs



de l'enfant. Ils trouvent leur identité professionnelle à la fois dans une dimension éducative nettement affirmée et dans le refus de la concevoir sur le modèle de l'éducation scolaire. C'est peut-être dans le développement d'un corps professionnel spécifique qu'il faut voir la force du jeu comme support d'activités éducatives. Il suppose un savoir-faire spécifique, des connaissances orientées par la psychologie de l'enfant, une façon propre d'être au côté de l'enfant.

L'alliance entre la psychologie et l'éducation préscolaire

La psychologie joue un rôle essentiel, aussi bien comme référent de la légitimité de la pratique que comme cadre d'exercice des professionnels et expression de leur compétence. La question pour nous n'est pas de dire qu'il n'y aurait rien de scientifique dans ces justifications de la valeur éducative du jeu. Qui pourrait le dire dans un sens ou l'autre ? Là n'est pas question, la vérité est autre chose que l'usage social que l'on peut faire des résultats scientifiques, qu'ils se révèlent – en général après coup – vrais ou faux. Ce qui est intéressant, c'est comment la science se déploie dans la société en produisant des alliances, des réseaux, associant ses résultats à des institutions et des pratiques (Latour, 1989). Ce faisant, ils contribuent à produire une vérité. Le jeu est bel et bien devenu éducatif à travers les usages que les éducateurs en ont fait. Ainsi des réseaux entre psychologie et préscolaire se sont noués depuis le début du siècle aux États-Unis (Ottavi, 2001). La forme préscolaire à base ludique héritée de Fröbel en a été valorisée, mais a aussi évolué en relation avec de nouvelles perceptions de l'enfance et du jeu. A travers cette alliance, les deux partenaires trouvent des moyens de se renforcer. La forme préscolaire apparaît, ce qu'elle n'était pas à ses débuts, comme en lien fort avec un savoir scientifique. La psychologie trouve en contrepartie un espace d'expérience et de justification sociale. Loin de ne produire que de la connaissance, elle découvre son utilité dans la conception ou l'amélioration de programmes préscolaires. Le colloque dans lequel s'insère cette communication en est un exemple.

Mais il est vrai que d'autres formes préscolaires semblent se passer d'une relation forte à la psychologie au profit d'un discours plus pédagogique, à moins qu'il s'agisse d'alliances avec d'autres courants de la psychologie plus attentifs à la dimension culturelle de l'apprentissage, mettant volontiers au centre la relation entre l'adulte et l'enfant.

On peut donc penser que scolariser la petite enfance peut être perçu comme la permutation partielle ou totale d'une forme préscolaire (celle liée au jeu) dans une autre plus proche de la forme scolaire. Dans ce mouvement, il s'agit non seulement d'une transformation des pratiques, mais aussi des discours, des justifications, des alliances, des professionnalités, donc à terme des formations professionnelles. Les enjeux sont importants tant pour les acteurs directs du secteur préscolaire que pour leurs éventuels alliés au sein des différentes disciplines scientifiques.



On comprendra qu'attentif à ces constructions, me mettant à distance de chacun des «camps», je ne puisse être en mesure de porter un jugement sur un tel processus de transformation potentielle des formes préscolaires que l'on trouve aujourd'hui à l'œuvre dans différents pays. Le rôle du sociologue, car il s'est bien agi de tenter une analyse sociologique du jeu au préscolaire, n'est pas de dire la vérité, de dévoiler qui aurait tort ou raison, mais d'aider les acteurs à mieux comprendre les logiques des actions, des discours, des débats (Heinich, 1998). Aucune forme préscolaire n'est absolument légitime en elle-même. Il s'agit de comprendre comment elle a été historiquement et socialement générée. Peut-être pour découvrir que les vraies questions sont ailleurs ?

Bibliographie

- Almqvist, B. & Brougère, G. (2000). Matériels ludiques et cultures pédagogiques dans le préscolaire : les exemples de la Suède et de la France. In S. Rayna & G. Brougère (coord.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire - Perspectives internationales*. Paris : INRP.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G. (2003). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock.
- Canella G.S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education – Social Justice & Revolution*. New York : Peter Lang.
- Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA : Pine Forge Press.
- Dajez F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. Paris : PUF.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Luc, J.-N. (1999). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*. Paris : Belin.
- Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget – Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris, CNRS Éditions.
- Power, T.G. (2000). *Play and Exploration in Children and Animals*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Smith, P.K. (1995). Play, Ethology, and Education : A Personal Account. In Pellegrini, A.D. (ed.), *The Future of Play Theory – A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Wollons R. (ed.) (2000). *Kindergarten & Cultures – The Global Diffusion of an Idea*. New Haven and London : Yale University Press.



2. Enfance, loisirs et scolarisation

Par Nathalie Roucoux¹

Résumé

Poser le problème de la petite enfance en terme de scolarisation, c'est renvoyer rapidement l'accueil de ce public à cette « forme scolaire » historique et encore dominante. C'est donc faire le choix d'une perspective éducative stricte, formalisée, instrumentalisée dont on peut se demander si elle est adaptée aux caractéristiques des enfants de ces âges. Sont ainsi évacuées sans autre procès des formes d'accueil tout aussi anciennes qui se situent dans une autre logique éducative et dans un autre rapport à l'enfant. C'est en s'appuyant sur les apports à la fois de la sociologie de l'enfant et de celle des loisirs que l'on reposera la question du choix d'une éducation informelle dans cette période de la vie particulière qu'est la petite enfance.

Le domaine des sciences sociales est marqué par le développement ces dernières années de deux champs de recherches encore mineurs qui nous semblent cependant pertinents pour notre objet ; d'une part la sociologie de l'enfant et d'autre part la sociologie des loisirs.

A titre individuel, chacune de ces approches peut paraître très éloignée des questions de ce colloque, quoique touchant indirectement au contexte social de la petite enfance. C'est en fait leur approche croisée qui nous semble particulièrement pertinente en ceci qu'elle permet de poser la question du loisir des enfants – question intéressante même si ce n'est pas le sujet ici – mais aussi en ceci qu'elle permet d'aborder la question de l'éducation et en particulier de l'éducation du jeune enfant par une autre voie. Cependant, ces approches sont encore très distinctes car peu de recherches ont été développées au carrefour ; la sociologie de l'enfant ne s'intéresse que rarement aux loisirs de celui-ci, et inversement la sociologie des loisirs ne s'est pas penchée sur ceux de l'enfant. Restent quelques études de chercheurs sensibilisés à ce champ essentiellement à partir de la question des vacances (Mollo, 1994 ; Houssaye, 1989) et de celle de la culture et des média (Meyrowitz, 1995 ; Jacquinot, 1995 ; Pasquier, 1999). L'exposé vise donc d'une certaine façon à défricher ce terrain et à montrer quels apports ces deux perspectives scientifiques peuvent fournir par rapport à la question qui nous intéresse et qui n'est plus, du coup, celle de l'éducation ou de la préscolarisation de la petite enfance, ce qui est déjà une façon d'orienter le sujet, mais celle de son accueil,

¹ Collaboratrice scientifique, Université Paris 13.

terme plus neutre qui peut apparaître péjoratif à certains parce que renvoyant à l'idée de garderie, mais qui recouvre, on va le voir, une réalité et une perspective toute différente face à l'enfant.

La sociologie de l'enfant a émergé dans les pays francophones à partir d'une question plus générale de la sociologie, la question de l'acteur. La remise en cause du déterminisme par le constructivisme en sociologie et l'interactionnisme (Van Haecht, 1990), initie deux évolutions qui vont nourrir ce champ nouveau. D'une part, la question de l'éducation évolue vers celle de la socialisation entendue au sens sociologique des processus qui permettent à un individu de devenir un acteur social (Perrenoud, 1988), ouvrant ainsi le domaine de recherches hors du strict cadre du système scolaire. D'autre part, la question des pratiques et des logiques d'acteurs est introduite à partir de celle des stratégies, ouvrant la porte à des recherches centrées sur les acteurs, adultes mais aussi enfants, du système scolaire.

Ainsi la sociologie de l'enfant se définit aujourd'hui en partie sur cette perspective qui consiste à penser que l'enfant est acteur de son évolution, entendue dans son sens diachronique habituel qui désigne le développement, le changement avec le temps, la maturation. Cette participation à sa propre construction au niveau psychique, voire cognitif, pourrait paraître une évidence au regard des études psychologiques, mais ce n'est que le changement de perspective d'étude qui permet d'en faire une représentation partagée. De plus, la sociologie dévoile de nouveaux aspects en montrant comment l'enfant est aussi acteur de son développement social – condition même de son développement psychique – et plus largement acteur au sein de son environnement.

D'une part, il existe réellement une co-construction entre l'enfant et l'adulte de l'ensemble ou d'une partie des réalités sociales qui concernent directement l'enfant. Ces échanges se développent essentiellement au niveau du quotidien de vie familiale de l'enfant – «jouets» (Brougère, 2003), alimentation, vêtements – mais aussi à un niveau plus institutionnel, par exemple avec les participations citoyennes, les «conseils municipaux» (Vulbeau, 1993). Mais cette intervention de l'enfant ne s'arrête pas à ses propres objets et à son propre environnement. L'interaction touche ainsi plus largement, par exemple, l'ensemble de la consommation familiale, ou encore la gestion du temps libre qui nous intéresse plus particulièrement ici.

D'autre part, la construction de chaque enfant se fait aussi au sein d'une société enfantine qui permet aux enfants de développer des actions, des relations, des représentations propres dans des contextes qu'ils ont contribué à constituer à partir de leur environnement social (cour d'école, clubs sportifs, univers culturels de jouets). Bien évidemment cette élaboration ne se fait pas en dehors du contexte social global et du monde adulte, mais en interaction avec celui-ci. L'exemple de la récréation dans la cour d'école montre bien comment les règles, les valeurs, les modes se forment au regard du modèle des parents et des maîtres, mais aussi dans la distance, voire l'opposition, à ce modèle ou à certains de ses aspects (Delalande, 2001).



Ces différentes analyses révèlent une conception de l'enfant très éloignée de celle qui est apparue dès la fin du Moyen-Âge et qui perdure largement aujourd'hui, même si elle paraît au premier abord totalement obsolète à beaucoup. L'enfant n'est pas un réceptacle à remplir, il n'est pas une pâte molle à modeler, bref, il n'est pas un être sans consistance que seule une éducation, et «la bonne» en l'occurrence, pourrait amener «à devenir quelqu'un». Il est, dès son plus jeune âge, en état lui aussi d'agir et d'interagir pour se construire lui-même ou tout au moins participer activement à sa construction. Ce que la sociologie de l'enfant nous incite à voir est que cette position, bien avant d'être un objectif ou une volonté, est une réalité, un fait social. L'enfant individuellement et les enfants dans leur société de pairs participent et donc interviennent fortement, sans sollicitation adulte, dans leur évolution.

De son côté, l'analyse des loisirs, sous-entendu des loisirs des adultes, a mis en évidence différentes caractéristiques, pour ne pas dire critères, de cette forme d'activité sociale (Dumazedier, 1982). La plus importante est sans aucun doute sa forme libératoire par rapport à des obligations et des contraintes qui sont tout à la fois, professionnelles, scolaires, familiales, politiques ou religieuses. Là encore, cette dimension ne concerne pas directement notre question même si elle conduit à penser que la construction d'une (pré)scolarisation appelle l'identification de loisirs de la petite enfance, ce qui ne va pas sans souligner la contrainte inhérente à un tel système. Par contre, les caractéristiques à la fois de gratuité et d'hédonisme qui définissent le loisir permettent un nouvel éclairage de notre objet. Le loisir se présente comme un temps pendant lequel sont développées des activités qui n'ont pas d'enjeu – même si elles sont parfois productives – et qui sont mises en œuvre par l'individu pour le seul épanouissement personnel qu'elles lui procurent. Tel qu'il est défini pour l'adulte, le loisir souligne donc qu'il existe des temps et des activités qui sont perçus, identifiés et reconnus en dehors de toute finalité et même au-delà de toute perspective, à la fois de production mais aussi de développement, de formation. Leur intérêt se développe simplement dans le présent, dans ce que vit l'individu, dans le plaisir et plus largement dans la satisfaction immédiate qu'il va y prendre.

Mais cela ne signifie pas que soit écartée toute réalité d'évolution, voire d'acquisition. En effet, une partie des analyses montre précisément les développements psychosociaux qui y sont à l'œuvre. Si on laisse de côté les effets purement sociaux qui amènent parfois à parler d'une «force de loisir» complémentaire de la «force de travail» (Yonnet, 1999), les analyses mettent en évidence la double potentialité du loisir qui permet à la fois une insertion sociale et un développement personnel. Les analyses qui se développent depuis une dizaine d'années pour montrer l'existence d'une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie rejoignent cette perspective pour mettre en évidence la formation non seulement dans les loisirs mais aussi dans le quotidien (Pain, 1990). L'acquisition de compétences et de connaissances mais aussi le développement d'attitudes, de représentations et de valeurs se développent ainsi sous une modalité informelle.

Cette double perspective, qui sous-tend la représentation à la fois d'un enfant-acteur et d'un enfant-présent, permet une autre approche de la question de la petite enfance en ce qu'elle remet en cause « la forme scolaire » (Vincent, 1994) et ce qui en perdure aujourd'hui. Une analyse socio-historique montre comment est apparue au cours du XVII^e siècle une nouvelle forme de relation sociale entre un « maître » et un « écolier » dite relation pédagogique. Balayant les formes de transmission habituelles (maîtres-compagnons), la forme scolaire construit un espace et un temps distincts et spécifiques, mais surtout elle construit un nouvel objet : l'apprentissage de l'obéissance à des règles (manière d'écrire, de manger, etc.) selon des règles (en silence, avec application). Se constitue ainsi un ordre scolaire, garant d'un ordre public ou social qui place l'enfant (et le maître !) dans une position de soumission, d'obéissance, voire d'assujettissement à des règles impersonnelles. Même si, en passant de la figure de l'écolier *discipliné* (dressé) à celle de l'écolier *raisonnable* et enfin à celle de l'écolier *coopératif* (Gasparini, 2000), le rapport à ces règles a évolué, la pérennité ou même le développement de cette forme scolaire apparaît aujourd'hui très nettement si l'on en juge par les pratiques disciplinaires elles-mêmes, mais aussi et surtout par l'organisation des apprentissages et plus globalement de la vie quotidienne – organisation qui contraint l'enfant, même si ce n'est pas l'objectif premier, et ce quels que soient les courants pédagogiques.

En complément de ces études de l'école, les quelques jalons de recherche posés sur le champ de l'extra- ou du périscolaire conduisent à penser que cette forme scolaire est en position de domination et d'hégémonie, ce qui renforce la représentation ancestrale de l'enfant conçu comme un être particulier que l'on doit éduquer. L'enfant n'est plus un enfant mais un perpétuel apprenant, en ce sens qu'il n'est perçu que dans sa dimension de développement qui devient la base de toute intervention, voire de tout regard posé sur l'enfant.

C'est précisément cette position du monde adulte face au monde de l'enfant que la sociologie de l'enfant remet en cause en montrant qu'elle est sans doute de moins en moins facile à tenir si l'on veut bien voir l'enfant-acteur qui se dessine. En effet, admettre un enfant-acteur dans l'école suppose de rompre avec l'objectivation des savoirs, et donc avec la codification, la systématisation et la formalisation qui sont mises en œuvre par les seuls adultes et selon les règles qui caractérisent la forme scolaire. Et cette évolution semble d'autant plus nécessaire lorsque les enfants concernés ont moins de six ou sept ans. Car cette conception pédagogique a été mise en place lors de l'avènement de la culture écrite et correspond donc à des exigences d'apprentissage particulières puisqu'elles passent toutes par la maîtrise de la langue écrite. Pour ne pas être en décalage avec la forme orale dans laquelle fonctionnent encore largement les jeunes enfants, il est donc nécessaire de rompre avec l'institutionnalisation, la systématisation et la formalisation et de réintroduire un mode d'appropriation des savoirs correspondant à ces formes sociales orales. Les savoirs se transmettent alors dans la pratique, dans la participation qui est à la fois mimesis et identification. Autrement dit, c'est en laissant l'initiative et la maîtrise de ses activités à l'enfant que l'on peut trouver une autre voie que la forme scolaire pour accueillir le jeune enfant.



Cette perspective est confortée et renforcée par l'approche sociologique des loisirs qui incite à admettre que l'enfant peut non seulement être envisagé autrement que comme un écolier, mais aussi autrement que comme un apprenant. On peut ne pas construire pour lui mais le laisser fonctionner à partir de ses envies pour qu'il construise lui-même à partir d'un environnement aménagé et dans la relation avec ses pairs. Dans cette perspective, le maître, ou plus exactement l'adulte, se situe dans une autre position qui renvoie à des formes de transmission plus souples et moins contraignantes. D'une certaine façon, l'adulte vit avec et ainsi donne un environnement, un cadre dont il se porte garant. Il accompagne l'enfant, il développe avec lui mais sans avoir cette perspective éducative qui oblige à une position dominante, évaluatrice, contrôlease, voire répressive parfois (Brougère, 1997).

Cette présentation théorique pourrait laisser croire qu'il s'agit là d'un modèle abstrait et donc idéaliste. Mais en l'occurrence, ces différentes conceptions et positions face à l'enfant correspondent à une réalité sociale qui est développée par la nouvelle institution de loisirs que constitue la ludothèque (Roucous & Brougère, 1998). En construisant l'ensemble de ses fonctionnements et activités sur le libre-jeu, la ludothèque met au cœur de son identité cette liberté, cette gratuité, cette frivolité tout autant pour les enfants que pour les adultes. Elle fonde ainsi d'une certaine façon le loisir de l'enfant en lui reconnaissant comme pour l'adulte un espace-temps en marge des obligations et contraintes qui pèsent sur lui de façon tout aussi forte que sur les adultes, si ce n'est plus du fait de sa situation de dépendance. De plus, l'absence d'enjeu autre que la richesse et la qualité du jeu permet de concevoir et de regarder l'enfant dans le présent et dans l'immédiateté de sa vie. L'enfant a tout loisir d'évoluer mais au sens synchronique cette fois de se mouvoir, d'agir, de s'exprimer (comme un acteur évolue sur une scène) et cela sans que son évolution diachronique ne soit ni recherchée par des objectifs de développement, ni même envisagée par une perspective. Le présent du jeu et plus largement de la vie dans ce qu'il a de satisfaisant et d'épanouissant, est alors le seul élément sur lequel la ludothèque assoit son identité.

On pourrait penser que ce modèle ne peut correspondre aux besoins du préscolaire car il appartient au domaine du loisir. Outre le fait que ce n'est peut-être pas scandaleux de faire de la petite enfance un temps de loisirs, il faut souligner que cette centration sur l'enfant, son activité, son présent, n'est pas exempte d'une dimension de développement. Simplement le développement n'est alors qu'une dimension seconde sous-tendue par les qualités intrinsèques de l'activité de jeu. C'est en ce sens que cette modalité d'accueil du jeune enfant constitue une remise en cause de la forme scolaire où l'apprentissage est cantonné à une transmission unidirectionnelle, formalisée et construite sur la base d'objectifs précis et identifiés. Mais cette nouvelle perspective ne peut être entendue que si l'on accepte, en rupture avec les systèmes formalisés, un apprentissage informel. Or l'école y est réfractaire, ce que l'on peut comprendre puisque ce serait en quelque sorte se renier en tant que telle ! Pourtant les enfants de 3 ans, voire de 2 ans, qui entrent dans le système arrivent pour la plupart avec des savoirs et des connaissances qu'ils ont acquis dans ces interstices de la vie, soit dans la famille, soit dans les collectivités comme les crèches. Pourquoi cet informel serait-



il inefficace à compter du jour de la rentrée scolaire ? C'est en plus laisser présager qu'à partir de cette date, tout s'apprend à l'école et dans la relation maître-élève !

Pour être moins provocante, la question peut être posée autrement. C'est en réalité celle du passage entre informel et formel. Pourquoi à 3 ans, à 4 ans plutôt qu'à 5 ans ? Pour préparer à l'écrit ! Certes, mais alors pourquoi admettre sans discussion ce modèle élémentaire dominant ? Pourquoi ne pas inverser ?

Mon propos était d'apporter ainsi quelques éléments pour montrer que l'accueil de la petite enfance peut fonctionner autrement que sur cette forme scolaire, d'autant plus que les résultats de son fonctionnement ne sont pas toujours probants par rapport à la réussite scolaire !



Bibliographie

- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques. Une approche comparative de l'éducation préscolaire, *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- Brougère, G. (2003). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gasparini, R. (2000). *Ordre et désordre scolaire*. Paris : Grasset.
- Houssaye, J. (1989). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris : La Documentation française.
- Jacquinet, G. (1995). La télévision : terminal cognitif, *Réseaux*, 74, 11-29.
- Meyrowitz, J. (1995). La télévision et l'intégration des enfants : la fin du secret des adultes, *Réseaux*, 74, 55-86.
- Mollo-Bouvier, S. (1994). De l'école aux vacances. Prolégomène à une analyse sociologique des vacances des enfants, *Revue française de pédagogie*, 106, 79-90.
- Pain, A. (1990). *Education informelle – Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran, *Réseaux*, 92-93, 25-102.
- Perrenoud, P. (1988). Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation. In G. Vincent, *Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives. Cahiers de recherche du Groupe de recherche sur la socialisation (Université de Lyon II), n° spécial*, 149-170.
- Roucous, N. & Brougère G. (1998). Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque, *Revue française de pédagogie*, 124, 91-98.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vincent, G. (éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vulbeau, A. (1993). *Du gouvernement des enfants*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Yonnet, P. (1999). *Travail, loisir : temps libre et lien social*. Paris : Gallimard.

3. Réflexions autour des enjeux de l'accueil extrascolaire chez les très jeunes enfants

Par Joëlle Mottint¹, Anne-Françoise Dusart², Perrine C. Humblet³

Résumé

Les milieux d'accueil extrascolaire destinés aux enfants de 2 ans et demi à 12 ans existent sous des formes très diversifiées, à tel point que la définition même de l'accueil extrascolaire est malaisée. Des recherches menées auprès des milieux d'accueil extrascolaire à Bruxelles ont permis d'élaborer un modèle d'analyse de l'accueil extrascolaire. Celui-ci explicite le processus permanent de construction de l'identité qui se travaille au sein des milieux d'accueil et avec l'environnement et met l'accent sur les fonctions rencontrées par l'accueil extrascolaire. Ce modèle contribue à la réflexion sur la question de la scolarisation de la petite enfance dans la mesure où il interroge les enjeux au cœur de cette thématique.

Par sa terminologie même, l'accueil extrascolaire est étroitement lié à la question de la scolarisation. Aussi, il semble intéressant de proposer ici une réflexion globale sur la façon dont s'organisent les milieux d'accueil extrascolaire pour jeunes enfants, sur base de leur identité construite en relation avec les familles et l'environnement, à partir de recherches menées à Bruxelles⁴.

Le contexte belge

En Belgique, l'école est obligatoire à partir de 6 ans mais l'école maternelle est ouverte aux enfants dès 2 ans et demi. Quasiment tous les enfants commencent à fréquenter l'école entre 2 ans et demi et 3 ans.

Dès lors, des milieux d'accueil extrascolaire existent dès 2 ans et demi. Ils sont d'une grande diversité, tant en ce qui concerne le type de services proposés, la composition de l'équipe, les périodes concernées, les besoins couverts ou le public visé. De même, la qualité des services proposés est variable.

Font entre autres partie de l'accueil extrascolaire les garderies scolaires qui prennent en charge les enfants avant et après la classe ainsi que durant la pause de midi, les

¹ Chercheuse, Université libre de Bruxelles.

² Chercheuse, Université libre de Bruxelles.

³ Chargée de cours, Université libre de Bruxelles.

⁴ Les rapports des recherches de l'Observatoire de l'enfant sont pour la plupart téléchargeables sur le site www.grandirabruxelles.be.

structures associatives comme des maisons de quartiers qui organisent des activités, tels des ateliers créatifs, les structures – club sportif par exemple – qui proposent des stages durant les vacances, ou encore les plaines de vacances.

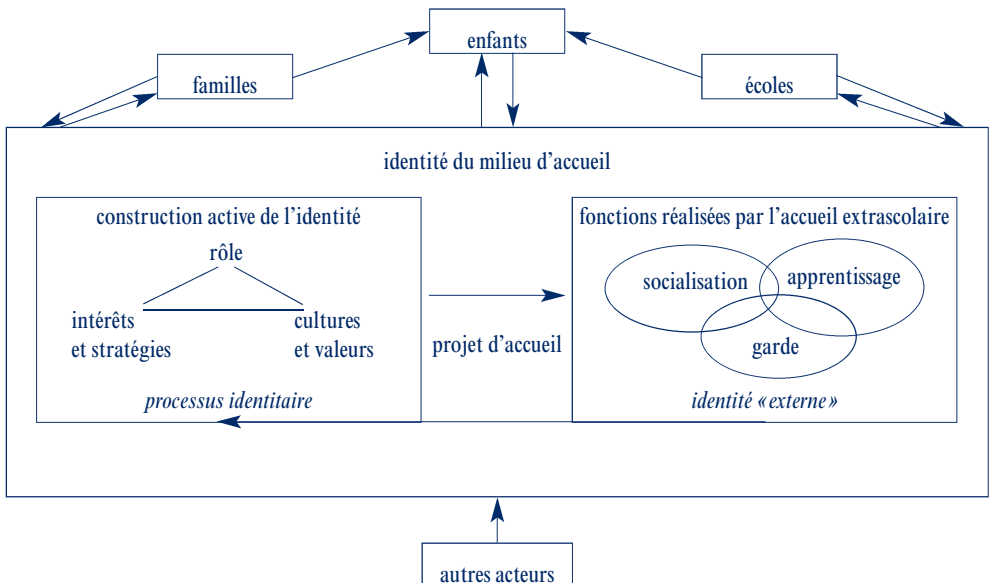
On observe qu'il y a moins d'offre d'accueil, tant en quantité qu'en diversité, à l'attention des plus jeunes (quasiment rien – hormis les garderies scolaires – en-dessous de 4 ans, peu entre 4 et 6).

Face à cette réalité multiple, il est difficile de proposer une définition de l'accueil extrascolaire qui tienne compte de la richesse et de la diversité observées sans être réducteur ou trop vague.

Des recherches qualitatives ont été menées en région bruxelloise auprès des milieux d'accueil extrascolaire s'adressant à des enfants de 2 ans et demi à 12 ans afin de mieux appréhender cette réalité complexe. Elles ont abouti à l'élaboration d'un modèle d'analyse de l'accueil extrascolaire permettant de mieux comprendre l'offre et l'utilisation effective de ces milieux d'accueil extrascolaire (Dusart, Mottint, 2002). Je propose ici une relecture partielle de ce modèle sous l'angle de l'accueil des petits.

Une définition dynamique de l'accueil extrascolaire

Ce modèle se traduit par un schéma (voir ci-dessous) qui met en lien l'identité en construction permanente et les différents acteurs concernés directement ou non par l'élaboration de celui-ci. Le modèle met l'accent sur l'identité des milieux d'accueil à travers le processus identitaire (identité construite de façon « interne ») et l'identité « externe » (mise à l'épreuve par les autres acteurs).



Le *processus identitaire* s'inspire largement de la sociologie de l'expérience de François Dubet (1994) : trois logiques d'action en tension coexistent et les acteurs font un travail permanent pour trouver un équilibre et une cohérence entre elles. Dans le cas présenté ici, il faut comprendre les acteurs comme les membres qui composent les équipes et les pouvoirs organisateurs des milieux d'accueil extrascolaire. Ces acteurs construisent de façon permanente, individuellement et collectivement, l'identité du milieu d'accueil, en se basant sur trois composantes de celle-ci : le rôle, les intérêts et stratégies, enfin la culture et les valeurs.

(1) *Le rôle.* Il s'agit de la façon dont les acteurs définissent le type de services offerts ou qu'ils souhaitent offrir. L'extrait d'entretien réalisé auprès d'un responsable d'un centre sportif et culturel donne un exemple de la façon dont un milieu d'accueil peut définir son rôle :

« Nous, on est un centre d'éveil sportif qui s'adresse aux enfants à partir de 3 ans et demi. Et le but c'est de leur montrer ce qui existe comme sports, essayer de les intéresser à un maximum de sports. Notre rôle éducatif à nous, il se limite finalement au sport. On n'a pas comme mission de bien éduquer l'enfant. »

(2) *Les intérêts et stratégies.* Ce point renvoie entre autres au mode de financement du milieu d'accueil, à sa situation sur le « marché » de l'accueil extrascolaire (par exemple, se trouve-t-il en situation de monopole ou au contraire de concurrence ? Y a-t-il pénurie de places d'accueil ?). Un extrait du même entretien illustre cette logique :

« C'est aussi un souci commercial, parce que si on ne répond pas à cette demande de garde, on aurait moins d'enfants ; ils iront ailleurs où les horaires sont plus flexibles. »

(3) *La culture et les valeurs* prônées par le milieu d'accueil. Il s'agit ici de l'histoire du milieu d'accueil et des membres de l'équipe, des valeurs et de la philosophie véhiculées, ainsi que des cultures professionnelle(s) et institutionnelle.

« Notre philosophie, c'est que l'enfant, s'il vient chez nous pendant les vacances, c'est surtout pour s'amuser (...) Amuser l'enfant tout en lui apprenant quelque chose. Et ce qu'on évite, ce sont des professeurs qui exercent leur métier 'prof de gym' chez nous de la même manière qu'à l'école, donc avec un sifflet, en faisant des rangs, etc. (...) Donc, il faut qu'il y ait une distinction et surtout que l'enfant ne se sente pas dans un cours de gym, mais dans un centre de vacances. »

Cet extrait permet de constater que ce centre sportif a comme modèle de référence l'école, même si les organisateurs s'en défendent en s'y opposant. De manière générale, à Bruxelles, on observe trois modèles de référence concernant les milieux d'accueil extrascolaire : l'école, la crèche et la maison ouverte⁵. Les équipes s'y réfèrent soit en prolongeant ces modèles dans l'accueil extrascolaire, soit en s'y opposant.



Le rôle, les intérêts et stratégies, la culture et les valeurs sont des composantes de l'identité qui ne s'ajustent pas complètement, qui sont dans un rapport de tension. Les équipes des milieux d'accueil font dès lors un travail permanent pour combiner ces éléments et inventer une cohérence.

Les extraits d'entretiens illustrent ces tensions. Tension entre le rôle auto-défini et la culture et les valeurs : le responsable insiste bien sur le but du centre qui est « d'initier au sport » tout en insistant sur la philosophie prônée (« pas comme à l'école »). Tension entre le rôle, la culture et les valeurs et la logique stratégique : initier au sport (rôle), d'une façon ludique (valeur), et répondre à un besoin de garde pour conserver sa clientèle (stratégie). De façon concrète, on peut comprendre la mise en place de la garderie dans ce centre comme un exemple de recherche d'équilibre entre ces logiques : ce club sportif a mis en place une garderie avant et après les activités sportives, mais cette garderie a un projet qui s'inscrit dans la philosophie générale de ce milieu d'accueil, ce qui permet de construire de la cohérence entre les composantes de l'identité.

Le projet d'accueil

Le processus identitaire entraîne un « projet d'accueil » qui n'est pas forcément explicite ou même conscient. Ce projet d'accueil peut être considéré comme une opérationnalisation de l'identité en construction. Il débouche sur une proposition de services répondant en tout ou en partie à trois fonctions principales qui semblent au cœur de l'accueil extrascolaire : la *garde*, l'*apprentissage* et la *socialisation*. La garde fait référence à l'indisponibilité temporaire des parents. Elle s'explicite par exemple par des préoccupations liées aux horaires. L'apprentissage peut se traduire par l'acquisition d'une technique particulière (sportive, artistique, etc.), par le soutien scolaire (surtout important pour les enfants à l'école primaire) ou encore par des actions plus difficiles à définir, du type « apprendre à grandir ». Enfin, la socialisation comprend les actions liées au développement de la vie en collectivité, à l'atténuation de manquements sociaux par un travail du type (ré)intégration, (ré)insertion ou remédiation, et à la médiation entre deux milieux différents, le plus souvent la famille et l'école. Ces deux derniers types d'interventions se rencontrent surtout dans les milieux d'accueil situés dans des quartiers fragilisés et accueillant des enfants de plus de 6 ans.

A Bruxelles, les milieux d'accueil extrascolaire remplissent une ou deux fonctions, plus rarement les trois. Par rapport à la spécificité de l'accueil des enfants de moins de 6 ans, on constate que la fonction de garde est d'autant plus importante que les enfants sont jeunes. Une recherche menée auprès des écoles bruxelloises (Humblet,

⁵ Milieu d'accueil parents-enfants, s'inspirant des *Maisons Vertes* créées en France par Françoise Dolto, il se veut un soutien à la parentalité. Ce modèle se rencontre plus rarement, dans l'accueil extrascolaire, que le modèle de la crèche et celui de l'école – de loin le plus fréquent ! Il semble néanmoins intéressant de souligner qu'il en constitue quand même une référence.



2000) montre que les enfants de maternelle (2 ans et demi à 6 ans) fréquentent davantage les garderies scolaires que les enfants de primaire (de 6 à 12 ans). En revanche, une brève observation de l'offre d'accueil extrascolaire semble indiquer que la fonction d'apprentissage est moins développée à l'attention des petits. Or, la fonction de garde est souvent dévalorisée par les professionnels, au contraire de la fonction d'apprentissage. La fonction de socialisation, quant à elle, est mise en avant surtout dans le travail avec les enfants de plus de 6 ans et apparaît peu dans les discours des professionnels par rapport à l'accueil des petits, alors qu'a priori elle semblerait très importante.

Une des raisons de la dévalorisation de la fonction de garde au profit de celle d'apprentissage est l'amalgame, souvent observé, entre la qualité de l'accueil et certaines fonctions. « Nous ne voulons pas que notre accueil soit une garderie-parking, et donc nous organisons beaucoup d'activités, les enfants font des tas de choses » ; voilà une remarque souvent entendue dans la bouche des professionnels (Mottint, Roose, 2000, p. 29). Un milieu qui a pour fonction principale la garde est souvent perçu (surtout par les professionnels eux-mêmes) comme étant de mauvaise qualité, comme si la garde n'était pas une fonction suffisamment noble.

Les fonctions auxquelles répond chaque milieu d'accueil sont donc étroitement liées au processus identitaire que l'équipe construit de façon permanente : l'équilibre précaire sans cesse élaboré par les professionnels et les organisateurs de l'accueil entre le rôle, les intérêts et les stratégies, et la culture et les valeurs aboutissent à une proposition de services répondant en tout ou en partie aux fonctions de garde, d'apprentissage et de socialisation.

Mais l'identité en construction et les trois fonctions sont également influencées par la façon dont les enfants et les familles utilisent le service proposé. Par exemple, des parents peuvent inscrire leur enfant à un stage sportif dans le but qu'il soit gardé, tout en développant des contacts avec d'autres enfants. Dans ce cas, un milieu d'accueil qui a essentiellement une fonction d'apprentissage est utilisé comme un lieu de garde et de socialisation. Ou encore, des enfants peuvent fréquenter par choix une plaine de vacances dans une autre langue que leur langue maternelle. La structure qui a essentiellement une fonction de garde et une fonction de socialisation est alors utilisée comme un lieu d'apprentissage.

Ces exemples montrent que l'utilisation effective du service peut mettre en péril l'équilibre du processus identitaire. Donc, le travail de construction de l'identité est relancé.

Scolariser la petite enfance ?

Il peut être intéressant d'interroger la question de la scolarisation de la petite enfance à partir des observations de l'accueil extrascolaire. Le modèle présenté ci-dessus, élaboré à partir de l'accueil extrascolaire, peut être utile pour baliser le débat autour de la scolarisation des jeunes enfants. En effet, répondre à cette question nécessite



un périlleux exercice d'équilibre entre différentes logiques d'action qui peuvent se traduire par un certain nombre de questions. Par exemple, qu'entend-on par scolarisation de la petite enfance ? Dans quel contexte émerge la question de la scolarisation des jeunes enfants ? Pourquoi à ce moment ? Quelles sont les valeurs dominantes, convergentes ou non, concernant la famille, l'enfant, la femme ? Quels sont les intérêts en jeu ? A qui une scolarisation précoce profite-t-elle ? A qui ne profite-t-elle pas ? Il n'est pas question d'apporter ici des réponses. Il peut par contre être intéressant d'interroger la thématique de la scolarisation des jeunes enfants et ses différents modèles potentiels en regard des fonctions identifiées comme étant au cœur de l'accueil extrascolaire.

La garde

En Belgique, l'école maternelle n'a pas pour mission la garde des enfants mais de fait, elle est utilisée aussi comme un moyen de garde (Humblet, 2003). Dans cette optique, pour développer la fonction de garde, d'autres services ont été développés : l'accueil durant la pause de midi, avec éventuellement la possibilité de servir un repas chaud aux enfants, des temps d'accueil (garderie) avant et après la classe, des accueils de vacances.

La garde est un enjeu important dans une perspective d'égalité des chances entre hommes et femmes, notamment dans l'accès à l'emploi, mais aussi pour répondre à des préoccupations liées à des logements inadaptés ou pour permettre aux parents (principalement les mères) de souffler ou de pratiquer une activité personnelle.

L'apprentissage

L'enjeu de la fonction d'apprentissage dans la question de la scolarisation précoce est la réussite scolaire ultérieure. Dès lors, scolariser les jeunes enfants signifie-t-il les préparer à l'école primaire ? Ce sont les activités proposées, tant dans le temps scolaire qu'extrascolaire, qui sont ici réfléchies : doivent-elles être « éducatives » ou avoir d'autres finalités ? Quelles vont être les méthodes en jeu ? L'extrascolaire peut-il, doit-il renforcer les apprentissages scolaires ?

La socialisation

L'enjeu ici pour l'école maternelle est l'« acculturation » des enfants à l'école, afin de permettre à tous de maîtriser les codes culturels à l'œuvre à l'école. L'accueil extrascolaire peut-il, doit-il renforcer la socialisation des enfants à l'école ?

Si la question de la garde renvoie à l'égalité des chances entre hommes et femmes, les questions de l'apprentissage et de la socialisation s'appuient sur l'égalité des chances entre enfants, notamment face à la réussite scolaire.



Une recherche récente (Mangez, Joseph, Delvaux, 2003) portant sur le thème des relations entre l'école maternelle et les familles défavorisées permet de pointer ces trois aspects dans des entretiens menés auprès des parents. La fonction de garde apparaît clairement dans le discours de certains. Ainsi, une mère dit qu'elle «doit avoir ses journées sans enfant pour chercher un emploi» (p. 24). Une autre compare les difficultés liées au cadre de vie familial et les ressources que les enfants trouvent à l'école. A la maison, il y a un manque d'espace, tant intérieur qu'extérieur, dû à un logement trop petit et au quartier peu agréable, des jouets que les enfants connaissent trop, tandis qu'à l'école, les enfants peuvent courir, se dépenser, jouer entre eux, découvrir de nouveaux jeux. Pour celle-ci, l'école maternelle est vraiment un bénéfice pour ses enfants (p. 23).

L'école maternelle représente quelque chose d'important pour ces familles, car elle permet aux enfants d'«apprendre». Apprendre le français, surtout pour les familles étrangères et apprendre «beaucoup de choses», même si cela semble assez confus pour ces parents.

La socialisation est également évoquée par l'importance des relations entre enfants, mais aussi par l'adaptation à l'école : l'enfant, disent-ils, apprend à avoir une «petite base» qui lui sera utile dans ses apprentissages ultérieurs; il acquiert également l'habitude d'aller à l'école, de se lever tôt pour y aller, etc. (p. 27).

Conclusion

La thématique de la scolarisation des jeunes enfants est à placer dans la question plus générale de l'accueil de la petite enfance et des enjeux d'un développement de celui-ci, à savoir l'égalité des chances entre hommes et femmes et l'égalité des chances entre enfants. Ces enjeux sont présents tant au niveau scolaire qu'extrascolaire ou préscolaire. Ils se modulent selon les contextes politiques, économiques, culturels et d'autres enjeux s'y greffent encore. Faut-il pour autant parler de scolarisation ? Ou, autrement dit, le préscolaire et l'extrascolaire doivent-ils «préparer» à l'école, renforcer la réussite scolaire ? Chaque modèle a ses avantages et ses limites. Par exemple, développer une école maternelle peu «scolaire», basée sur une culture d'apprentissage par le jeu, est prônée par beaucoup de professionnels ainsi que par certains parents. Or, Mangez, Joseph et Delvaux (2003) constatent que les familles défavorisées n'ont pas une telle conception de l'apprentissage et donc ne comprennent pas le sens des activités réalisées à l'école maternelle. Dès lors, le fossé entre l'école et certaines de ces familles pourrait s'accroître. Dans ce cas, l'incompréhension entre l'école et les familles ne risque-t-elle pas de compromettre les chances de réussite ultérieure de ces enfants ?

On le voit, la problématique de l'accueil des jeunes enfants – que ce soit sous une forme scolarisée ou pas – est complexe et ne se laisse pas réduire à une seule dimension. La qualité dans les choix et les actions sera accrue si les enjeux, la culture et les valeurs, les intérêts et les stratégies, les rôles des différents acteurs en présence sont explicités.



Bibliographie

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil, La Couleur des idées.

Dusart, A.-F., Mottint, J. (2002). Identité des milieux d'accueil extrascolaire : un processus en construction permanente. In *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant*, 10, 3-12.

Humblet, P.C. (2000). L'accueil extrascolaire en semaine, l'offre, l'utilisation et les priorités. In *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant*, 6, 4-6.

Humblet, P.C. (2003). La pénurie de places d'accueil de jeunes enfants est-elle inéluctable? Qui en supporte le poids? A quel prix? In *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant*, 11, 4-7.

Mangez, E., Joseph, M., Delvaux, B. (2003). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. CERISIS – Université Catholique de Louvain.

Mottint, J., Roose, A. (2000). *A propos de l'accueil extrascolaire dans des associations bruxelloises : observations, questions et réflexions*. Bruxelles : rapport de l'Observatoire de l'enfant 18/2000.

Les institutions genevoises de la petite enfance, la diversité fonctionnelle des pratiques éducatives et les nouvelles demandes familiales

Communication

Par Pierre-Yves Troutot¹

Résumé

Cette contribution esquisse une sociographie des institutions genevoises de la petite enfance à travers leur diversité fonctionnelle et les transformations qu'elles ont connues au cours des dernières décennies avec la mutation de la demande familiale de prime éducation. L'objectif de ce repérage sociologique est de poser un cadre de discussion en esquisant les dimensions sociales de la prise en charge institutionnelle des jeunes enfants non encore soumis à l'obligation scolaire, afin de pouvoir ensuite situer dans son contexte l'analyse plus fine des pratiques éducatives de terrain (voir les deux autres contributions de ce symposium²) dans lesquelles entrent en tension les logiques et les enjeux de la pédagogie préscolaire et de l'éducation sociale.

La diversité fonctionnelle des institutions de la petite enfance (IPE)

Les institutions de prise en charge socio-éducative des jeunes enfants non encore soumis à l'obligation scolaire, qui trouvent leur origine dans la seconde moitié du XIX^e siècle, se caractérisent par une différenciation fonctionnelle qui surdétermine en grande partie l'histoire récente de leur développement. Trois grandes fonctions sociales peuvent être distinguées : (1) la conservation des bébés et des jeunes enfants par la puériculture, dans le contexte de la lutte contre la mortalité infantile et du développement de l'hygiénisme et de la pédiatrie sociale ; (2) la garde à la journée et la prise en charge éducative des jeunes enfants dont les parents travaillent, d'abord dans le contexte de la mutation des familles ouvrières de la seconde moitié du XIX^e siècle, puis dans celui de l'extension du travail professionnel des mères diplômées durant la seconde partie du XX^e siècle ; (3) la scolarisation précoce et le développement de la pédagogie du jardin d'enfants et des premiers apprentissages, dans le contexte du développement des nouvelles représentations des besoins éducatifs du jeune enfant (tout

¹ Sociologue, directeur de l'Ecole d'éducateurs/trices du jeune enfant, Genève. Depuis 2004, directeur adjoint à la Direction générale de l'Office de la Jeunesse, DIP, Genève.

² Pour des raisons éditoriales, la contribution de P.-Y. Troutot a été détachée des textes du symposium « Méthodes et pratiques, didactique et pédagogie de la petite enfance » reproduits dans le deuxième volume de cet ouvrage.

se joue avant 6 ans – ou avant 3 ans) et de la demande sociale de scolarisation qui a plus particulièrement marqué les années 1960 et suivantes.

La différenciation fonctionnelle qui en découle, et qui permet de distinguer les pouponnières, les crèches, les garderies, les jardins d'enfants et l'école enfantine ou maternelle, est largement marquée par les représentations de l'enfant et de ses besoins éducatifs. Les différentes IPE s'adressent à des âges différents.

La *puériculture* a surtout pris pour objet le bébé et le nourrisson (les moins de 2 ans) tandis que la pédagogie du jardin d'enfants ou de l'école enfantine est avant tout destinée aux enfants qui ont déjà dépassé les premiers stades de leur développement, soit les 3 à 5 ans.

Avec la baisse progressive de la mortalité infantile, les *pouponnières* ont été transformées en crèches et, pour ce qui est de Genève², la puériculture a perdu de son importance, que ce soit dans la prise en charge éducative quotidienne ou dans la formation des professionnel-le-s du secteur. Toutefois, les bébés sont toujours plus nombreux à être accueillis dans les crèches, car les mères sont toujours plus nombreuses à souhaiter reprendre leur activité professionnelle à la fin des trois mois de congé maternité³.

Parallèlement, les *classes d'école enfantine publique* ouvertes aux enfants de 4 et 5 ans et les jardins d'enfants privés qui accueillent des enfants de 3 et 4 ans, se sont multipliées au cours des années.

Contrairement à la France qui préscolarise les enfants de 3 ans, ou au canton du Tessin qui donne accès à son école de l'enfance dès l'âge de 3 ans, le canton de Genève n'a pas souhaité, au cours des dernières décennies, abaisser l'âge de la scolarisation. Ce qui fait que dans notre canton⁴, les enfants de 3 ans ne peuvent fréquenter que les crèches ou les jardins d'enfants privés.

En 2000, les enfants âgés de moins de 3 ans représentaient près des deux tiers de l'ensemble des effectifs dans les IPE du canton de Genève. Les enfants de 4 ans et plus, qui représentaient plus de 40 % des usagers de crèches en 1964 et 50 % des usagers des jardins d'enfants en 1969, ne sont quasiment plus présents dans les crèches et comptent pour 10 % dans la fréquentation des jardins d'enfants (Observatoire de la petite enfance, 2001, pp. 36-37).

A défaut de pouvoir entrer ici dans le détail des particularités de chaque type d'institution de la petite enfance, le Tableau ci-dessous résume synthétiquement les principales différences.

² En France, les crèches doivent être dirigées par des puéricultrices diplômées d'État et le personnel d'encadrement pédagogique est encore essentiellement composé d'auxiliaires en puériculture.

³ A Genève, en 1960, trois femmes mariées en âge d'être mères de jeunes enfants sur dix exerçaient une activité professionnelle extra-familiale; en 1990, ce sont plus des deux tiers qui sont dans cette situation.

⁴ En Suisse, chaque canton gère son système scolaire de manière autonome.



Les institutions genevoises de la petite enfance en 2000

Pouponnières	Crèches / EVE	Garderies	Jardins d'enfants	École enfantine publique
—	63 institutions dont 81 % subventionnées par communes	99 institutions dont 78 % subventionnées par communes		Département de l'instruction publique
Bébés / nourrissons	3 mois - 5 ans	18 mois - 5 ans	3 - 5 ans	4 - 6 ans
Conserver l'enfant par la puériculture	Garder l'enfant et accompagner son développement physique, cognitif, affectif et social		Activités d'éveil et pédagogie du jeu	Scolariser le jeune enfant
Internat	Prestations élargies à la journée / horaire monde du travail	Prestations restreintes (pas de repas) Horaires et vacances scolaires		Prestations restreintes (pas de repas) Horaires et vacances scolaires
Les pouponnières créées dès 1907/10 se sont transformées en crèches dans les années 1980	3900 enfants dont 50 % de 0-2 ans et 50 % entre 2-3 ans présents en moyenne 7.3 demi-journées par semaine	4300 enfants dont 10 % de moins de 2 ans et 80 % entre 2 et 3 ans présents en moyenne 3 demi-journées par semaine		8512 enfants dans le public + 851 enfants dans les écoles privées
1 adulte pour 4-5 bébés	1 adulte pour 4 à 8 enfants	1 adulte pour 8 à 12 enfants		1 enseignante pour 20 à 25 enfants
—	Coût : environ 125 fr. la journée	Coût de fonctionnement par enfant : environ 80 fr. la journée		Coût de fonctionnement par enfant : environ 70 à 75 fr. la journée
—	dont 25-30 % des coûts d'exploitation assumés par les parents			gratuité pour les parents
Nurses 1924-1974 / 1974-1987 / 1989-1994			—	Enseignant-e-s enfantin-e-s
—	Jardinières d'enfants 1961-1994			
Educateurs/trices du jeune enfant dès 1995				

Taux de fréquentation des 0-4 ans :
de 5 % à 35-40 % entre 1964 et 2000
(moins de 2 ans, environ 15 % ; 2 et 3 ans, environ 45-50 % ;
4 et 5 ans, environ 10-15 %)

Taux de fréquentation de 1964 à 2000
4 ans : de 40 % à 80 %
5 ans : de 95 % à 100 %



A Genève, comme dans d'autres pays, la prise en charge éducative des enfants non encore soumis à l'obligation scolaire découle d'une organisation double et parallèle : les IPE et l'école enfantine dépendent de deux tutelles différentes et souffrent d'un manque de coordination.

Les IPE, le plus souvent privées, ne sont subventionnées, actuellement encore, que par les communes⁵. Les autorités cantonales, ayant comme compétence la surveillance des institutions au nom de la protection de l'enfance, ont été amenées à prendre partiellement à leur charge la formation professionnelle des personnels éducatifs dès 1974, puis complètement depuis 1986⁶. Quant aux parents qui confient leurs enfants aux crèches, garderies ou jardins d'enfants, ils doivent contribuer au financement de la prise en charge éducative en proportion de leur revenu. Dans les comptes d'exploitation, les contributions parentales représentent entre 25 et 30 % de l'ensemble des charges.

Au contraire, l'école enfantine publique dépend directement du Département de l'instruction publique. La scolarisation des enfants dès 4 ans est garantie (même si elle n'est pas obligatoire) et est totalement gratuite pour les parents. Centrée essentiellement sur l'enfant et ses premiers apprentissages scolaires, l'école enfantine ne répond toutefois pas vraiment au besoin de garde pour les parents qui travaillent.

Au niveau de leur recrutement et de leur formation, les enseignant-e-s de l'école enfantine et les éducateurs/trices du jeune enfant dépendent de filières qui n'ont aucun lien entre elles. Les deux métiers ont des statuts très hiérarchisés, avec un écart encore accentué par la nouvelle politique de formation des enseignant-e-s de l'école enfantine (4 ans d'université). Quant à la pédagogie mise en œuvre et aux pratiques sur le terrain, les deux corps professionnels ont plutôt tendance à s'ignorer et ne sont pas encouragés à collaborer. Ce qui pose en particulier la question soulevée de comment se vit, se prépare et se gère, pour l'enfant, pour ses parents, mais aussi à travers les pratiques éducatives pour les éducateurs/trices et les enseignant-e-s, la transition entre l'IPE et l'école publique.

Les jardins d'enfants et la pédagogie préscolaire : la petite école avant l'école !

La pédagogie de la petite enfance va s'organiser à partir de 1840 autour du concept de « jardin d'enfants » inventé par Frédéric Fröbel. Cette pédagogie du jardin d'enfants va influencer le développement de la prime éducation genevoise à deux moments charnières de son histoire : entre 1860 et 1880, avec la diffusion de la pédagogie fröbelienne et son intégration progressive dans l'école enfantine publique ; et entre 1960 et 1980, avec le développement des jardins d'enfants privés et l'essor des IPE.

⁵ Une loi cantonale sur les structures d'accueil de la petite enfance entrera en vigueur en 2004. Cette loi prévoit des mesures d'incitation au développement des structures d'accueil par la biais de subventions cantonales aux communes.

⁶ L'École d'éducateurs/trices du jeune enfant de Genève est actuellement une école professionnelle supérieure rattachée au Département de l'instruction publique du canton de Genève.



Le développement des jardins d'enfants privés dans les années 1960

Les nouveaux jardins d'enfants genevois qui apparaissent dans les années 1960 sont des lieux de préscolarisation privés (souvent subventionnés) porteurs d'un projet pédagogique explicite qui accueillent, en principe à la demi-journée et pour une fréquentation régulière, des enfants de 2 ans et demi ou 3 ans et plus, dans un but d'éducation, de socialisation et de préparation à l'école.

En 1957, on ne dénombrait qu'un seul jardin d'enfants à Genève. Dix ans plus tard, ils étaient plus de 50, pour atteindre le nombre de 90 en 1987 (Troutot et al., 1989). Dès 1967, les jardins d'enfants privés sont progressivement relayés, peut-être même concurrencés, par l'école publique qui expérimente puis développe la pédagogie «jardin d'enfants» dans le cadre de la première année de l'école enfantine. Entre 1964 et 1987, le taux de scolarisation des enfants de 4 ans passe de 41 % à plus de 80 %.

Cette réorganisation du préscolaire public dans les années 1960 aura pour effet de modifier la fonction éducative des jardins d'enfants privés, en rajeunissant leurs usagers et en les rapprochant institutionnellement des garderies qui se définissent comme des lieux spécialement conçus pour accueillir des enfants non scolarisés pour une garde de courte durée, occasionnelle ou régulière. Fonctionnant selon un horaire discontinu, leur but est de dépanner/décharger les mères au foyer et/ou favoriser les premières expériences relationnelles et sociales hors du milieu familial.

Ce mouvement s'est accompagné d'une progressive professionnalisation du personnel des IPE avec, entre autres, la création en 1961 de l'Ecole genevoise de jardinières d'enfants placée dès sa création sous le patronage de l'Institut des sciences de l'éducation.

Philosophie du jardin d'enfants et pédagogie du jeu

La pédagogie du jardin d'enfants trouve son origine chez Fröbel (trad. fr. 1861), disciple de Pestalozzi, qui s'intéresse de près à la période de l'enfance qui précède l'entrée dans le monde scolaire (enfants de 3 à 7 ans). Pour lui, la toute première enfance, qui correspond à l'âge du nourrisson, reste l'affaire de la mère : elle échappe en tant que telle à l'éducateur/trice. L'enfant de 3 à 7 ans se situe quant à lui à la période charnière entre l'intériorité familiale et l'extériorité sociale, marquée par son entrée à l'école. D'où son importance décisive pour le développement ultérieur de l'enfant. C'est la période de la première prise d'autonomie, l'âge où se consolide la volonté, mais surtout où l'enfant ne se contente plus de jouer pour le plaisir de jouer, mais où il veut désormais «produire une œuvre».

A suivre Soëtard (1990, pp. 99 et ss.), Fröbel insistait pour que l'on n'appelle pas son jardin d'enfants une «école pour les petits-enfants», parce que, argumentait-il, «les enfants qui y sont n'y sont pas encore scolarisés, mais qu'ils doivent se développer librement». Le jardin d'enfants se veut effectivement en rupture avec les structures scolaires et délibérément orienté vers la famille. Toutefois Fröbel ne rejette pas l'institution scolaire : les instituteurs sont en effet invités à venir s'initier à sa méthode.



Il veut surtout assurer au système scolaire le soubassement qui lui manque. Il voit le jardin d'enfants comme le premier degré d'une école populaire qui mènerait jusqu'à l'Université. Mais surtout, pour lui, le jeu, qui est au centre de son univers philosophique, doit être au centre du jardin d'enfants, dans la mesure où il est le degré suprême du développement de l'enfant. La théorie du jeu constituant le noyau de sa pédagogie, le projet éducatif du Fröbel est prioritairement d'aider l'enfant à se révéler à lui-même dans ce miroir de la vie qu'est le jeu.

Les familles et la préscolarisation : un rapport socialement très différencié

Que cherchent les parents dans le jardin d'enfants et dans l'école enfantine ? Le jardin d'enfants est payant, l'école gratuite ; le jardin d'enfants, qui accueille moins d'enfants à la fois, est axé sur leur développement global ; la classe enfantine, déjà organisée selon le modèle de l'école, donne la priorité aux premiers apprentissages scolaires.

Si, a priori, la fréquentation de l'école enfantine genevoise ne se caractérise par aucun effet de différenciation sociale, il n'en est pas de même de l'usage des jardins d'enfants privés, qui laissait apparaître à la fin des années 1980 une surreprésentation des parents des classes moyennes et supérieures.

- En 1987, 43 % des parents usagers d'un jardin d'enfants genevois appartenaient aux couches sociales supérieures (professions libérales, universitaires, cadres supérieurs) et 37 % aux classes moyennes (professions intermédiaires, employés qualifiés, petits indépendants), contre 20 % et 44 % à l'école enfantine. Alors que les parents ouvriers, qui représentaient 34 % des utilisateurs de l'école enfantine publique, n'étaient que 16 % à recourir aux jardins d'enfants privés (Troutot et al., 1989).

Par ailleurs, l'expérience préscolaire des enfants qui entrent à l'école enfantine et la signification que leurs parents projettent sur la forme scolaire n'est de loin pas la même selon leur origine sociale.

- En 1990-91⁷, 71 % des enfants des couches sociales supérieures (professions libérales, universitaires, cadres supérieurs) avaient fréquenté une IPE (crèche, garderie ou jardin d'enfants) l'année qui a précédé leur entrée en 1^{re} enfantine. Cette proportion était de 59 % pour les enfants dont les parents appartenaient aux classes moyennes (professions intermédiaires, employés qualifiés, petits indépendants) et de 51 % pour les enfants d'ouvriers et d'employés subalternes suisses ; mais seulement de 23 % pour les enfants d'ouvriers étrangers (italiens, espagnols, portugais).

⁷ Enquête « Petite enfance et préscolarisation » conduite dans le cadre du Service de la recherche sociologique en 1990-91 par P.-Y. Troutot. Résultats non publiés.

- En 1990, la question suivante a été posée à un échantillon représentatif de parents ouvriers⁸ : « Si l'école enfantine publique et gratuite commençait à 3 ans, comme en France (école maternelle) ou dans le canton du Tessin, auriez-vous utilisé cette possibilité de préscolarisation ? ». Les réponses sont pour moins paradoxales : les parents suisses n'étaient que 34 % à répondre « oui, sans hésiter », 17 % exprimaient une légère réticence « peut-être, avec hésitation » et 49 % un rejet clair « non, sûrement pas », alors que les parents étrangers auraient d'autant plus confiés leur enfant de 3 ans à l'école que leur statut dans la société était bas. Les parents portugais (dernière vague d'immigration à l'époque) étaient 67 % à répondre « oui, sans hésiter » et seulement 19 % exprimaient un rejet catégorique « non, sûrement pas ».

Ces constats permettent de poser la double hypothèse suivante : plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus le capital culturel est élevé et plus la représentation du bien de l'enfant et de son développement passe par une demande de scolarisation précoce. Cependant, le regard porté sur l'école et sur la forme scolaire varie en fonction du milieu social. Pour les parents du bas de l'échelle sociale, souvent peu scolarisés eux-mêmes, l'école publique est un moyen d'intégration et de promotion d'autant plus attirant qu'il est gratuit ; pour les parents mieux dotés en capital social, la socialisation préscolaire est d'autant plus importante qu'elle répond aux besoins éducatifs et d'épanouissement de leur enfant, mais avec une certaine méfiance pour la forme scolaire, comme si, pour l'enfant de 3 ans, on préférerait encore mettre l'accent sur son développement global avant de le soumettre aux premiers apprentissages scolaires. Ce qui fait écho, à un autre niveau, au débat contemporain sur la pertinence de l'accueil des enfants de 2 ans dans l'école maternelle française.

Les crèches et l'éducation sociale : suffit-il de garder les enfants pendant que les parents travaillent ?

À Genève, les premières crèches ouvrent leurs portes entre 1874 et 1896. Selon le règlement de l'une d'entre elles⁹ :

La crèche (...) est destinée à faciliter le travail des parents en les secondant dans les soins à donner à leurs enfants. Le comité se [réservant le droit] d'en refuser l'usage à toute famille qui essaierait d'en profiter pour se décharger de ses obligations ; la Crèche est ouverte à 5h1/2 en été et à 6h1/2 en hiver. Elle se ferme toute l'année à 8 heures. Elle est fermée le dimanche et les jours fériés. Les enfants sont admis depuis l'âge de 1 mois jusqu'à 3 ans (...).

La crèche est dirigée par une surveillante, secondée par des aides. Selon le règlement de la crèche de Saint-Gervais (1874) :

⁸ Idem : enquête « Petite enfance et préscolarisation », 1990-91.

⁹ Règlement de la Crèche de la Rive gauche et des Eaux-Vives, adopté le 8 septembre 1886.

(...) la surveillante, toujours présente à la crèche, dirige le personnel (...) et donne aux enfants les premiers soins moraux que leur âge comporte. Le matin, elle reçoit les enfants (...). Le soir elle veille à ce qu'ils soient assez couverts. Elle distribue le service entre les aides (...), veille à ce que les enfants soient également bien traités et bien soignés, à ce qu'il y ait toujours dans la crèche un air pur et une température entre 14 et 18 centigrades en hiver. Elle exécute et fait exécuter les prescriptions du médecin (...). Elle perçoit la rétribution maternelle (...). Et veille enfin à la bonne tenue de la crèche. [Quant aux aides, elles] sont sous les ordres de la surveillante à qui elles doivent obéissance et respect. Elles doivent être simplement mais proprement vêtues, tenir les enfants, la crèche et tous les ustensiles dans la plus grande propreté. Elles doivent être polies envers les mères, donner aux enfants tous les soins (...) et pourvoir avec douceur à tous leurs besoins. Elles doivent à la crèche tout leur temps (...).

Le projet éducatif de la crèche : la promotion du développement global de l'enfant

Les crèches d'aujourd'hui ne ressemblent plus à leurs ancêtres du XIX^e siècle, bien que parfois subsistent quelques traces du passé dans les mentalités ou dans l'organisation de certaines institutions. Les parents sont devenus très présents dans les comités de gestion et dans la collaboration pédagogique. Ils y trouvent un lieu de vie chaleureux et stimulant pour y confier leurs enfants avec confiance. En principe les deux tiers du personnel éducatif sont au bénéfice d'une formation reconnue en éducation de la petite enfance et un souci de qualité pédagogique caractérise la plupart des établissements.

Les crèches d'aujourd'hui développent une démarche d'équipe, orientée par un projet éducatif qui explicite des options pédagogiques partagées : il s'agit d'aider l'enfant à se séparer de ses parents afin de lui permettre de grandir à son rythme, de faire en sorte qu'il reste en santé et se sente en sécurité, qu'il puisse acquérir progressivement son autonomie et accède progressivement à la « socialisation », qu'il puisse jouer, expérimenter, créer et surtout être reconnu dans ses particularités individuelles. Au centre de l'action éducative conduite dans les crèches, on trouve le souci constant du développement global de l'enfant (physique et moteur, affectif et social, cognitif et culturel). Quant aux parents, ils sont devenus les partenaires directs des éducateurs et éducatrices avec lesquels s'établit au jour le jour une continuité éducative indispensable.

Recomposition sociale de la clientèle des crèches dans la seconde partie du XX^e siècle : vers une nouvelle « culture » de la petite enfance

Dès le début des années 1960, les crèches se multiplient et se diversifient. On observe alors une mutation de leur image liée à une recomposition sociale de leur clientèle. D'œuvres sociales destinées aux familles ouvrières, les crèches deviennent des équipements socio-éducatifs toujours plus sollicités par les familles des classes moyennes et supérieures.

Dans les crèches genevoises, les enfants d'ouvriers, qui représentent encore 6 utilisateurs sur 10 en 1964, ne sont plus que 2 sur 10 en 2000. Dans le même temps on enregistre l'arrivée massive des familles de classes moyennes et supérieures, qui trouvent dans les équipements d'accueil une solution à leurs besoins spécifiques. En 1992, dans les crèches de Suisse romande (et on fait le même constat dans les services de « mères de jour »¹⁰), 20% des mères utilisatrices sont diplômées de l'Université et 23 à 26 % sont diplômées d'une école professionnelle supérieure, bien plus que leur représentation statistique dans la population résidante qui est de moins de 10 % (Richard-De Paolis, P., Troutot, P.-Y., Gaberel, P.-E., Kaiser, C., Meyer, G., Pavillard, S., Pecorini, M. et Spack, A., 1995).

Cette arrivée massive des enfants de mères diplômées dans les crèches a entraîné une transformation des usages. La demande d'accueil est de plus en plus à temps partiel, ce qui n'est pas sans poser certains problèmes de gestion aux directeurs et directrices, mais surtout largement associée à des attentes éducatives spécifiques qui dépassent le seul besoin de garde. Une nouvelle culture de la petite enfance se développe dans les lieux d'accueil collectifs, entraînée par une professionnalisation de la prise en charge et une valorisation psychopédagogique des premiers apprentissages (pensons aux écrits de Françoise Dolto largement diffusés auprès des jeunes parents des classes moyennes et supérieures).

Derrière la demande sociale de garde d'enfants se profile ainsi une nouvelle représentation du bien de l'enfant et de ses besoins éducatifs, plus particulièrement portée par les classes moyennes et supérieures, qui constituent par ailleurs une clientèle politique capable de faire entendre son point de vue et ses revendications. Le développement des crèches, qui se dénomment de plus en plus « Espaces de vie enfantine », et les enjeux de politique sociale et éducative qui y sont associés (financement public des équipements d'accueil, professionnalisation de la prise en charge, etc.) résultent ainsi directement de la transformation fonctionnelle qui traverse la famille contemporaine et qui lui donne sa nouvelle dynamique.

Nouvelle division du travail éducatif et logique de l'éducation sociale

Une nouvelle division du travail éducatif se met en place dans nos sociétés post-industrielles. Elle participe d'une ouverture nécessaire de la famille sur son environnement. La question de la prime éducation quitte ainsi la sphère privée pour devenir un enjeu de politique publique.

La logique du projet pédagogique, qui structurait la transformation des crèches durant les années 1960-1980, animée par les jardinières d'enfants, tend à être aujourd'hui complétée, sinon remplacée, par la logique de l'éducation sociale : les problèmes de garde d'enfants et de politique de soutien à la famille s'inscrivent dans la dynamique

¹⁰ Terme par lequel on désigne les assistantes maternelles en Suisse romande.



de l'État-providence et de ses problèmes budgétaires, laissant à l'Instruction publique, elle aussi malmenée par ses propres limites budgétaires, le soin de penser dans son coin l'éventuelle mutation de la pédagogie et des usages de l'école enfantine.

Ce n'est pas encore demain que les deux mondes vont se rapprocher ! Et pourtant, dans le contexte d'une politique de socialisation des nouvelles générations, les IPE se révèlent être de fabuleux laboratoires pédagogiques avec un potentiel d'innovation et d'expérimentation que l'on sous-estime encore trop dans les milieux de la recherche en éducation. Dans les IPE, de nouvelles pratiques se mettent en place. L'observation directe des pratiques et l'analyse clinique du travail pédagogique devraient éclairer cette évolution.

Bibliographie

Fröbel, F. (trad. fr. 1861). *L'éducation de l'Homme*. Bruxelles, F. Claessen. (2^e éd., Paris: Fischbacher, 1881).

Observatoire de la petite enfance (2001). *La petite enfance en Ville de Genève: indicateurs et tendances*, édition 2001/N° 3. Genève: Délégation à la petite enfance de la Ville de Genève et Service de la recherche en éducation.

Richard-De Paolis P., Troutot P.-Y., Gaberel, P.-E., Kaiser, C., Meyer, G., Pavillard, S., Pecorini, M. et Spack, A. (1995). *Petite enfance en Suisse romande: enquête sur les institutions, les politiques et les pratiques de la prime éducation*. Lausanne: Réalités sociales.

Soëtard, M. (1990). *Friedrich Fröbel: pédagogie et vie*. Paris: Colin.

Troutot, P.-Y. et al. (1989). *Crèches, garderies et jardins d'enfants: usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance*. Cahier du Service de la recherche sociologique, N° 28, Genève, 1989.



La préscolarisation à 3 ans : l'opinion des familles genevoises ayant de jeunes enfants

Communication

Par Odile Le Roy-Zen Ruffinen et Muriel Pecorini¹

Résumé

L'opinion sur la préscolarisation à 3 ans a été recueillie lors d'une enquête sur les besoins de garde de la petite enfance, réalisée auprès de familles ayant au moins un enfant de moins de 4 ans et résidant dans le canton de Genève. La possibilité de préscolariser son enfant dès 4 ans est largement utilisée à Genève, mais une préscolarisation dès 3 ans, si elle existait, ne serait adoptée que par la moitié des familles enquêtées. Cet attrait pour une préscolarisation avancée varie selon certaines caractéristiques socio-démographiques (nationalité, situation d'activité de la mère, etc.). Les raisons évoquées en faveur de cette préscolarisation montrent que les familles valorisent fortement les apports éducatifs de l'école, mais qu'une partie non négligeable d'entre elles est aussi attirée par l'idée d'une prise en charge gratuite de leur enfant. A l'inverse, les familles réticentes considèrent que l'enfant de 3 ans est trop jeune pour fréquenter l'école et/ou que le cadre scolaire n'est pas adapté pour son âge.

Petite enfance et préscolarisation² : le contexte genevois

Dans le canton de Genève, le système éducatif offre depuis les années 1960 la possibilité de préscolariser les enfants deux années avant la scolarité obligatoire fixé à 6 ans. Actuellement, la quasi-totalité des enfants âgés de 4 et 5 ans profitent de cette opportunité (en 2002, respectivement 94 % et 98 %³) et il est communément admis que l'école commence à 4 ans.

¹ Collaboratrices scientifiques au Service de la recherche en éducation, Genève.

² La préscolarisation se réfère ici à un accueil dans une école infantine dont les activités liées au développement affectif, corporel et social des enfants visent également à les préparer progressivement à la scolarité primaire.

³ Il s'agit d'un taux de scolarisation selon l'âge scolaire au 31 octobre. L'entrée scolaire est possible pour tout enfant ayant 4 ans révolus à cette date.



Avant cette entrée à l'école, en particulier l'année la précédant, nombreux sont les enfants qui fréquentent une crèche, un jardin d'enfants ou une garderie : en 2002, près de 70 % des enfants de 3 ans étaient confiés régulièrement au moins une demi-journée par semaine à une institution de la petite enfance⁴. Mais cette offre institutionnelle est depuis quelques années loin d'être suffisante quantitativement pour satisfaire la demande des parents à la recherche d'une structure de garde *et* d'éducation pour leurs enfants.

Si la prise en charge de la petite enfance hors du milieu familial s'est progressivement imposée comme une réalité incontournable de nos sociétés contemporaines, elle est abordée diversement lorsqu'il s'agit de mettre en place des mesures en facilitant sa réalisation. Dans le débat actuel à Genève, certains acteurs socio-politiques préconisent un développement plus substantiel de l'accueil institutionnel de la petite enfance ; d'autres seraient favorables à une préscolarisation avancée à 3 ans, en prenant comme exemple la France ou le Tessin⁵, cette solution permettant ainsi de libérer des places dans les institutions de la petite enfance pour les plus jeunes. Mais cette solution serait-elle appréciée par les premiers concernés, c'est-à-dire par les parents de jeunes enfants ?

Recueil de l'opinion des familles à l'égard de la préscolarisation

Une enquête représentative, réalisée en octobre 2002 auprès d'environ 1500 familles ayant au moins un enfant de moins de 4 ans (non scolarisé) et résidant dans le canton de Genève⁶, qui avait pour objectif de mieux connaître les besoins et attentes des parents en matière de modes de garde et d'éducation pour la petite enfance, a donné l'occasion d'aborder la question d'une éventuelle préscolarisation à 3 ans.

Compte tenu de la pénurie de modes de garde et de la demande croissante d'éducation préscolaire, il était intéressant de saisir l'opinion des familles⁷ à l'égard de la préscolarisation. Si l'acquisition des connaissances est souvent la motivation principale pour une entrée précoce à l'école, les aspects organisationnels ne semblent pas moins importants pour les parents, comme cela ressort des débats en France au sujet de la préscolarisation des enfants de 2 ans. Pour les familles, l'école peut ainsi résoudre une partie de leur problème de prise en charge extra-parentale, tout en limitant leurs frais de garde.

⁴ Source : Enquête « Besoins de garde de la petite enfance », octobre 2002.

⁵ Le Tessin est le seul canton suisse à avoir instauré une école maternelle dès 3 ans offrant un repas à midi contre rémunération. Les enfants sont accueillis du lundi au vendredi (sauf le mercredi après-midi) entre 8h45 et 15h30, voire 16h00 selon les écoles.

⁶ Le Roy-Zen Ruffinen et Pecorini (rapport de recherche à paraître en 2005 au Service de la recherche en éducation).

⁷ Toutes les familles ayant au moins un enfant de moins de 4 ans ont été interrogées, qu'elles aient ou non un enfant âgé de 3 ans. À noter que 52 % des familles enquêtées n'avaient pas d'enfant âgé de 4 ans ou plus, et n'avaient donc pas encore d'expérience du milieu scolaire actuel.

L'approche du sujet reste toutefois restreinte, car l'opinion des familles n'est saisie qu'à travers deux questions : l'une sur leur option face à une préscolarisation à 3 ans, l'autre sur les raisons de leur position. De plus, les familles enquêtées exprimaient leur point de vue non pas à partir d'une définition de la préscolarisation (programmes, conditions d'accueil, etc.), mais seulement en référence à un modèle d'école maternelle existant en France et au Tessin. Par ailleurs, l'interprétation de l'opinion des familles à l'égard de la préscolarisation doit tenir compte du contexte de l'enquête centrée essentiellement sur la problématique des besoins de garde.

Les familles sont partagées sur le thème de la préscolarisation à 3 ans

Si l'école publique accueillait gratuitement les enfants à partir de 3 ans comme en France ou au Tessin, 52 % des parents résidant dans le canton de Genève et ayant au moins un enfant de moins de 4 ans opteraient pour la préscolarisation. Par contre, l'autre moitié des familles n'y serait pas favorable : 27 % y seraient totalement opposés et 21 % ne pourraient l'envisager que sous certaines conditions.

D'une manière générale, quelles que soient leurs caractéristiques socio-démographiques, aisées ou populaires, suisses ou étrangères, avec une mère active professionnellement ou non, etc., les familles sont toujours plus nombreuses à être favorables à la préscolarisation à 3 ans plutôt que défavorables. Mais si certaines catégories de familles la plébiscitent encore plus que la moyenne, d'autres y sont plus souvent défavorables. Les résultats de cette analyse descriptive sont résumés de façon synthétique dans le Tableau 1.

Ainsi, certaines caractéristiques socio-démographiques des enfants et de leurs parents apparaissent liées au fait d'avoir une attitude favorable ou réticente envers la préscolarisation à 3 ans.

Si ces premières observations sont intéressantes, elles peuvent toutefois masquer des effets de structure pouvant conduire à des interprétations incorrectes. En effet, est-ce le fait que la mère ne soit pas diplômée qui contribue à être davantage favorable à la préscolarisation dans le but, par exemple, de donner le plus d'atouts à l'enfant pour sa scolarité ultérieure ? Ou bien est-ce le fait que les mères non diplômées se rencontrent plus souvent dans les familles de nationalité étrangère, et qu'elles peuvent alors voir dans l'école la possibilité pour l'enfant de faire l'apprentissage de la langue du pays, ainsi que de faciliter son intégration parmi ses pairs ?

Une analyse de type logistique permet de neutraliser ces effets de structure. Elle vise à identifier les déterminants de l'opinion des parents en isolant l'effet propre d'un facteur (p. ex. la situation d'activité de la mère) sur l'opinion vis-à-vis de la préscolarisation à 3 ans, en tenant compte des corrélations que les caractéristiques socio-démographiques entretiennent mutuellement.



Tableau 1 : Caractéristiques des familles les plus favorables ou les moins favorables à la préscolarisation gratuite à l'école publique à 3 ans

	Familles les plus favorables	Familles les moins favorables
<i>Situation d'activité de la mère</i>	• Active à temps plein • Inactive	• Active à temps partiel
<i>Formation de la mère</i>	• Non diplômée	• Diplômée enseignement secondaire
<i>Catégorie socioprofessionnelle du chef de ménage</i>	• Ouvrier • Cadre supérieur, profession libérale	• Cadre inférieur • Cadre moyen
<i>Revenu mensuel brut du ménage</i>	• < 6000 CHF • > 12'000 CHF	• 6000 à 8000 CHF
<i>Nationalité de la mère</i>	• Étrangère	• Suisse
<i>Langue parlée à la maison</i>	• Autre langue que français	• Uniquement le français
<i>Fratrie</i>	• 1 enfant de 3 ans avec au moins un aîné	• 1 enfant de 3 ans sans aîné
<i>Pratique actuelle de garde pour l'enfant de moins de 4 ans</i>	• Ne confie pas d'enfant • Famille d'accueil, parenté, personne à domicile	• Institution de la petite enfance (crèche, jardin d'enfants, garderie)
<i>Mesures d'aide à développer en priorité pour les parents de jeunes enfants (*)</i>	• Allègement du coût de garde	• Autres mesures préconisées

Source : Enquête « Besoins de garde de la petite enfance », octobre 2002. Champ : familles avec enfant(s) de moins de 4 ans et résidant dans le canton de Genève.

(*) Trois mesures d'aide étaient proposées, parmi lesquelles les enquêtés choisissaient celles à développer en première et en seconde priorité : favoriser la prise en charge des jeunes enfants par les parents eux-mêmes, améliorer l'offre de modes de garde pour la petite enfance, alléger pour les familles le coût de la garde de leurs jeunes enfants.

Le principe consiste à modéliser la probabilité d'être favorable à la préscolarisation en fonction de critères dits « explicatifs ». On parle d'analyse « toutes choses égales par ailleurs », car à l'aide de ce type de modèle économétrique, on détermine si une famille dont la mère connaît, par exemple, telle situation d'activité professionnelle a une propension plus ou moins forte d'être favorable à une préscolarisation, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire en maintenant constantes toutes les autres caractéristiques⁸.

⁸ Une situation de référence correspond dans notre cas à une famille « moyenne » résidant dans le canton de Genève et ayant un ou plusieurs enfants de moins de 4 ans, en retenant pour chacune des variables dites « explicatives » une modalité de référence (en général, celle qui est la plus répandue ou une des plus répandues dans la population totale, mais pas forcément) qui figure en italiques dans le Tableau 2.



Les résultats de ce modèle sont présentés dans le Tableau 2. Ils confirment que certaines caractéristiques semblent toujours exercer une influence déterminante sur l’opinion des familles vis-à-vis de la préscolarisation à 3 ans.

Tableau 2: Impact de caractéristiques socio-démographiques sur l’opinion des parents vis-à-vis d’une préscolarisation gratuite à l’école publique à 3 ans

	Être favorable (*) à la préscolarisation
Nombre d’enfants dans le ménage	
1 enfant	
2 enfants	Réf.
3 enfants ou plus	
Composition de la fratrie	
1 enfant de 3 ans sans aîné	
1 enfant de 3 ans avec un aîné	+
Aucun enfant de 3 ans	Réf.
Pratique actuelle de la garde pour enfant(s) de moins de 4 ans	
Aucun enfant confié durant la semaine	+
Enfant(s) confié(s) qu’à un mode individuel (famille d’accueil, personne à domicile, parenté, voisins/amis)	+
Enfant(s) confié(s) à une institution de la petite enfance (crèche, jardin d’enfants, garderie)	Réf.
Situation d’activité de la mère	
Inactive (au foyer, chômage, formation, congé maternité, etc.)	+
Active à temps partiel	Réf.
Active à temps plein	+
Statut socioprofessionnel du ménage (**)	
Ouvrier non qualifié ou agent subalterne	(+)
Ouvrier qualifié	(+)
Employé qualifié	
Cadre inférieur	
Cadre moyen	Réf.
Cadre supérieur ou dirigeant, profession libérale, chef d’entreprise	


Revenu brut mensuel du ménage (*)**

moins de 6000 francs

6000 à 8000 francs

Réf.

8000 à 10'000 francs

10'000 à 12'000 francs

12'000 francs et plus

Nationalité des parents et durée de résidence

Mère suisse (née à GE, ou à GE depuis 10 ans ou plus)

Réf.

Mère suisse (arrivée depuis moins de 10 ans)

Mère étrangère (née à GE, ou à GE depuis 10 ans ou plus)

+

Mère étrangère (arrivée depuis moins de 10 ans)

++

et père suisse ou étranger (arrivé depuis 10 ans ou plus)

Mère étrangère (arrivée depuis moins de 10 ans) et père étranger (arrivé depuis moins de 10 ans)

++

Langue parlée à la maison

Français uniquement

Réf.

Français + autre langue

Autre(s) langue(s)

Niveau de formation de la mère

Aucun diplôme, école obligatoire

Diplôme de l'enseignement secondaire

Diplôme de l'enseignement tertiaire

Réf.
Mesures d'aide à développer en priorité pour les parents de jeunes enfants (**)**

Alléger les coûts de garde

+

Pas de mention de l'allègement des coûts de garde

Réf.

Champ : familles avec enfant(s) de moins de 4 ans et résidant dans le canton de Genève.

Les modalités de la situation de référence apparaissent en italiques. Seuls les effets correspondant à des coefficients significatifs au seuil de 5 % et au seuil de 10 % (entre parenthèses) figurent dans le tableau. Le signe « + » indique que la propension à être favorable à la préscolarisation pour une catégorie de familles est significativement supérieure à celle de la situation de référence, « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en maintenant constantes toutes les autres caractéristiques. Le doublement du signe indique un effet de plus forte ampleur.

(*) « Oui, tout à fait » vs « peut-être, sous certaines conditions » ou « non, sûrement pas » favorable à la préscolarisation à 3 ans.

(**) La classification adoptée est celle en usage au SRED. Pour les ménages en couple : statut du père ; pour les ménages monoparentaux : statut de la mère. Les « petits indépendants » ont été retirés de l'analyse en raison de leur faible effectif.

(***) avant déductions sociales.

(****) L'enquête choisissait, parmi les mesures proposées, celles à développer en première et en seconde priorité : favoriser la prise en charge des jeunes enfants par les parents eux-mêmes, améliorer l'offre de modes de garde pour la petite enfance, alléger pour les familles le coût de la garde de leurs jeunes enfants.

Les familles étrangères ont une propension plus élevée à être favorables à une préscolarisation à 3 ans

Les familles dont la mère est étrangère ont une propension plus élevée que les familles dont la mère est suisse à accorder leurs faveurs à une préscolarisation à 3 ans, toutes choses égales par ailleurs, surtout quand elles sont arrivées depuis moins de 10 ans dans le canton de Genève (*odds*⁹ deux à trois fois plus élevé). Ces familles optent sans doute plus facilement pour une préscolarisation précoce, soit en se référant à leur propre expérience scolaire dans leur pays d'origine (les parents n'ayant pas fait en principe leur scolarité à Genève), soit en lui attribuant un sens particulier pour leur enfant dans un projet, par exemple, d'intégration dans le nouveau milieu de vie. Cette préscolarisation pourrait également pallier l'absence d'un réseau parental ou social plus large, qui offre de façon informelle des espaces de « socialisation » pour l'enfant. Par contre, plus les parents étrangers résident à Genève depuis longtemps, plus ils se sont familiarisés avec le système scolaire genevois, plus il y a de chances qu'ils adoptent les comportements en usage quant aux pratiques de scolarisation des enfants. On constate toutefois que l'effet de la nationalité reste déterminant, même s'il est plus faible (*odds* une fois et demie supérieur).

Les ménages ayant un enfant de 3 ans avec un aîné scolarisé opéreraient davantage pour une préscolarisation

Le fait d'avoir un enfant de 3 ans permet à la famille d'apprécier plus justement l'opportunité d'une éventuelle préscolarisation à cet âge, car elle est mieux à même d'évaluer les capacités de son propre enfant et ce que le milieu scolaire peut lui offrir. Mais c'est la position de cet enfant de 3 ans dans la fratrie qui semble influencer sur la conception parentale : si la famille a également un aîné âgé de 4 ans et plus (et donc en principe scolarisé), elle a une propension plus élevée à être favorable à une préscolarisation à 3 ans, l'aîné amenant déjà une ouverture sur le monde scolaire. Par contre, le fait d'avoir un enfant de 3 ans sans aîné plus âgé ne semble plus jouer dans ce sens. Ces familles ne se distinguent alors pas de celles qui n'ont que des enfants de moins de 3 ans, leurs préoccupations du moment étant sans doute encore fortement dirigées vers une prise en charge « petite enfance ».

Les mères actives à plein temps sont plus favorables à une scolarisation à 3 ans

Comparativement aux familles dont la mère travaille à temps partiel, celles dont la mère est inactive ou au contraire travaille à plein temps ont une propension plus élevée à être favorables à la préscolarisation (*odds* respectivement une fois et demie à presque deux fois supérieur). Pour les mères inactives, on peut supposer qu'elles voient un double avantage à préscolariser plus tôt leur enfant : d'une part, une offre gratuite d'activités éducatives se substituant si besoin à un accueil payant en jardin d'enfants ou garderie, et d'autre part une libération de temps.

⁹ L'*odds* est le rapport de la probabilité qu'un événement ait lieu ($Y = 1$) et de la probabilité qu'il n'ait pas lieu ($Y = 0$).



Le fait que les mères actives à plein temps soient plus attirées par la préscolarisation que celles qui travaillent à temps partiel apparaît surprenant au regard des conditions d'accueil actuelles de la préscolarisation dès 4 ans, qui sont peu compatibles avec une activité à plein temps¹⁰. Cependant, les mères actives à plein temps sont aussi celles qui ont les frais de garde les plus élevés. Peut-être y voient-elles l'opportunité de les réduire en bénéficiant d'une prise en charge de leur enfant, à temps partiel et gratuite. Mais il est certainement réducteur de saisir la préscolarisation sous le seul angle d'une solution de garde ou de considérations économiques. Pleinement actives, à l'extérieur du foyer, ces mères conçoivent peut-être plus facilement une externalisation précoce de l'enfant dans un cadre scolaire et structuré comme allant de soi, l'enfant vivant alors une partie de sa vie hors du milieu familial à l'image de ce qu'elles investissent dans le monde professionnel.

Les usagers d'institutions de la petite enfance sont plus réticents à une préscolarisation

Toutes choses égales par ailleurs, les familles faisant usage, au moment de l'enquête, d'une institution de la petite enfance (crèche, garderie, jardin d'enfants) sont moins favorables à la préscolarisation à 3 ans que les autres familles, que ces dernières ne confient pas d'enfant dans la semaine ou qu'elles les confient à un mode de garde individuel (famille d'accueil, personne à domicile, parenté proche ou éloignée, voisins/amis) (*odds* une fois et demie inférieur environ). Ces familles peuvent avoir un intérêt moindre à inscrire précocement un enfant à l'école, car les institutions de la petite enfance, de par leur projet pédagogique, proposent déjà aux enfants des activités éducatives et une forme de socialisation.

A l'inverse, les familles qui ont recours à un mode de garde individuel peuvent voir dans l'école l'opportunité de faire bénéficier l'enfant d'une expérience de sociabilité et d'apprentissage de la vie collective, dans un cadre conçu et adapté pour lui, opportunité qui peut par ailleurs se combiner avec l'usage d'un mode de garde individuel. Mais l'école ne représente-t-elle pas aussi pour ces familles une alternative en réponse à la pénurie de places en crèche dans le canton de Genève? Cette hypothèse repose sur d'autres résultats de l'enquête montrant notamment que parmi les familles ayant un enfant de 2 ans et plus (et donc plus directement concernées), celles qui sont les plus favorables à la préscolarisation à 3 ans sont celles qui ne confient pas leur enfant à une institution de la petite enfance, alors qu'elles la préconisent comme solution idéale de garde pour un enfant de cet âge. La valorisation plus importante de l'école à 3 ans par ces familles peut apparaître alors en partie liée à la pénurie de places en institution de la petite enfance.

¹⁰ Les écoliers des degrés primaires sont accueillis du lundi au vendredi, sauf le mercredi, de 8h à 11h30 et de 13h30 à 16h. Dans la grande majorité des écoles du canton, il existe un accueil parascolaire (payant) durant la pause de midi et l'après-midi après l'école jusqu'à 18h. Dans une dizaine d'écoles, il est organisé un accueil le matin (gratuit) dès 7h.

Le statut socio-professionnel a une influence moins certaine sur l'opinion des familles

Le statut socio-professionnel du ménage semble avoir une influence mais sa significativité du point de vue statistique est plus faible¹¹ : les familles ouvrières sont plus favorables comparativement à celles de cadres moyens (*odds* une fois et demie supérieur). On avance très souvent que les ménages de milieux populaires (ouvriers, employés) perçoivent davantage l'intérêt et l'apport d'apprentissages scolaires précoces dans le but de mieux assurer l'avenir de l'enfant, et notamment une certaine mobilité sociale.

Par contre, pour les autres familles, quel que soit leur statut socio-professionnel, elles ne se distinguent pas des couches sociales moyennes. On aurait pu s'attendre à ce que les cadres supérieurs soient plus enclins à une préscolarisation précoce, celle-ci pouvant représenter un atout pour la réussite scolaire ultérieure de leur enfant, mais pour ces familles, les possibilités éducatives sont sans doute plus variées, l'école n'en étant qu'une parmi d'autres.

Le coût de la garde face à la gratuité de l'école

Le fait que les familles aient cité l'allègement du coût de la garde comme l'une des deux priorités à mettre en œuvre pour aider les parents de jeunes enfants, apparaît augmenter leur propension à être favorables à la préscolarisation à 3 ans, comparativement aux familles qui n'ont jamais donné priorité à cette mesure et qui préconisaient, au contraire, de favoriser la prise en charge des enfants par les parents eux-mêmes ou d'améliorer l'offre de modes de garde pour la petite enfance. Ce résultat laisse penser que la gratuité de l'école n'est certainement pas un aspect anodin dans le fait d'être favorable à cette préscolarisation. Les raisons évoquées par les familles pour expliquer leur opinion montrent que même si l'argument de la gratuité n'est pas prépondérant, il a été cité explicitement par une partie des enquêtés (voir plus loin).

Des caractéristiques sans effet : est-ce dû aux limites de notre enquête ?

Lorsqu'on tient compte des liens que les variables entretiennent mutuellement, l'effet sur l'opinion des familles de certaines caractéristiques qui apparaissaient dans l'analyse descriptive est infirmé. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs et selon les données de l'enquête, le niveau des revenus, la langue parlée à la maison ainsi que le niveau de formation de la mère n'apparaissent pas avoir d'influence nette significative.

¹¹ Coefficients significativement différents de 0, au seuil de 10 % (contrairement aux autres qui le sont au seuil de 5 %), c'est-à-dire que l'on a 10 % de chances de considérer que ce facteur a de l'influence alors que dans la réalité son influence serait nulle.



Bien que le modèle estimé présente une qualité d'ajustement jugée raisonnable et une capacité prédictive relativement acceptable¹², les résultats doivent cependant être pris avec la prudence habituellement requise. Même représentatif, l'échantillon est de taille modeste (un peu moins de 1500 familles enquêtées). Il est également vraisemblable qu'il manque des facteurs explicatifs pertinents mais dont on ne dispose pas dans l'enquête. La taille de l'échantillon ne permettant pas d'aller plus finement dans le découpage, les regroupements de variables, telles que la nationalité des parents ou les langues parlées à la maison, demeurent assez sommaires et perdent peut-être leur pouvoir explicatif.

Enfin, l'absence d'effet constatable du niveau de formation de la mère reste une de nos questions, car durant la période de la petite enfance, la mère est plus fortement impliquée que le père dans tout ce qui touche aux choix éducatifs de l'enfant. On peut supposer que ces choix, comme l'opinion à l'égard de la préscolarisation à 3 ans, sont donc fortement déterminés par le capital scolaire de la mère. Cela nous conduit à nous interroger sur l'existence d'interactions entre la variable « formation de la mère »¹³ et d'autres variables présentes dans le modèle qui, si elles existent, n'ont pas pu être identifiées dans l'état d'avancement de la recherche. Cette analyse logistique offre donc avant tout quelques éléments de réflexion sans vouloir donner toutes les explications d'une réalité complexe.

Raisons avancées par les familles

Après s'être prononcées en faveur de la préscolarisation à 3 ans ou au contraire réticentes, les familles étaient invitées à donner librement les raisons de leur opinion, qui étaient alors classées dans une typologie d'items prédéfinis. Ce regroupement a priori des raisons faisait référence aux capacités et besoins de l'enfant (maturité, rythme biologique, capacités relationnelles, etc.), ou à la capacité du milieu scolaire de s'adapter aux besoins de l'enfant (rythme, horaire, programme scolaire, effectifs, etc.), ou encore aux besoins propres des parents (solution de garde, organisation, gratuité, désir d'être avec son enfant, etc.).

¹² Le modèle avec introduction des variables explicatives est meilleur que celui avec constante seule. Le test de Hosmer-Lemeshow indique que l'hypothèse nulle, selon laquelle il n'y a pas de différence entre les valeurs observées et les valeurs prédites, ne peut pas être rejetée, ce qui signifie que le modèle ajuste de façon raisonnablement bonne les données observées. Par ailleurs, les deux tiers environ des valeurs observées sont prédits par le modèle.

¹³ La composition de la fratrie est un exemple d'interaction entre variables (et non de corrélation dont on s'affranchit justement par le modèle). Pris en compte séparément, le fait d'avoir ou non un enfant de 3 ans d'une part et le fait d'avoir ou non un aîné de 4 ans ou plus d'autre part, ne sont pas corrélés avec l'opinion vis-à-vis de la préscolarisation. Introduits ainsi dans le modèle, la nullité de leurs coefficients nous ferait aboutir à la conclusion que l'opinion des parents n'est pas liée à ces critères. Or on a vu qu'il n'en était rien. L'absence apparente d'effet propre à ces deux variables est liée au fait qu'elles interagissent de façon contradictoire. Ainsi, le fait d'avoir un enfant de 3 ans joue de façon contraire selon que l'on a ou non par ailleurs un autre enfant plus âgé.



Les parents ne se situant pas par rapport à un argumentaire de raisons, le fait de ne pas citer une raison ne signifie pas que celle-ci n'aurait pas eu d'importance pour une famille si on lui avait demandé expressément de se positionner par rapport à elle. Ainsi, les raisons évoquées doivent être comprises comme celles que les parents privilégiaient alors au moment de l'enquête.

Les familles réticentes à la préscolarisation à 3 ans considèrent qu'à cet âge un enfant est trop jeune pour aller à l'école

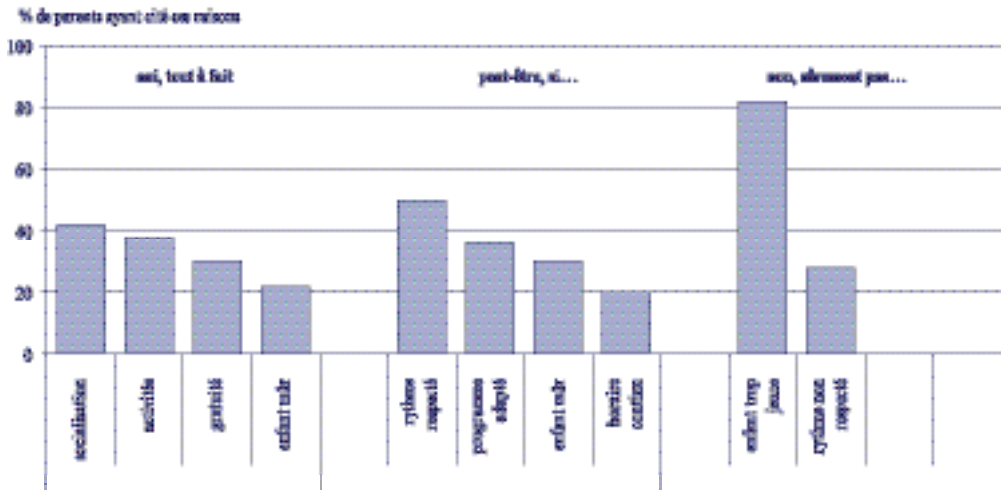
Les parents totalement défavorables à la préscolarisation à 3 ans («non, sûrement pas») se réfèrent principalement aux capacités de l'enfant. Plus de 80 % d'entre eux argumentent autour du fait que l'enfant est trop jeune pour envisager une entrée à l'école et 27 % jugent que le rythme de l'enfant ne serait pas respecté dans le milieu scolaire (Graphique 1). Pour ces familles, la maturité de l'enfant semble donc être un «pré-requis» pour accéder dans de bonnes conditions au système scolaire. Elles ont par ailleurs rarement donné simultanément plusieurs raisons pour expliquer leur position (1,6 raisons fournies en moyenne). *L'enfant est trop jeune* apparaît comme la raison unique et décisive pour près de deux tiers de ces familles.

Les parents qui envisageraient la préscolarisation à 3 ans «seulement si certaines conditions étaient remplies» argumentent essentiellement autour de la capacité du milieu scolaire à s'adapter à un enfant de 3 ans : la moitié d'entre eux indiquent qu'ils opteraient pour cette solution si le rythme de l'enfant était respecté, et pour un tiers d'entre eux si le programme scolaire et les activités étaient adaptés. La maturité de l'enfant vient en troisième position comme condition à une entrée scolaire avancée. Les conditions posées par ces familles réticentes semblent se diriger prioritairement vers une conception de l'école peu ou mal adaptée à un jeune enfant, présupposant que ces familles ont déjà une idée du fonctionnement actuel du système scolaire. Le système semble également mal adapté pour les parents eux-mêmes, puisque 20 % mentionnent qu'ils seraient favorables à l'école à 3 ans s'il y avait un horaire continu.

Les familles favorables à la préscolarisation à 3 ans mettent en avant les apports du milieu scolaire pour l'enfant

Les parents favorables à la préscolarisation à 3 ans («oui, tout à fait») centrent quant à eux leur argumentation sur des apports de l'école qui seraient bénéfiques à l'enfant. La socialisation et l'apprentissage de la vie collective arrivent au premier rang de leurs motivations (45 %), suivis par le programme scolaire et les activités proposées (36 %). La gratuité, qui va de soi lorsqu'on songe à une scolarisation dans l'école publique, est pourtant un aspect cité par près de 30 % de parents. L'argumentaire de ces familles, plus étoffé (près de deux tiers d'entre elles ont donné au moins deux raisons), semble donc reposer principalement sur une perception de ce que peut offrir l'école pour favoriser le développement de l'enfant, tout en proposant des prestations éducatives gratuites.

Graphique 1 : Principales raisons avancées selon l'opinion des parents vis-à-vis de la préscolarisation à 3 ans



Source : Enquête sur les besoins de garde de la petite enfance, octobre 2002.

Champ : familles avec enfant(s) de moins de 4 ans et résidant dans le canton de Genève.

La gratuité de l'école et la maturité de l'enfant : des raisons plus importantes pour certaines familles

Comme pour l'opinion vis-à-vis de la préscolarisation, on pouvait s'attendre à ce que les raisons avancées par les familles ne soient pas les mêmes selon leur profil socio-démographique, mais il en est rien. Que les parents soient défavorables à la préscolarisation («non, sûrement pas» et «peut-être, sous condition») ou qu'ils y soient favorables («oui, tout à fait»), on ne trouve cependant pas de différence significative quant aux raisons évoquées. Seuls deux aspects discriminent les familles : il s'agit d'une part de la gratuité de l'école et d'autre part de la perception de la maturité de l'enfant.

Les couches sociales supérieures n'ont pas une propension plus élevée à être favorables à une préscolarisation que les cadres moyens, toutes choses égales par ailleurs, mais elles citent un peu plus fréquemment *la maturité de l'enfant* comme raison positive à une fréquentation de l'école à 3 ans comparativement aux autres familles (30 % contre 19 %). Faut-il y voir davantage une interprétation non seulement des besoins de l'enfant, mais également de ses capacités qui peuvent être stimulées dans des espaces d'éveil et de créativité, dont ferait partie le système scolaire ?

En ce qui concerne la *gratuité*, il n'est guère surprenant que cette raison, parmi d'autres énoncées spontanément par les parents, motivant une entrée à l'école à 3 ans, apparaisse plus souvent dans l'argumentaire des familles de milieux populaires (à faibles revenus ou de statut d'ouvrier ou d'employé) que dans celui des familles de couches sociales supérieures (revenus élevés ou cadres supérieurs, professions libérales). Si les ménages de milieux populaires ont déjà un intérêt plus prononcé à l'égard de l'école



que les autres familles, ils allient une opportunité de donner plus d'atouts à l'enfant pour son avenir scolaire à une possibilité de réduire les frais de garde pour ceux qui doivent y faire face.

Par ailleurs, les familles faisant usage d'une institution de la petite enfance pour leur enfant sont moins favorables à la préscolarisation. Mais quand elles le sont, elles citent alors plus fréquemment que les autres l'aspect de la gratuité (35 % contre 25 %). Cela reviendrait-il à dire que ces familles trouvant un intérêt à préscolariser un enfant à 3 ans le feraient davantage pour des raisons financières ? Il est vrai que si les institutions de la petite enfance offrent des conditions d'accueil et un contenu éducatif adaptés aux besoins de l'enfant, les tarifs peuvent être jugés trop élevés par certaines catégories de familles.

Quelles fonctions attendues d'une école pour les 3 ans ?

Dans le cadre de cette enquête, il n'est pas possible de répondre à cette question, mais seulement d'y réfléchir à partir des raisons évoquées par les familles en faveur d'une préscolarisation.

Avant l'âge d'entrée à l'école, l'enfant peut bénéficier de structures d'accueil (telles que crèche, jardin d'enfants, garderie) remplissant conjointement des fonctions de *garde* et d'*éducation*. Dès 4 ans, il va être amené à fréquenter d'autres lieux institutionnels qui n'intègrent pas nécessairement ces deux fonctions. En l'occurrence, l'école publique qui s'est donné comme mission d'instruire les enfants et non de les garder, laisse à d'autres structures (accueil parascolaire, centre de loisirs, etc.) le soin de prendre en charge les enfants en dehors des heures scolaires, selon les besoins des parents.

Toujours est-il que le temps « d'instruction » hors du milieu familial libère du temps pour les parents. Les familles peuvent donc retirer un bénéfice secondaire à préscolariser plus tôt leur enfant, en particulier lorsque les parents travaillent, sans pour autant résoudre complètement leur problème de garde. Cette fonction de garde ne serait certes pas prioritaire si l'on s'en tient aux raisons avancées par les familles enquêtées, mais elle pourrait être une conséquence positive de la préscolarisation. Elle ne peut donc être évincée dans le débat actuel sur l'école pour les petits, tout comme l'aspect de la *gratuité* qui, bien qu'allant de soi dans l'enseignement public, apparaît de façon explicite comme une des raisons en faveur d'une préscolarisation.

Reste que les motivations principales d'une préscolarisation à 3 ans (sans doute surestimées puisque fortement valorisées socialement) sont centrées prioritairement sur l'enfant et sur ce que l'école peut lui apporter à travers la *socialisation* et le *préapprentissage scolaire*, deux aspects qui sont souvent associés. L'apprentissage de la vie en groupe renvoie davantage à une fonction *éducative* et à l'apprentissage des premiers rudiments scolaires plutôt qu'à une fonction d'*instruction*.



Au regard de ces quelques fonctions que pourrait remplir une «école pour les 3 ans», les attentes parentales seraient sans doute diverses, sans oublier qu'une part importante des familles considèrent l'enfant de 3 ans trop jeune pour être préscolarisé. Le débat controversé en France sur l'école maternelle à 2 ans montre que la question de la préscolarisation précoce trouve difficilement une réponse univoque. Il soulève aussi le problème du découpage institutionnel, accueil de la petite enfance d'un côté et préscolarisation de l'autre, qui a été résolu dans quelques pays nordiques en intégrant l'enfance de 0 à 6 ans dans un même système éducatif, favorisant ainsi le passage progressif de l'enfant entre les diverses structures d'accueil existantes.

Éducation de la petite enfance : contextes sociaux et transformation des usages

Symposium

Par Gil Meyer¹, Levente Csikos², Annelise Spack³

« *Scolariser la petite enfance ?* » L'intitulé du colloque organisé par le SRED prend la forme d'une interrogation. Des réponses multiples, parfois contradictoires, souvent stimulantes, y ont été apportées. La question de l'âge des enfants a occupé une place centrale dans les débats. A partir de quel âge convient-il (psychologiquement bien sûr, mais institutionnellement et financièrement aussi) de livrer l'enfant à l'éducation extra-familiale ? Là aussi les réponses furent diverses. On relèvera que les contributions à ce colloque concernaient aussi bien ce qui relève du système scolaire (ou préscolaire en l'occurrence) que de ce qui relève des structures traditionnellement assimilées à une fonction de garde.

Cet article se propose de restituer un symposium organisé par les auteurs dans le cadre du colloque autour de ce que nous désignerons ici par le terme générique de *crèche-garderie*. Reprenant le découpage adopté durant le symposium, il se compose de trois parties. La première se fonde sur un exemple concret et retrace l'évolution d'une grande structure d'accueil de la commune de Lausanne, la seconde évoque la question des attentes exprimées par les usagers, la troisième, enfin, traite du personnel éducatif.

Introduction : un contexte de pénurie

Nous avons préféré utiliser ce terme générique de *crèche-garderie* tant sont diverses les appellations données en Suisse à ce type de structures. Par exemple, le canton de Vaud ne recourt pas au terme de « crèche », les autres cantons romands oui. A Genève, on parle aussi d'« espaces de vie enfantine », dans le canton de Vaud de « centres de vie enfantine » pour désigner des lieux d'accueil à la journée, multifonctionnels, destinés aux enfants dès leur plus jeune âge. A Genève, la « garderie » ne désigne pas les lieux ouverts à plein temps (repas de midi compris), dans le canton de Vaud oui. Nous arrêtons ici l'énumération de la variété d'appellations. Une classification raisonnée a été proposée (Richard-De Paolis et al., 1995 ; Meyer et al., 2002) afin de distinguer

¹ Enseignant à l'École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne.

² Directeur du Centre de vie enfantine de la Grange, Lausanne.

³ Enseignante à l'École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne.



les lieux dits à « temps d'ouverture élargi » (qui correspondent à la journée, la semaine et l'année de travail de l'adulte) des lieux à « temps d'ouverture restreint ». Cette classification a été adoptée par la plupart des cantons romands, mais selon des critères fluctuants, ce qui ne correspond pas à l'esprit d'une classification !

Les crèches-garderies se caractérisent *objectivement* par le fait qu'elles ne sont pas synonyme de gratuité pour les familles, contrairement à l'école enfantine, ou à l'école maternelle française, qui reçoit les enfants dès l'âge de 2 ans.

Les crèches-garderies se caractérisent *économiquement* par le fait qu'elles connaissent de profondes disparités (en termes d'équipements notamment) selon les régions de Suisse ; elles se caractérisent *idéologiquement* par le fait qu'elles continuent ici et là de faire l'objet d'appréciations contrastées quant à leur nécessité, appréciations émanant tant de certains spécialistes de la petite enfance que de certains décideurs politiques. Enfin elles se caractérisent *socialement* par le fait que leur image a profondément changé durant les deux dernières décennies. Elles ne sont plus seulement perçues comme étant le « faute de mieux » de l'éducation extra-familiale, à propos de laquelle d'aucuns opposent volontiers les attentes dites de garde et les attentes dites de socialisation ; nous y reviendrons par la suite. Évoquons cependant déjà à ce sujet le dénommé « modèle tessinois » que célèbrent nombre de politiciens, souvent proches des milieux conservateurs, la *scuola dell'infanzia* (pour une brève présentation, cf. Doudou-Sandmeier, 2003) qui reçoit, moyennant une somme symbolique, des enfants dès 3 ans, avec possibilité de repas de midi et temps de sieste. Voilà une expérience d'école enfantine qui allie fonction de garde et préparation à l'école, mais dans un canton où les crèches-garderies sont rares, peu valorisées, et le plus souvent destinées aux familles en difficulté.

Les crèches-garderies ont changé dans la composition sociale de leurs usagers ; elles ont changé dans leur mission, changé dans les attentes qui leur sont adressées, comme on le verra, changé aussi dans la place qu'elles occupent dans le débat politique.

Sur ce dernier point, on notera que la question du développement de places d'accueil est devenu un enjeu parfois électoraliste. Voici deux exemples parmi d'autres :

- L'augmentation du nombre de crèches fut un thème important de la campagne électorale pour les élections municipales françaises, en 2000. Élu maire de Paris, le socialiste Bertrand Delanoë a inauguré une crèche au sein de l'Hôtel de Ville de la capitale, symboliquement installée dans les appartements de fonction de son prédécesseur, aux goûts de luxe souvent brocardés dans la presse.
- Élections municipales toujours, mais dans le canton de Genève, en 2003. A l'occasion d'une série de portraits, le quotidien *La Tribune de Genève* a interviewé un très jeune candidat qui brigait les suffrages dans la très huppée commune de Cologny, sociologiquement fort peu concernée par la question de la pénurie de places d'accueil sur son territoire. Or ce jeune homme résumait son programme à

deux priorités, bien sûr impliquer davantage les jeunes dans la politique locale, et... créer une crèche-garderie dans la commune ! Nous ignorons si ce candidat benoîtement en phase avec l'air du temps a été élu, ce qui est sans importance.

Plus sérieusement, il faut souligner le fait que diverses entreprises politiques et législatives se sont fait jour en Suisse récemment. Ici aussi nous nous limiterons à quelques exemples parmi d'autres.

- Dans le canton de Vaud, la section locale du Parti socialiste a lancé une initiative populaire ayant rencontré un rapide succès, dans laquelle est affirmé le droit à chaque famille qui le souhaite d'obtenir une place d'accueil à la journée pour son jeune enfant. Cette initiative, déposée en 2000, n'a pas encore été soumise au vote populaire (faut-il rappeler que les choses n'avancent pas toujours très vite en Suisse ?). Elle est en quelque sorte en concurrence avec un projet cantonal vaudois de *Fondation pour l'enfance*, qui prévoit, entre autres objectifs, une augmentation substantielle du nombre de places d'accueil en crèche-garderie et leur financement, lequel impliquerait les milieux économiques et les communes.
- A Genève, où les institutions, fortement subventionnées par la Ville, sont gérées par des comités, la question s'est posée de la professionnalisation de ces comités, afin de leur conférer une plus grande efficacité devant les mutations (augmentation de l'offre et de la demande, augmentation de personnel qualifié participant à ces comités) que connaît l'accueil de la petite enfance, lequel, affirme la Déléguée à la Petite enfance de la Ville de Genève, est « victime de son succès » (de Tassigny, 1999). Un débat sur la municipalisation des lieux reconnus est en cours.
- Plusieurs cantons romands (Fribourg, Jura, Valais) se sont récemment dotés de législations qui, entre autres, imposent aux communes de dresser l'état des lieux en matière de besoins de placement, et encouragent par le biais de subventions le recrutement d'un personnel qualifié. Les cantons de Genève et Vaud, eux, sont en train de réactualiser des lois déjà existantes, notamment dans le but de les adapter à la pression de la demande.
- Enfin, cela mérite d'être signalé, la Confédération, alertée par différents groupes de pression, s'est décidée à intervenir dans le champ de la petite enfance. C'est la première fois depuis la très minimaliste Ordonnance fédérale de 1977 « réglant le placement d'enfants ». Cette intervention s'est traduite par le vote du Conseil national d'un programme d'impulsion dit des « 100 millions », crédit destiné à favoriser la création ou le développement de structures d'accueil. L'exigence d'un accueil de qualité (locaux, formation) est une condition d'octroi de subventions fédérales. Certes, le contexte actuel de restrictions budgétaires fait que ce crédit ne cesse d'être rediscuté, mais au moins le débat est-il lancé au niveau fédéral.

En bref, l'accueil de la petite enfance est devenu un thème d'actualité, posé notamment en termes de pénurie, pénurie dont la presse quotidienne se fait régulièrement l'écho.



Pénurie de places d'accueil d'abord: s'agit-il d'un cercle vicieux ou d'un cercle vertueux? L'offre ne cesse d'augmenter, si l'on observe ce qui se passe dans les cantons romands. Genève et Vaud ont consenti d'importants efforts ces dernières années, d'autres cantons romands se voient engagés par des lois cantonales à promouvoir le placement des jeunes enfants. Mais en même temps, la demande de placement ne cesse elle aussi d'augmenter.

Pénurie de personnel qualifié ensuite: les écoles professionnelles reconnues, en Suisse romande du moins, ne parviennent pas à absorber la demande des institutions, pas plus que les projets de formation de jeunes qui ont opté pour la profession d'éducateur/éducatrice de la petite enfance (EPE).

La transformation des usages:

Un exemple à travers l'évolution d'une institution municipale de Lausanne

Pour retracer l'évolution de cette institution – le Centre de vie enfantine de la Grangette –, soumise à un fort accroissement de son offre d'accueil au fil des ans, nous commencerons par décrire le quartier qui l'abrite; nous évoquerons ensuite les modifications structurelles qu'a connues ce Centre de vie enfantine (une crèche-garderie, pour reprendre l'appellation générique utilisée dans cet article) au cours de ses quinze années d'existence; nous tenterons enfin de repérer les principaux changements induits par les usagers, parents ou enfants⁴.

Évolution d'un quartier lausannois

Le quartier dit de Boveresses, Praz-Séchaud, se situe au nord-ouest de la ville de Lausanne, à la frontière avec la riche commune d'Épalinges. Il est composé de trois secteurs: Grangette, Praz-Séchaud et Valmont. Distant d'environ deux kilomètres du centre urbain le plus proche, il est donc relativement isolé.

Il a connu un développement par paliers, de 1969, date des premières constructions, à 1998, date des dernières constructions majeures.

Le type d'habitations construites pendant ces années appartient à la catégorie des logements subventionnés ou semi-subventionnés pour 75 % d'entre eux, conçus pour des familles. Concernant le type de logements, il faut noter une grande disparité entre les trois secteurs, puisque dans la partie Praz-Séchaud, le taux de logements subventionnés atteint 98 %.

⁴ Les données chiffrées utilisées proviennent du Bureau lausannois de statistique pour la section concernant le quartier, et des sources internes à l'institution concernées pour les sections suivantes.



Tableau 1. Évolution du nombre d'habitants du quartier Grangette - Praz-Séchaud - Valmont

1980	1990	1997	2001
1780 habitants	2909 habitants	3961 habitants	4342 habitants

En vingt ans marqués par trois étapes de constructions de logements collectifs (1987, 1990, 1998), le quartier a vu sa population augmenter de 250 %. La création et l'ouverture du centre de vie enfantine s'inscrit dans le cadre de l'extension de 1987.

Type de population

Trois éléments permettent de mieux cerner les habitants de ce quartier, et ce pour les années 1995 et 2000 : le revenu net moyen des familles, le pourcentage de la population suisse et l'état civil des ménages.

Tableau 2. Revenu net moyen des familles

	Valmont	Grangette	Praz-Séchaud	Lausanne
1995	57'809.—	55'317.—	42'835.—	49'579.—
2000	42'878.—	50'688.—	34'967.—	51'060.—

Le revenu net moyen est le montant correspondant au revenu annuel net de la déclaration d'impôts moins les déductions autorisées.

Ne disposant que des chiffres pour ces deux années, nous pouvons observer une baisse sensible du revenu net moyen des familles habitant dans les trois parties du quartier lors de ces cinq ans. En comparaison avec Lausanne, pour l'année 2000, le revenu moyen de l'ensemble du quartier est inférieur à celui de la moyenne lausannoise globale.

Un écart significatif est à noter à Praz-Séchaud, où la diminution du revenu moyen est de plus de 18 % et se situe, par rapport à la moyenne lausannoise, à - 30 %. Pour rappel, il s'agit également de la partie du quartier dans laquelle se situent le plus de logements subventionnés.

Tableau 3. Taux de la population d'origine suisse

	Valmont	Grangette	Praz-Séchaud	Lausanne
1995	65,1 %	74,4 %	71,4 %	66,4 %
2000	61,1 %	72,0 %	57,8 %	63,9 %

A partir de ces deux années de référence, on observe une tendance générale vers une diminution de la population suisse. On peut également noter certaines différences entre



les trois pôles du quartier, avec la partie Praz-Séchaud qui a vu une diminution de 13,6 % de sa population suisse en cinq ans.

Tableau 4. Nombre de ménages composés de personnes seules avec enfants

	Valmont	Grangette	Praz-Séchaud	Lausanne
2001	3,9 %	10,4 %	12,6 %	4,0 %

Nous n'avons pour ce paramètre que les chiffres de 2001, mais il est intéressant de constater que le taux de ménages monoparentaux est supérieur à la moyenne lausannoise à la Grangette et à Praz-Séchaud et représente, dans cette partie du quartier, un ménage sur huit.

Synthèse

Il s'agit d'un quartier qui a vécu des changements, tant au niveau du nombre de ses habitants que dans la composition de sa population. On peut relever des disparités significatives entre les différentes parties du quartier, donc des réalités assez différentes, particulièrement dans la partie Praz-Séchaud.

Ces différents facteurs amènent à constater une fragilisation du tissu social observée dans leur quotidien par les différentes associations et institutions actives dans le quartier, dont le Centre de vie infantine de la Grangette.

Présentation du Centre de vie infantine municipal de la Grangette

Un centre de vie infantine municipal est un lieu collectif d'accueil à la journée de jeunes enfants âgés de 8 semaines à 7 ans. Cette institution municipale est financée par la ville de Lausanne dont elle dépend financièrement et administrativement, par l'intermédiaire du Service de la petite enfance qui lui-même est une entité de la Direction de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation.

Il existe à ce jour sept institutions de ce type à Lausanne, la première ayant été ouverte il y a plus de 55 ans et la dernière, celle de la Grangette, en 1987.

Ces lieux qui relèvent des structures à «temps d'ouverture élargi», selon la typologie que nous avons évoquée plus haut, sont ouverts 12 heures par jour et 5 jours par semaine, 11 mois de l'année sur 12, accueillent en priorité des enfants dont le ou les parent(s) sont dans l'obligation de travailler ou font des études.

Historique

Pour montrer l'évolution d'une institution au cours de ses quinze années d'existence, nous nous baserons sur des indicateurs liés à l'évolution d'une équipe, à la configu-



ration de l'institution, aux places offertes, au nombre d'enfants et de familles bénéficiant des prestations du Centre de vie enfantine.

Le Centre s'est agrandi en trois étapes (1994, 1998, 2002) pour faire face à une demande de plus en plus forte à laquelle l'institution, telle qu'elle avait été prévue à son ouverture, ne pouvait répondre. C'est en fonction des locaux disponibles dans le quartier et des constructions d'immeubles que ces agrandissements ont pu s'effectuer, ce qui a surajouté à chaque fois un nouveau bâtiment aux locaux initiaux.

Évolution des équipes éducatives et de maison/cuisine

Tableau 5. Évolution des équipes (en nombre de personnes)

Année	Équipe éducative	Équipe maison/cuisine
1988	6	3
1994	9	5
1998	15	6
2002	20	6

Ces chiffres nous montrent un changement de la configuration des deux principales équipes qui travaillent dans ce type d'institution. C'est une équipe éducative qui augmente à chaque agrandissement, et qui a vu tripler son effectif en 14 ans. L'équipe de maison et de cuisine s'accroît également de manière significative et double son personnel dans le même laps de temps.

Évolution de la structure interne de l'institution

Tableau 6. Groupes d'enfants et lieux

Année	Nombre de groupes d'enfants	Nombre de lieux distincts
1988	3	1
1994	4	2
1998	5	3
2002	6	4

L'institution double son nombre de groupes d'enfants, qui se répartissent dans une configuration particulière, c'est-à-dire à l'extérieur de l'institution de base. Les sites annexes se multiplient autour des locaux initiaux en trois satellites autonomes au niveau de leur organisation.

Évolution de la capacité d'accueil et du nombre d'usagers (enfants et familles)

Tableau 7. Places offertes et usagers (enfants et familles)

Année	Places offertes	Enfants inscrits	Familles
1988	50	53	43
1994	67	93	71
1998	85	130	108
2002	92	128	103

Les places offertes désignent le nombre maximum d'enfants présents en même temps dans l'institution. Ce nombre figure sur l'autorisation d'exploiter délivrée par l'autorité de surveillance, à savoir le Service de protection de la jeunesse du canton de Vaud, et il se base entre autres sur la surface des locaux, leur configuration, et sur le taux d'encadrement éducatif, lequel est défini par des normes différentes en fonction de l'âge des enfants.

Ces multiples agrandissements ont permis de doubler la capacité d'accueil en offrant l'accès de ce lieu à plus du double d'enfants qu'initialement prévu, ce qui représente, dans les mêmes proportions, la possibilité à plus d'une centaine de familles de placer un ou plusieurs enfants.

Synthèse

Au cours des quinze années d'existence de l'institution, nous pouvons constater des modifications au niveau de sa structure (locaux, équipes), de sa dimension, de sa configuration, de sa capacité d'accueil et du nombre de ses usagers (enfants et familles). Ces changements, survenus en trois étapes, vont engendrer des réorganisations internes importantes qui ont mis, chacune, environ 18 mois pour être stabilisées. Nous pourrions les situer dans les domaines de :

- l'organisation interne (intégration d'un nouveau groupe d'enfants, décentralisation et multiplication des lieux);
- la gestion de l'équipe éducative (agrandissement du nombre d'éducatrices, du nombre d'équipes éducatives, lieux de travail décentralisés et démultipliés);
- la réflexion pédagogique (élaboration commune d'une plate-forme pédagogique et travail sur la cohérence de la prise en charge des enfants accueillis);
- la relation aux parents (augmentation importante du nombre des familles sans réajustement de l'encadrement administratif et pédagogique au niveau de la direction);
- la nécessaire réorganisation administrative.



Évolution des usagers et des usages

Les données qui illustrent ce paragraphe proviennent de statistiques internes à l'institution, qui sont établies chaque année par tous les lieux d'accueil lausannois municipaux ou privés subventionnés. Les différentes rubriques de ces statistiques n'ont que peu évolué au cours de ces quatorze ans et elles permettent des comparaisons fiables d'une année sur l'autre. Le libellé des catégories appartient donc à cette statistique et a été reproduit tel qu'il apparaît dans le questionnaire. Il faut être attentif au fait que, pour certains chiffres, on parle des enfants et pour d'autres des familles.

Situation familiale des enfants

La situation familiale des enfants ne peut être décrite, selon ces statistiques internes, que par deux possibilités :

- parents seuls (parents séparés, parents divorcés, familles monoparentales);
- parents en couple (mariés, en union libre, familles recomposées).

Tableau 8. Situation familiale des enfants

Année	Parents seuls	Parents ensemble	Total enfants
1988	19	34	53
1994	17	76	93
1998	34	96	130
2002	42	86	128

On peut constater qu'en moyenne, sur ces quinze années, avec certaines fluctuations selon telle ou telle année retenue, pas loin du tiers des enfants accueillis dans l'institution vivent dans une famille à structure monoparentale, ce qui est un taux relativement conséquent vu l'âge escompté de parents de jeunes enfants, taux qui accompagne l'accroissement du nombre d'usagers.

Motifs du placement

Lors d'une demande de placement de l'enfant, il est demandé aux parents de motiver leur demande, et l'institution est tenue de répondre en priorité aux demandes des parents qui sont dans l'obligation de travailler. Notons qu'ici le terme de « socialisation » reprend une classification de type administratif. Il est en opposition avec le motif lié à l'activité professionnelle du ou des parents. On le verra à plusieurs reprises dans cet article, la « socialisation » est également un souhait pour les parents exerçant une activité professionnelle.



Tableau 9. Motifs de placement des enfants

Année	Obligation de travailler	Socialisation	Placement demandé par pédiatre	Total enfants
1988	39	12	2	53
1994	77	13	3	93
1998	113	15	2	130
2002	125	3	0	128

Les critères liés au motif du placement posent un certain nombre de problèmes car ils sont difficilement mesurables et ont évolué au cours des années. Ils ne peuvent être objectivés, particulièrement celui lié à l'obligation de travailler. L'exercice d'une activité professionnelle ne saurait, on l'a dit, être assimilé à une stricte « obligation ».

Ce que l'on peut dire de façon tout à fait générale est que les enfants qui viennent au centre de vie infantile à des fins de « socialisation » (selon le terme de la classification administrative) ou sur la demande d'un pédiatre ou d'un service placeur, ne représentent qu'une minorité. Leur taux est passé de 26 % du nombre total d'enfants en 1988 à 2,3 % en 2002. A l'échelle locale d'une crèche-garderie municipale, on y verra en tout cas l'expression de ce phénomène relevé au fil des recensements fédéraux de la population : il est de plus en plus de jeunes mères qui continuent d'exercer une profession ; aux lieux d'accueil de répondre du mieux qu'ils peuvent à leur situation.

Origine des enfants

A partir de 1994, selon les critères statistiques adoptés pour les lieux d'accueil lausannois, un enfant est considéré comme étranger s'il a ses deux parents d'origine étrangère.

Tableau 10. Origine nationale des enfants (en %)

Année	Suisse	Étranger
1988	83,01 %	16,99 %
1994	70,96 %	29,04 %
1998	62,03 %	37,97 %
2002	56,25 %	43,75 %

Les chiffres ici sont parlants. On note un accroissement sensible du nombre d'enfants d'origine étrangère, accroissement plus important que celui du nombre d'habitants du quartier qui sont d'origine étrangère (voir Tableau 3). Force est de poser l'hypothèse



que le placement des enfants en crèche-garderie est devenu un enjeu pour l'ensemble des familles du quartier, quelle que soit leur origine.

Taux de fréquentation

Le taux de fréquentation des enfants dans le centre de vie infantile indique le temps moyen passé dans l'institution par semaine. Un 50 % de fréquentation correspond à un mi-temps, soit environ 5 à 6 heures de présence chaque jour ou un total de 30 heures réparties sur la semaine.

Le Tableau 11 débute avec les chiffres de 1994, car c'est seulement à ce moment-là que le nouveau calcul de la fréquentation a été appliqué.

Tableau 11. Taux de fréquentation hebdomadaire des enfants (en %)

Année	Moins de 50 %	De 50 à 75 %	Plus de 75 %
1994	54,9 %	33,3 %	11,8 %
1998	48,5 %	29,3 %	22,2 %
2002	43 %	30,5 %	26,5 %

On peut repérer, avec cet indicateur, une durée de fréquentation des enfants qui augmente de façon sensible :

- le taux d'enfants fréquentant l'institution à moins de 50 % diminue de 10 % en 8 ans ;
- la part de ceux qui sont placés entre 50 et 75 % reste stable, elle représente environ 30 % des effectifs ;
- les enfants qui viennent à plus de 75 % passent en 8 ans de 44 % à 57 % des effectifs.

Synthèse

On peut relever, avec les chiffres présentés, des changements au niveau des usagers, mais également au niveau des usages que les parents font d'une telle institution.

Au niveau des usagers, on constate actuellement qu'environ 1 enfant placé sur 3 vit dans une famille monoparentale. Ce taux a fluctué pendant les 14 ans observés, mais il est en augmentation depuis 1998 et atteint actuellement 33 %.

La proportion d'enfants d'origine étrangère s'est également modifiée ; on assiste à une diminution progressive de la part des enfants suisses de 27 % sur la période concernée. Les enfants dont les deux parents sont d'origine étrangère représentent aujourd'hui plus de 40 % et ils sont à mettre en lien avec les 17 % de 1988. Pour compléter les chiffres

que les statistiques permettent de produire, nous constatons également une diversité beaucoup plus grande dans la population étrangère, qui se traduit aujourd'hui par 27 nationalités différentes représentées.

Au niveau des usages, les parents qui placent leur enfant le font car ils se disent dans l'obligation de travailler. Les enfants de ces parents sont majoritaires, cela correspond à la priorité donnée à l'accueil dans les centres de vie infantine municipaux de Lausanne. Vu le manque de places dans les institutions, les enfants inscrits à des fins déclarées de «socialisation» sont orientés vers des lieux d'accueil à temps d'ouverture restreint, comme les jardins d'enfants ou les halte-garderies.

Enfin, les durées de fréquentation des enfants inscrits se prolongent, les enfants passent plus de temps dans l'institution sur la journée ou dans la semaine. Parallèlement à ce phénomène, il y a de plus en plus d'enfants dans cette situation, et ce que nous appelons de «grandes fréquentations» représentent aujourd'hui plus du quart des inscrits.

Quels changements et quelles transformations des usagers et des usages ?

Nous avons tenté de montrer les différents changements et transformations qui ont eu lieu d'abord au niveau d'un quartier, de sa configuration et de ses habitants ; ensuite nous sommes passés au niveau d'une institution vivant dans ce quartier, avec ce quartier, pour ce quartier ; puis nous avons regardé qui ont été et qui sont les usagers de cette institution. Ces trois acteurs des changements sont en interaction et en interdépendance étroites.

L'agrandissement d'un quartier, avec des logements prévus pour des familles, va influencer la demande en places de garde, particulièrement lorsque l'on sait que ces logements à loyer modéré sont attribués à des familles à revenu moyen à faible, dont les deux parents ou le parent seul sont dans l'obligation de travailler.

Cette pression de la demande en placement sur l'institution d'accueil a dû être chiffrée, et par une volonté politique, une réponse a été imaginée en fonction des possibilités offertes dans le quartier. L'institution va changer suite aux transformations que vit le quartier et va modifier ses capacités d'accueil, sa configuration ainsi que son organisation pédagogique et fonctionnelle.

De telles transformations ne peuvent se faire que dans certaines conditions et elles ont un coût, en temps, en investissement des ressources humaines et en investissement des compétences professionnelles.

Le coût en temps pourrait se chiffrer entre 12 et 18 mois de travail de rééquilibrage du fonctionnement institutionnel sur un plan purement organisationnel. En ajoutant un groupe d'enfants, dans une organisation existante, il faut ces mois pour «digérer» et retrouver une fluidité dans les passages entre les groupes d'enfants, par exemple, ou pour permettre à l'institution d'utiliser la totalité de sa nouvelle capacité d'accueil.



Parallèlement à ce travail de réorganisation et toujours dans ce même temps, il s'agit de mobiliser les ressources humaines de l'institution pour travailler ce changement en ne restant qu'au niveau organisationnel. Comme nous l'avons vu, les équipes augmentent, les configurations d'équipe changent, de nouvelles personnes sont engagées, de nouveaux locaux sont à aménager, ce qui implique un supplément de travail, de réflexion, d'implication personnelle de toutes les équipes, tant éducatives que de maison, de cuisine, d'administration, et tout ceci en plus des problèmes quotidiens à gérer.

Les compétences professionnelles de chacun sont mobilisées dans tous les secteurs et particulièrement dans le secteur pédagogique, car il a fallu travailler sur plusieurs niveaux : reconstruction d'équipe dans certains secteurs avec l'arrivée de nouvelles collègues, construction du lien et de la cohérence institutionnelle entre les différents secteurs et entre les différents lieux, élaboration des outils de communication et de collaboration.

En même temps que l'institution se transforme, les habitants du quartier, les usagers de l'institution et les besoins des parents liés à l'accueil de leur enfant dans le centre de vie infantile changent. La mission des lieux d'accueil évolue et le travail des éducatrices de la petite enfance (EPE) ne peut que se modifier. La diversité culturelle de plus en plus présente et de plus en plus grande, les familles monoparentales, les durées de séjour en collectivité plus longues, les situations sociales de plus en plus lourdes, ont amené du changement et de la complexité dans le travail quotidien des professionnels de l'éducation du jeune enfant. Ils ont dû repenser leur action éducative, l'organisation mise en place, les choix pédagogiques et face à certains problèmes se donner de nouveaux outils. Il a fallu s'interroger sur leur rôle et leur fonction auprès des enfants et des familles, en lien avec ces nouvelles réalités.

Pour faire face à tous ces changements, pour permettre à l'institution ces différentes transformations tout en maintenant une qualité d'accueil et de prise en charge des jeunes enfants, il est indispensable de pouvoir compter sur du personnel éducatif qualifié. Nous l'avons vu, un agrandissement mobilise de la part de chacun des professionnels de grandes ressources personnelles et professionnelles, qui ne peuvent s'acquérir qu'avec une formation de haut niveau. Avec des EPE bien formées et impliquées dans les projets, grâce à une reconnaissance de l'employeur, tant au niveau des conditions de travail qu'au niveau salarial, une institution est capable de répondre et s'adapter aux réalités d'un quartier, aux besoins des parents et de leurs enfants.



Évolution des demandes familiales et transformations de la profession

Quelles attentes de la part des parents ?

En guise de préambule à l'examen de l'évolution des demandes des familles, nous évoquerons une réalité qui ne relève certes (et heureusement !) pas de la scolarisation de la petite enfance, mais qui est symboliquement intéressante. Afin de marquer l'importance de la fonction éducative attendue de la part des crèches-garderies, nous dirons un mot sur l'accueil en collectivité des tout-petits, soit des enfants de moins de 2 ans, bien avant donc qu'on ne songe à l'école enfantine aussi précoce soit-elle comme c'est le cas en France.

Les formations de nurses (puéricultrices en France) ont disparu en Suisse romande ; ce sont désormais les EPE qui prennent la relève. Autrement dit, on considère que les bébés ont droit eux aussi à une dimension éducative dans leur prise en charge. La dimension liée aux soins demeure essentielle, mais elle devient assortie d'un projet éducatif, comme l'atteste en Suisse romande la popularité croissante de l'approche pédagogique développée par l'institut *Loczy* de Budapest⁵.

Notons incidemment que c'est pour l'accueil des bébés que la pénurie de places se fait le plus ressentir. Certes, les normes édictées par les autorités de surveillance font que le taux d'encadrement est plus important pour les bébés, ce qui coûte d'autant plus cher. C'est une forme d'explication de la pénurie. Il en est une autre, complémentaire, que nous avons évoquée plus haut, à savoir l'accroissement régulier en Suisse du nombre de jeunes mères qui continuent d'exercer une activité professionnelle après la naissance de leur enfant, que ce soit par nécessité financière, par volonté de faire valoir leur formation, par choix personnel ou par une conjonction de ces facteurs.

En bref, toujours plus de familles souhaitent confier leur enfant dès son plus jeune âge, et toutes aspirent certainement à ce que cela se fasse dans les meilleures conditions socio-éducatives possibles.

Attentes de garde ou attentes de socialisation ?

Aborder l'évolution des demandes parentales passe d'abord par le rappel d'une donnée statistique désormais avérée⁶, relative aux familles concernées. Il apparaît qu'au fil des années, les familles représentant les couches sociales moyennes et moyennes

⁵ Pour une présentation succincte de l'approche Loczy, voir Jaquet-Travaglini et al., (2003).

⁶ On relèvera en passant que dans le domaine de la politique de la petite enfance, comme pour l'ensemble de la politique sociale et familiale, les données statistiques en Suisse sont particulièrement indigentes. La « faute » au fédéralisme ? Nous ne nous prononcerons pas, mais les statistiques en matière agricole sont autrement plus complètes dans ce pays.



supérieures sont toujours plus nombreuses à souhaiter recourir aux services de crèches-garderies⁷.

Il ne s'agit pas de céder ici à on ne saurait quel stéréotype de classe, mais plutôt de poser que les attentes adressées aux institutions se transforment. Ces dernières ne sont plus généralement perçues – ainsi que ce fut durablement le cas en raison de vieilles orientations idéologiques – comme une solution s'imposant (voire imposée) aux familles en détresse, dans lesquelles les mères se voyaient dans la stricte obligation de travailler et, partant, de placer leur enfant à la journée⁸. Soulignons plutôt que les lieux de la petite enfance ne sont désormais plus une forme de substitution aux carences familiales, mais la cible d'une aspiration à une éducation complémentaire à l'éducation familiale. Cette dialectique substitution/complémentarité constitue de surcroît un enjeu de la professionnalisation des EPE. A chacun son rôle en quelque sorte, ce qui n'est pas toujours aisé pour les EPE vu leur rapport de proximité avec les jeunes enfants (voir Bosse-Platière et al., 1995, Chaplain et Custos-Lucidi, 2001).

On ne manquera pas de noter en passant qu'une polémique actuelle impliquant une dialectique voisine concerne la fonction enseignante. Nous n'avons pas à nous prononcer ici sur la réalité ou non de l'irruption de la violence dans la scolarité obligatoire, que l'on nomme désormais «*incivilités*» (pour un état de la question, voir Clémence et al., 2001). Reste que nombre de constats sur les dysfonctionnements des rapports sociaux à l'école posent eux aussi la question de la mission des enseignants : éducateurs en charge de compenser des difficultés familiales ou... enseignants ?

En tous les cas, la nécessité de placement en crèche-garderie correspond souvent à une volonté des familles, certes pas toujours satisfaite du fait de la pénurie. Un signe de cette volonté nous est donné par une étude diachronique conduite par un service de la ville de Lausanne chargé d'assister les parents dans leurs démarches. Le «*Bureau d'informations aux parents*» de cette ville a pu mesurer que la quasi-totalité des parents (95 %) ayant eu recours à ses services aspirait à une place dans un lieu collectif plutôt que chez une maman de jour (voir Meyer et al., 2002). La préférence pour un lieu collectif semble manifeste. Pour quelles raisons ?

Nous nous arrêterons sur une autre dualité, qui pourrait s'inscrire dans la théorie des champs de Bourdieu. Cette distinction fort présente dans le discours social sur l'accueil de la petite enfance oppose la notion (ou pseudo-notion) de *garde* à la notion (des plus complexes, on l'avouera !) de *socialisation*, ou encore d'*éducation*. Distinction posée par les anglophones entre *care* d'une part et *education* d'autre part. Or cette distinction, d'ailleurs mise à mal par l'OCDE elle-même dans son étude comparative

⁷ A titre d'exemple, des mesures précises ont été effectuées par l'Observatoire de la petite enfance de la ville de Genève concernant cette ville (Pecorini et Zimmermann, 2001).

⁸ On notera que les origines de l'école enfantine étaient animées par de telles préoccupations, comme l'a rappelé l'exposition *Pâtamodlé* présentée en 2001-2002 par le SRED au Musée d'ethnographie de Genève (Renevey Fry et Michaëlis, eds, 2001).



internationale sur les services d'accueil extra-familial des jeunes enfants (OCDE, 2001), fait problème, ce qui la rend d'autant plus intéressante. Elle ne reflète pas la diversité des aspirations parentales, dès lors du moins que les parents ont l'expérience du placement de leur jeune enfant. Nous mentionnerons à ce sujet deux enquêtes convergentes qui permettent de penser qu'il n'y pas, de manière absolue, opposition entre garde et socialisation.

La première enquête est rapportée par Florin (2000) dans un ouvrage confrontant les points de vue de chercheurs et d'enseignants, à propos de l'école maternelle (école enfantine en Suisse) à 2 ans (institution créée par décret ministériel en 1881 déjà !)⁹. Mais de quelle scolarisation s'agit-il ? Avec quelles attentes ? Par cette enquête, des parents dont l'enfant fréquente l'école à l'âge de 2 ans ont été, entre autre, invités à désigner leur motif principal en faveur d'une scolarisation précoce.

Les résultats indiquent que trois groupes de parents émergent. Il n'y a donc pas, il faut le relever, unanimité quant à la perception de la fonction de l'école dès 2 ans. Il y a (47 % des réponses) les parents aux dires desquels l'école doit jouer un « rôle éducatif » (en termes de stimuler le développement, de socialisation auprès d'un groupe de pairs, de préparation à l'école, etc.). En revanche, 36 % des parents estiment que l'école à 2 ans constitue un « mode de garde commode », sans préciser d'objectifs particuliers, mais on peut supposer que la gratuité du service fait partie de cette « commodité ». Enfin, 17 % des parents avancent des raisons dites *négatives* au placement précoce de leur enfant (comme s'ils n'avaient pas eu le choix). On peut émettre l'hypothèse que ce dernier groupe de parents ayant une appréciation négative, « faute de mieux », considèrent l'école à 2 ans comme une forme de garde qu'ils n'auraient pas adoptée s'ils avaient pu faire autrement (car il est difficile d'imaginer des parents qui s'opposeraient à favoriser le développement ou la socialisation de leur enfant !).

Ce qui revient à penser que les parents ayant recours à l'école à 2 ans se partagent pour moitié entre ceux qui ont des attentes orientées vers la *socialisation*, l'éducation, et pour moitié entre ceux qui formulent d'abord des nécessités de *garde* liées à leur situation socio-professionnelle.

Ajoutons à cela que Florin fait état de diverses études montrant que l'attitude favorable à l'école à 2 ans est corrélée au statut socio-économique des familles. Plus ce statut est élevé et plus les parents se montrent adeptes de la scolarisation précoce.

La seconde enquête (Richard-De Paolis et al., 1995), dont des résultats plaident en faveur d'une atténuation de l'opposition entre garde et socialisation, concerne cette fois des usagers de crèches-garderies en Suisse romande, institutions où, on ne le dira jamais assez, les places sont rares (et souvent chères). Un volet de cette étude était

⁹ Depuis les années 1980, ce sont environ 35 % des enfants de 2 ans qui sont inscrits à l'école maternelle française (cf. Bentolila et Geneix, 2003), ce qui peut laisser songeur quand on sait qu'en Suisse, les débats sont ouverts pour rendre systématique l'école enfantine dès l'âge de 4 ans.



consacré aux représentations que se font les usagers du lieu d'accueil. Nous en retiendrons ici deux éléments.

Certes, on ne s'en étonnera guère, la quasi-totalité des répondants (N = 1000) considèrent que la fonction première de la crèche-garderie est de « rendre service aux parents qui travaillent ». Mais il faut ajouter à cela que pour ces usagers, les finalités de l'action éducative attendue de la part des institutions, telles qu'elles étaient formulées sur une liste d'items, sont très majoritairement orientées sur l'enfant lui-même, avec en premier lieu son intégration dans un groupe de pairs, ainsi que le souci de favoriser son développement selon ses diverses facettes. Et ce au détriment de propositions telles que « répondre aux attentes des parents » ou « récréation de l'atmosphère familiale », ce dernier item n'inspirant que fort peu d'intérêt. Autrement dit, les parents qui confient la garde de leur enfant à une crèche-garderie ne manquent pas de faire confiance à cette institution en lui confiant avec conviction le mandat de promouvoir la socialisation de l'enfant.

Un autre résultat de cette enquête témoigne de la fragilité de l'opposition garde/socialisation. Il a été demandé aux usagers d'imaginer les conséquences que provoquerait l'hypothèse d'un arrêt de l'activité professionnelle de la mère. Les réponses fournies à l'évocation de pareil cas de figure traduisent l'intérêt qu'accordent les familles au principe même de voir leur enfant continuer de fréquenter la crèche-garderie : seul le tiers des ménages où la mère travaille à plein temps et 13 % de ceux où la mère travaille à temps partiel envisagent de renoncer au placement de leur enfant, quand bien même seule une minorité (respectivement 9 % et 13 %) maintiendraient un taux de placement identique à l'actuel, ce qui est signe de réalisme.

On relèvera encore, ce qui confirmerait les constats de Florin à propos des usagers de l'école à 2 ans en France, que la perspective de renoncer aux services d'une crèche-garderie serait surtout déplorée par les familles que le profil socio-professionnel assimile à l'appartenance aux couches sociales moyennes-supérieures.

C'est donc la proximité entre les attentes vis-à-vis de l'école infantine et vis-à-vis de la crèche-garderie qui nous incite aussi à penser que l'opposition garde/socialisation mériterait d'être reconsidérée, opposition que ne manquent pas de stipuler certains décideurs politiques pour lesquels la qualité de l'accueil éducatif ne serait que de moindre importance. Nous reviendrons sur cette question.

Une diversification des demandes

Nous poursuivrons l'évocation des changements intervenus dans les demandes familiales en dressant une sorte d'inventaire de certaines mutations sociales qui peuvent engendrer des mutations familiales, lesquelles à leur tour peuvent affecter les demandes adressées aux lieux d'accueil. Mutations, on peut le supposer, qui pour certaines d'entre elles, concerneraient également l'hypothèse d'une scolarisation dès le plus jeune âge.



Nous nous limiterons ici à lister sans exhaustivité une série de situations relevant de l'évolution des modes de vie des familles qui rendent problématique l'accès à un service d'accueil, ou qui exigent des réajustements dans le bon fonctionnement de ces services.

- En Suisse, le mode de financement des crèches-garderies impose une responsabilité importante aux communes. Il en résulte que, sauf rares accords intercommunaux particuliers, les usagers d'une institution donnée ne résidant pas sur le territoire d'implantation de l'institution sont tenus de payer le prix coûtant, à quoi s'ajoute le fait qu'ils ne figurent pas en bonne place sur les listes d'attentes, dont on peut imaginer la longueur. Ce principe de financement ne prend pas en considération l'importance croissante des mouvements pendulaires entre commune de résidence et commune d'emploi, avec les contraintes horaires que suppose cette pendularité. De plus, pour des raisons de qualité de vie, nombreuses sont les familles qui s'établissent dans de petites communes, lesquelles n'ont bien évidemment pas la capacité financière d'ouvrir une structure collective pour la petite enfance.
- Un horaire de travail atypique des mères rend quasiment impossible le placement dans un lieu d'accueil. Ainsi en va-t-il du travail de nuit, du week-end ou encore des horaires irréguliers. A quoi s'ajoute, du fait des mutations en cours dans le monde du travail, et notamment la recherche accrue de rentabilité, une modification des conditions de l'emploi pour nombre de salariés. L'accroissement de la flexibilité, la dérégulation des horaires, que «permet» la nouvelle Loi fédérale sur le travail, ou encore l'accroissement des emplois précaires ou du travail sur appel interdisent une planification à long terme de l'organisation de la vie familiale. Et, partant, d'une prise en charge «conventionnelle» de l'enfant dans une structure d'accueil. N'oublions pas non plus la pénurie de solutions offertes lorsque l'enfant tombe malade. Ce que l'on a pu appeler un «bricolage» pour les familles, se double d'un défi pour les institutions si elles tentent d'affronter ce problème de société.
- Il ne faut pas non plus oublier les cas, de plus en plus fréquents, de familles en situation difficile. Divorces douloureux, familles monoparentales ayant des difficultés d'organisation, conflits familiaux, intégration sociale problématique, besoins de réconfort, font chaque fois plus des institutions de la petite enfance des lieux sollicités pour répondre à toute une série de demandes de la part des familles, demandes parfois peu aisées à formuler, demandes bien réelles pourtant.

En résumé, à l'examen de situations familiales d'une grande diversité, il devient patent que la mission des lieux de la petite enfance se transforme. Ces derniers se doivent chaque fois de s'insérer dans la cité. Le personnel éducatif se voit ici sollicité.

De nouveaux défis pour le personnel éducatif

Nous aborderons ici la question des nouvelles missions des institutions de la petite enfance, qui suppose l'élargissement de la sphère d'intervention des professionnels, et le développement de la formation des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance.

Quels sont les indices qui nous permettent d'affirmer qu'actuellement les institutions de la petite enfance sont devant la nécessité de répondre à de nouvelles missions ? Nous en relèverons trois : d'une part, les institutions inscrivent de plus en plus leur existence dans un contexte large ; d'autre part, elles devront faire preuve de créativité et développer une offre multifonctionnelle ; enfin, les institutions sont toujours plus nombreuses à se doter d'un projet pédagogique, comme axe central d'un accueil collectif de qualité.

L'élargissement de la sphère d'intervention professionnelle

La mission de la crèche-garderie s'inscrit chaque fois plus dans la dynamique de la vie de quartier, les quartiers changent, on l'a vu plus haut avec un exemple de la périphérie de la ville de Lausanne. L'institution ne peut plus se contenter de fonctionner de manière isolée. Elle doit être en mesure d'assurer de nouvelles missions socio-éducatives¹⁰ et permettre à une clientèle dotée de caractéristiques variées, et donc d'attentes contrastées, comme on l'a vu précédemment, de pouvoir placer leur enfant en toute confiance. Cette variété des demandes exprimées par les parents et par les pouvoirs publics (diversité culturelle et linguistique, accompagnement de familles en difficulté, accueil d'urgence, demande de conseils, possibilité d'accueil d'enfants handicapés, développer une dimension préventive de l'accueil, être intégrée dans des services collectifs, être en lien avec les services de mamans de jours... longue est la liste) oblige en quelque sorte les institutions de la petite enfance à offrir des prestations larges et multifonctionnelles, attentives à ces nouvelles réalités sociales.

Cette perspective a été développée par un expert de l'Union européenne. Moss (1997) insiste sur le fait que les structures d'accueil sont devant la nécessité de développer des services à offres multiples, telles que le temps d'accueil à la journée, à temps partiel, répondre à un placement d'urgence, accueillir des parents en formation, des parents en recherche d'emploi, ceci afin d'être en constante adéquation avec les demandes familiales.

Ajoutons qu'en vertu de l'Ordonnance fédérale de 1977 déjà évoquée, toutes les crèches-garderies sont soumises à une autorisation d'exploitation, laquelle est délivrée par une instance cantonale compétente. Si, dans le cadre de cette demande d'autorisation, les services collectifs doivent élaborer un projet pédagogique, toutes n'ont

¹⁰ Voir à ce propos un texte de vision partagée élaboré par les sept directions des centres de vie infantine (CVE) qui forment les institutions municipales de la ville de Lausanne, et des représentants du Service de la jeunesse et des loisirs, lequel fait office d'employeur : *La mission des centres de vie infantine municipaux de la ville de Lausanne* (1999).



pas fait une démarche d'analyse approfondie avec leurs équipes éducatives. Toutefois, nous constatons, là encore, que la plupart des lieux sont en pleine réflexion. A ce propos, R. Caffari (in Jaquet-Travaglini et al., 2003, p. 36) nous rappelle que «l'organisation autour du fonctionnement des adultes employés entre en effet souvent en concurrence avec les besoins des enfants. Afin de faire la plus large place aux besoins des petits enfants, elle dépend d'une grande part de la mise en place d'un projet pédagogique cohérent».

Effectivement, nous dit cette pédagogue ayant également dirigé le Service ayant la charge des crèches-garderies municipales lausannoises, chaque projet pédagogique devrait répondre à ces questions fondamentales. Comment respecter le besoin de contact individuel et intime des tout-petits avec l'adulte, sans léser les autres enfants du groupe? Comment suivre les rythmes propres de chaque enfant (sommeil, alimentation) pendant les premières années? Comment créer des groupes suffisamment restreints pour qu'ils soient supportables pour les enfants et «gérables» par les professionnels? Des questions essentielles qui doivent pouvoir trouver réponse dans un projet pédagogique cohérent, car il s'agit bien ainsi de donner un sens à la notion de qualité d'accueil.

Ces indices de changements ne sont certes pas nouveaux pour des villes comme Genève et Lausanne, mais ils ont tendance à se généraliser sur l'ensemble de la Suisse romande; en cela ils deviennent des révélateurs d'une transformation profonde de la mission des structures. Il est évident que ce travail de changement, qui est le fruit de la volonté et du souci de «bien faire» de la part des professionnels, passe nécessairement par le soutien des pouvoirs publics.

Quels sont les déterminants qui nous permettent d'affirmer, aujourd'hui, que nous allons vers un élargissement de la sphère d'intervention de l'EPE?

En premier lieu, il n'est peut-être pas inutile de rappeler l'importance que revêtent les premiers âges de l'enfant. Ce n'est pas très original, mais le développement de structures de qualité passe par le recrutement d'un personnel éducatif doté de qualifications solides.

Cette attention particulière à l'enfant s'observe aussi, comme nous venons de le voir, dans l'évolution des attentes des familles concernant le placement des petits. Ces nouvelles demandes de prestations renforcent chez les spécialistes de la petite enfance la nécessité d'établir des contacts étroits avec d'autres groupes professionnels. Cela implique, afin de tenir compte de la diversité des situations familiales, de savoir travailler en réseau et développer des qualifications qui vont au-delà de la seule relation à l'enfant. On l'aura compris, accorder de l'importance à l'enfant ne s'improvise pas.

L'accueil en crèche-garderie est ainsi traversé par une série de tensions que les EPE se doivent de maîtriser: tensions entre les savoirs conceptuels et le sens pratique, tensions entre l'individuel et le collectif, tensions entre la proximité vouée à chaque

enfant et la nécessité d'une perception globale, tensions entre les valeurs de l'institution et celles de la famille, tensions entre le « dedans » et le « dehors » de l'institution. Ces multiples positions que le professionnel de l'enfance doit articuler dans son travail au quotidien ne se font pas sans efforts.

Si des experts se sont penchés sur l'analyse du travail des EPE, nous constatons aussi que de plus en plus de professionnels de la petite enfance empoignent la question en rendant publique la complexité de leur réalité, comme en témoigne avec force la directrice d'une institution lausannoise (Thüler, 2003). C'est là un signe non négligeable de la professionnalisation de leur action et de leur participation active à la définition de leur propre champ d'intervention.

Autant d'actes quotidiens qui peuvent paraître tout à fait banals, si les EPE ne s'appliquent pas à les rendre visibles. Autant de défis posés aux professionnels, autant de défis que se doit d'anticiper une formation adéquate.

La crèche-garderie est donc devenue l'enjeu d'une action socio-éducative complexe. On ajoutera que le champ d'intervention des professionnels se diversifie lui-même. Ils sont toujours plus amenés à exercer une activité dans des lieux différents de leur seule institution, comme la coordination de réseaux d'accueil de type familial, ou d'autres services éducatifs (p. ex. des centres de loisirs ou des structures de type parascolaire).

La question de la formation des professionnels de la petite enfance

Ces éléments ne sont pas sans conséquences en termes de politiques de formation du personnel. Or la formation des EPE, qui a longtemps privilégié un enseignement axé sur les techniques de créativité, a passablement évolué ces dix-quinze dernières années, dans les écoles de Suisse romande en tout cas. Cette évolution se manifeste au travers de deux dimensions.

La première s'inscrit dans la propagation des travaux de psychologie de l'enfant. Propagation qui a considérablement influencé tant les objectifs que les contenus des programmes de cours. Intégrer les savoirs sur les développements de l'enfant implique que ce dernier est considéré comme un sujet complexe, qu'il mérite d'être étudié en tant que tel, dans le cadre d'enseignements scientifiquement fondés, comme la psychologie, la sociologie, ou encore des cours de méthodologie d'intervention professionnelle, comme par exemple l'observation qui, avec le jeu, est l'« instrument de travail » de l'EPE.

Seconde dimension de l'évolution de la formation : l'inscription de la thématique de l'accueil du jeune enfant dans les débats socio-éducatifs. La formation se doit dès lors de prendre en considération l'insertion sociale de l'enfant, en développant des enseignements dans les domaines du droit, de l'économie, de la politique sociale et oriente



ainsi les cours en fonction de l'évolution des besoins du champ professionnel, politique et social.

Préparer les étudiants à l'étendue de leur future réalité et leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences, c'est investir sur ce qui renforce la collaboration inter-professionnelle en leur proposant des contenus qui facilitent le développement de référentiels communs, c'est appuyer l'idée qu'un accueil flexible dans l'offre institutionnelle n'est pas forcément synonyme d'un mauvais accueil. C'est encore insister sur le fait qu'ils peuvent être de réels partenaires dans l'éducation des jeunes enfants dont les familles sont en recherche d'emploi. Leur permettre aussi d'être en mesure d'accueillir de manière adéquate des familles de cultures différentes, sans pour autant avoir une vision réductrice et stéréotypée de ces familles, et d'être en mesure d'intégrer efficacement des enfants handicapés dans la crèche-garderie, comme cherchent à le promouvoir certaines politiques cantonales ou communales.

Bref, la diversification toujours plus forte du mandat professionnel de l'EPE en prise avec son temps passe par le maintien et le développement d'une formation qui prenne en compte cette diversification.

La récente Loi fédérale sur la formation professionnelle visant à harmoniser les formations sur le plan suisse instaure trois niveaux hiérarchisés, secondaire, celui de l'apprentissage (CFC), tertiaire, celui de l'École supérieure (ES) et universitaire-professionnel (HES). Elle touche de plein fouet les EPE. En Suisse alémanique les autorités ont estimé que les professionnels de la petite enfance se contenteraient de recevoir une formation de niveau secondaire. En Suisse romande, les EPE ont été exclus du niveau supérieur HES, au prétexte, pour reprendre le jargon scientifique utilisé pour cette exclusion, que ce groupe professionnel ne nécessite pas d'une formation lui permettant d'accéder à « *un agir expert* ». Que l'on permette aux auteurs de cet article d'en douter.

Mais le débat n'est sans doute pas clos, comme l'attestent les multiples prises de position en faveur d'un accueil de la petite enfance qui satisfasse aux multiples attentes de ceux qui y ont recours, qu'il s'agisse des familles concernées ou, également, des milieux socio-économiques.

En guise de conclusion

A l'examen des changements intervenus dans l'accueil de la petite enfance, ce qui semble en jeu est de moins en moins la question du « bien de l'enfant ». Qui ne s'en soucierait pas, en effet ? Des psychologues de l'enfant parmi les plus renommés, nous pensons par exemple à Daniel Stern, qui fut un des conférenciers du colloque ayant donné lieu à cette publication, peuvent certes expliquer en quoi la relation mère-enfant est primordiale, et, partant, se montrer sceptiques quant au placement extra-familial précoce. Il faut toutefois se rendre à l'évidence que toujours plus de familles, appar-

tenant à des milieux socio-culturels toujours plus diversifiés, ont recours aux services tels que ceux qu'offre la crèche-garderie. Du moins dans la mesure des places disponibles et de coûts accessibles, ce qui constitue un réel problème pour quantité de ménages.

Ce qui semble d'abord en jeu est la question des moyens que l'on veut donner aux institutions, aux familles, à l'enfant, moyens qui relèvent d'orientations de politique sociale et familiale, et non de seules conceptions moralistes voire idéologiques quant au rôle de la mère, quant au choix (parfois imposé) d'élever un enfant en se limitant à la stricte sphère privée. Outre le nécessaire développement de l'offre au vu de l'augmentation de la demande, ces moyens supposent un investissement dans la *qualité* de l'accueil de l'enfant, dans la *qualité* des prestations proposées aux parents.

Cette qualité n'est pas que slogan en vogue. Elle repose sur des critères désormais consensuels, qu'ils soient posés par des spécialistes de l'enfance (cf. Bentolila et Geneix, 2003 ; Florin, 2000) ou par des experts en matière de développement économique, à commencer par l'OCDE, organisme peu suspect de compassion sociale (OCDE, 2001). Trois critères composent cette qualité de l'accueil. Il s'agit du taux d'encadrement des enfants (ratio adultes/enfants, variable selon l'âge des enfants), de l'aménagement et de l'environnement du lieu d'accueil, et enfin de la formation et des conditions de travail du personnel éducatif¹¹. D'aucuns objecteront non sans raison que tout cela coûte cher. Encore une fois, il s'agit d'un choix de politique sociale et familiale, mais aussi peut-être d'un choix de politique économique. Comme le démontre une étude économétrique sur le rapport coûts/bénéfices des lieux pour la petite enfance dans plusieurs communes suisses, « la crèche est rentable, c'est son absence qui coûte » (Mackenzie Oth, 2002).

¹¹ Nous avons émis plus haut un avis sur ce dernier critère, suite aux restructurations en cours de la formation professionnelle en Suisse.



Bibliographie

- Bentolila, A. & Geneix, N. (2003). Imaginer une école pour les 2 ans. *Le Monde de l'Éducation*, 317, 58-61.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C. & Loutre-Du Pasquier, N. (1995). *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Chaplain, D.-L. & Custos-Lucidi, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance. Des professions en quête d'identité*. Paris : Syros.
- Clémence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M. & Kaiser, C. (2001). *Scolarité et adolescence. Les motifs de l'insécurité*. Berne : Haupt.
- Doudou-Sandmeier, V. (2003). Naissance et évolution des institutions préscolaires tessinoises. *Petite Enfance*, 87, 62-69.
- Florin, A. (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris : INRP.
- Jaquet-Travaglini, P., Caffari-Viallon, R. & Dupont, A. (2003). *Penser, réaliser, évaluer, l'accueil en crèche*. Genève : Éditions des Deux Continents.
- Mackenzie Oth, L. (2002). *La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte*. Genève : Conférence latine des déléguées à l'égalité.
- Meyer, G., Spack, A. & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse*. Lausanne : Cahiers de l'EESP N° 33.
- Moss, P. (1997). Les services d'accueil des jeunes enfants dans l'Union européenne. In *Collectivités locales et accueil des jeunes enfants en Europe* (éd., pp. 40-50). Paris : Éditions du Centre international de l'enfance et de la famille.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- Pecorini, M. & Zimmermann, M. (2001). *La petite enfance en ville de Genève. Indicateurs et tendances*. Genève : Observatoire de la petite enfance.
- Renevey Fry, C. & Michaëlis, J. (éds.), (2001). *Pâtamodlé. L'éducation des plus petits, 1815-1960*. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.
- Richard-De Paolis, P., Troutot, P.-Y., Gaberel, P.-E., Kaiser, C., Meyer, G., Pavillard, S., Pecorini, M. & Spack, A. (1995). *Petite enfance en Suisse romande*. Lausanne : Réalités sociales.
- De Tassigny, M.-F. (1999). Petite enfance devenue grande. Situation en ville de Genève. *Petite Enfance*, 70, 34-36.
- Thüler, C. (2003). Un métier pluriel, des actions singulières. In *Actes d'une semaine petite enfance pour voir plus grand* (pp. 30-50). Lausanne : Ed. AVTES (Association vaudoise des travailleurs de l'éducation sociale).

Pour quoi scolariser la petite enfance ? Le non-dit de la division sociale et sexuelle du travail

Communication

Par **Françoise Bloch**¹

Avant d'aborder l'enjeu autour de la scolarisation de l'enfant dès 3 ans², je voudrais rappeler ce qui, selon nous, se joue autour de l'enfant et de sa prise en charge puisque celle-ci se trouve à l'articulation de trois logiques contradictoires au centre desquelles s'origine ce que l'on nomme la division sexuelle du travail : la logique ou dynamique familiale et culturelle, celle qui concerne l'économique et singulièrement la revendication d'autonomie économique des femmes, enfin celle que l'État impulse à travers les politiques familiales et sociales (Bloch, Buisson, 1998). Ces trois logiques apparaissent de plus en plus en tension et participent de contradictions sociales non encore surmontées. Au-delà d'une sociologie du constat, d'une « adaptation » de plus en plus grande aux contraintes du marché du travail et à l'allègement des finances publiques, mon objectif est d'examiner les raisons pour lesquelles surgit dans le débat aussi bien politique que technico-administrativo-scientifique cette évidence d'une scolarisation précoce de l'enfant. Loin d'être de simples questions « pédagogiques », ces raisons que la raison semble ignorer seront au centre de cet article.

La division sexuelle du travail

Parmi les questions qui sont de loin les plus occultées, celle de la division sexuelle du travail me semble la plus importante. Si la question de la scolarisation précoce de l'enfant fait débat public et scientifique, c'est bien qu'en amont, dès sa naissance, se jouent un certain nombre de contradictions culturelles, socio-économiques et politiques qui ne sont bien évidemment pas récentes mais prennent un sens particulier depuis une bonne trentaine d'années... c'est-à-dire depuis que les femmes revendiquent l'accès à une autonomie économique. Cette division sexuelle du travail – dont nous verrons combien elle est aussi sociale – nous oblige à remonter au minimum au XIX^e siècle pour comprendre comment elle fut construite : durant le processus d'industrialisation, les classes moyennes naissantes, dans un souci de différenciation à l'égard de la classe ouvrière, vont inventer ce qui va devenir la « femme au foyer », faite d'amour et de dévouement (Blunden, 1982). Les femmes des classes moyennes montantes seront donc investies de la dimension oblatrice – le don, forme de vertu qui

¹ Sociologue au CNRS, Université de Lyon 2.

² Cet enjeu s'est d'ailleurs déplacé en France à 2 ans, âge auquel un tiers des enfants sont déjà scolarisés.



bien entendu préexiste à cette période historique – pendant que les hommes assurement l’ascension sociale du groupe familial. D’un côté, la main du marché et l’idéologie «méritocratique» conduisant les hommes vers la réussite sociale (Bloch, 1988); de l’autre, celle du don et du dévouement incarnés par les femmes: ces deux faces de Janus font figure d’invention dans ce XIX^e siècle en Europe comme si la violence des rapports sociaux d’exploitation devait être masquée par le visage de la vertu, incarnée par les femmes... des classes moyennes, puisque concernant les ouvrières et leurs enfants, tout autre fut leur destin social (Pierrard, 1987): le travail industriel, son exploitation battaient son plein. Ce modèle social de la femme au foyer s’étendra durant le XX^e siècle ainsi que l’obligation de la scolarisation des enfants issus de milieux ouvriers. Ce XIX^e siècle verra aussi naître la puériculture dont l’objectif va être de «discipliner» les mères et de guider leurs pas vers leur mission désormais assignée: donner et se consacrer aux autres, singulièrement aux enfants. Peu objet de débats, ce qu’il est «bon» de procurer à l’enfant va devenir durant le siècle suivant et jusqu’à nos jours l’objet d’intenses investissements dans lesquels la psychologie va jouer un rôle incessant sans que soit réellement interrogée la cohérence entre les diverses approches psychologiques.

Pour rendre compte de l’articulation entre activité féminine et vie familiale – articulation posée dès le début des années 1970 avec le renouveau du mouvement féministe – nous avons dû faire un long détour pour comprendre ce qui fonde le lien social familial qui, selon nous, s’ancre justement dans le don, son principe dynamique la dette, articulée aux processus de filiation, entendus comme ce que chacun dans l’alliance va reprendre, écarter ou transformer de ce qu’il a reçu de ses ascendants; dans cette dynamique³, la position de celui qui reçoit est centrale puisque, au service de la relation, le don a cette particularité de rendre inséparable objets et sujets: la dynamique oblatrice se différencie sur ce point précis de l’échange marchand où sujets et objets sont toujours séparés. En nous appuyant sur les travaux anthropologiques et singulièrement sur ceux de Mauss (1968), nous avons montré qu’une des manières de rendre à ses parents consistait à donner à ses enfants. Dans cette boucle sans fin que constitue le don – tentative qu’ont les humains de tenir à distance l’idée de mort – la position de celui qui reçoit est centrale et repose sur l’interprétation qu’il va faire de ce qu’il a reçu, entre autres, de ses ascendants. Pour prendre place parmi les générations qui l’ont précédé, il doit repérer ce qu’il a reçu et ce dont il a manqué: c’est à partir de cette double composante qu’il va être amené à donner à son tour à ses enfants quelque chose de semblable et d’autre. Mais devenu parent, et confronté à nos conditions d’existence, aux rapports sociaux donc, chacun d’entre nous a parfois la fâcheuse tendance à considérer son enfant comme un autre soi-même, à considérer que c’est pour son «bien» qu’on tente de lui procurer ce dont on considère avoir, entre autres, manqué. Or l’enfant, semblable et autre, vient d’ailleurs, il arrive les «yeux pleins d’étoiles» (Köhler, 1998) et ce qui se passe autour de l’enfant est actuellement inquiétant: l’enfant est ouverture sur l’avenir et non fermeture sur le passé. Selon la

³ Je ne développerai pas cette dynamique dans cet article mais je renvoie le lecteur à une sélection de publications que nous avons écrites sur le sujet: Bloch, Buisson, Mermet, 1991; Bloch, Buisson, 1991, 1994.



manière dont il va se sentir ou non considéré dans ses aspirations profondes – ce qui ne signifie nullement laxisme – il va être ou non amené à donner à son tour, perpétuant le lien, ou bien il sera tenté, la relation l'ayant meurtri, d'écarter tout à la fois ce qu'il a reçu... et le lien qui sous-tend le don ; s'il est pris dans l'argent – le prix qu'il coûte par exemple – ou dans l'équivalence monétaire, ce qui est de plus en plus le cas (Bloch, 2003), il risque alors de développer une grande violence ou des comportements « d'incivilité ». Relation intersubjective, le don est au service du lien et de la relation et non au service de l'égoïsme, encore moins du marché. En outre, le don a une temporalité longue puisque une des manières de rendre à ses parents consiste à donner à ses enfants : le don s'accommode donc mal d'une logique marchande, du donnant-donnant où les échanges sont de plus en plus rapprochés.

Dans cette boucle sans fin que constitue le don, les femmes occupent, par construction sociale et non par nature, une position centrale⁴ tant au sein de la famille que désormais dans les professions dites « relationnelles » où la « compassion », la « disponibilité », la « relation d'aide » sont des registres largement mobilisés par et pour les femmes, mais sont rarement reconnues comme compétences professionnelles puisqu'elles seraient des « qualités naturelles » (Kergoat, 2001).

Dès lors que les femmes revendiquent leur autonomie économique, dès lors qu'il s'agit de « déléguer » la prise en charge de l'enfant, cette délégation entre directement en contradiction avec l'allègement des finances publiques ; se pose alors un conflit de légitimité : qui doit prendre en charge l'enfant ? Sa mère, « euphémisée » derrière « ses parents », l'État à travers des services publics dont les équipements collectifs et l'école, ou la « main invisible du marché » à travers ce qui a été nommé en France « les services de proximité » dont la rémunération des personnels – des femmes à 99 % – demeure encore pendante et reste affaire de solvabilité malgré quelques allègements fiscaux et des prestations versées aux parents ne permettant pas de couvrir le coût de la garde ?

Nous voyons donc que derrière la question de la scolarisation précoce de l'enfant se jouent en amont, dès sa naissance, un certain nombre de contradictions sociales et économiques qui sont occultées dans le débat dit « pédagogique ». Dit autrement, les pouvoirs publics voudraient tout à la fois « préserver » le lien social et singulièrement familial, en crise actuellement, et alléger les finances publiques, tendance lourde dans l'idéologie néo-libérale actuelle.

Les processus de filiation, ordre social et socialisation de l'enfant

La dynamique intergénérationnelle articulée à l'ordre social se croisent dans les différentes conceptions de la socialisation de l'enfant : si l'enfant, comme tout humain, pour se construire comme adulte en devenir doit entrer en relation avec d'autres

⁴ Ceci ne signifie pas que les hommes ne donnent « rien » à leurs enfants mais la disponibilité requise des femmes, normativement et par construction sociale, aliène leur temps qu'elles ne peuvent alors consacrer à une activité professionnelle. Ceci est très rarement le cas pour les hommes, sauf de manière marginale.



humains et en recevoir les modalités de sa survie puis de son humanisation, pour prendre place parmi les générations qui l'ont précédé tout en réinterprétant ce qu'il en a reçu, il doit aussi prendre place dans le social, dans l'ordre social qui lui préexiste et qu'il pourra éventuellement changer en fonction des possibles sociaux. Or, ce que l'on reçoit de ses parents est directement fonction de la place que ceux-ci occupent dans l'ordre social, c'est-à-dire dans la hiérarchie qui le constitue : les modalités d'interprétation de ce qu'il est « bon » de procurer à l'enfant sont aussi des construits socio-historiques.

Aussi, bien en amont de la scolarisation de l'enfant, est posé le problème de sa prise en charge : soit par sa mère ou la famille élargie – les fameuses « solidarités intergénérationnelles » – soit par des tiers extérieurs à la configuration familiale auxquels cette prise en charge est déléguée. Lorsqu'il y a délégation de la prise en charge de l'enfant à un tiers extérieur à la configuration familiale, deux enjeux se posent :

– *la congruence* entre ce que les parents et les personnes qui vont prendre en charge l'enfant souhaitent lui procurer en fonction de l'interprétation qu'ils font de ce qu'ils ont reçu dans l'intergénérationnel et de la place qu'ils occupent dans l'ordre social, c'est donc bien la dimension socio-culturelle qui est en jeu ; mais inséparable de ce qui va être procuré à l'enfant, la relation qui se noue autour de l'enfant participe bien d'une dimension intersubjective, qui est justement au centre de la dimension oblatrice où sujet et objet sont inséparables ; il est impossible, y compris pour des professionnelles – essentiellement des femmes à cet âge de la vie des enfants – de séparer la matérialité de ce qui est procuré à l'enfant de la relation qui sous-tend cette matérialité : les soins prodigués à l'enfant, les jeux qui l'inscrivent dans une dimension intersubjective, les savoirs qui lui seront ensuite dispensés sont inséparables de la personne qui les leur prodigue. L'enfant n'est pas un objet, une marchandise comme une autre : il est doué d'une subjectivité qui lui est propre et se développe en fonction de la relation qui se noue avec lui. Les personnes qui vont le prendre en charge lors de la délégation de sa garde engagent elles-mêmes leur subjectivité dans ce qu'elles font (Dejours, 1988), subjectivité qui est fonction de la place que l'on occupe dans l'ordre socio-culturel. Métier essentiellement relationnel, celui de professionnelle de la prise en charge de l'enfant – dont on verra comment il évolue en France – reste actuellement une affaire de femmes sans qu'ait été modifiée considérablement la division sexuelle du travail au sein de la famille et dans l'emploi.

– *le circuit de l'argent* : si, dans la famille « les lois de l'intérêt sont mises en suspens au prix d'un travail d'oubli et de dénégaration » (Bourdieu, 1994), il en est tout autrement lorsqu'il s'agit de payer directement ou indirectement le prix de la prise en charge de l'enfant. Pour faire vite, le circuit de l'argent dans une structure collective est indirect⁵, les professionnelles de crèche ou les enseignantes d'école maternelle ne sont pas payées directement par l'argent que leur procurent les parents, elles ne sont donc pas

⁵ Pour un développement de la place que joue l'argent dans la délégation de la prise en charge de l'enfant, cf. Bloch, Buisson, 1998.

prises directement dans l'équivalence monétaire, alors que dans un mode de garde individuel – une assistante maternelle (ou mère de jour) – ce circuit de l'argent est direct. Le risque est donc grand que l'enfant, mais aussi la professionnelle qui le prend en charge, soient pris dans la transaction financière, dans l'évaluation monétaire comme n'importe quelle marchandise, dans le marchandage donc. C'est donc à ce point précis qu'entre la logique des pouvoirs publics.

L'institutionnalisation d'une nouvelle division sociale et internationale du travail entre femmes

Pour résoudre ces contradictions tout en les occultant, les pouvoirs publics français, tout à la fois pour lutter contre le chômage et alléger les charges publiques, ont « favorisé » et institué, dans le cadre de ce que l'on nomme les services de proximité, l'accueil du jeune enfant par des assistantes maternelles (des mères de jour en Suisse) ou des employées de maison au détriment des modes de garde collectifs, plus coûteux pour la collectivité. Actuellement en France, sur les 2,2 millions d'enfants âgés de moins de 3 ans :

– *seuls 8 % d'entre eux* bénéficient d'un mode d'accueil dans une crèche collective municipale, associative ou privée, dont le montant est fonction de leurs revenus ;

– *environ 20 % sont pris en charge* soit par une assistante maternelle à son domicile (16 %), soit par des femmes qui font fonction de « familles » d'accueil (2,7 %), soit au domicile parental par des employées de maison (2 %) dites « gardiennes d'enfants à domicile », qui ne font pas que s'occuper des enfants mais prennent en charge le travail domestique. Les parents qui ont recours à ces solutions touchent des prestations censées couvrir une partie des dépenses engagées ou bénéficient d'allègements fiscaux qui supposent d'être imposés fiscalement (en France, 50 % des ménages ne le sont pas !);

– *25 % sont gardés par leurs mères qui touchent l'APE* (allocation parentale d'éducation, instituée en 1985 et attribuée à des femmes sans activité professionnelle et selon certaines conditions – durée de l'activité antérieure, nombre et âge des enfants). L'institution d'une telle allocation touchée à 99 % par des femmes même si, depuis 1995, elle peut être perçue par le père, a eu un fort effet incitatif au retrait du marché du travail des mères de jeunes enfants dont l'insertion professionnelle était la plus difficile (précarité, flexibilité des horaires, etc.);

– *pour 48 % des enfants, les parents ne touchent aucune aide financière*. Ces enfants restent avec leur mère ou sont confiés à des modes de garde non identifiés : assistantes maternelles au noir, « solidarités » familiales ou de voisinage, sœurs aînées, travail au noir – autant d'euphémismes masquant mal que ce sont généralement des femmes qui prennent soin des enfants.

Dans une perspective de lutte contre le chômage, les gouvernements français qui se sont succédés entre 1985 et 2001 ont mis en place des mesures qui se sont essentiellement traduites «par des politiques de bas salaires et de fortes subventions aux emplois de proximité en vue d'encourager le recours aux modes de garde individuels» (Math, Renaudat, 1997, p. 5) au détriment des modes de garde collectifs trop coûteux pour les finances publiques.

Ces mesures politiques qui revêtent certains aspects positifs – faire sortir du travail au noir certaines femmes qui y étaient cantonnées en leur procurant quelques avantages sociaux – ne révèlent pas moins un certain nombre de paradoxes : le plus important, selon moi, est d'instituer une nouvelle division sociale et internationale du travail entre femmes sans que soient affectés les rapports sociaux de genre tant dans la famille que dans l'emploi : les femmes, françaises ou étrangères, les moins diplômées et/ou les plus soumises à la précarité et à la flexibilité du travail sont donc «incitées» à prendre en charge les enfants des mères dont le statut social, la rémunération et la stabilité de l'emploi leur permettent de «déléguer la garde de leur enfant» moyennant rémunération.

Les incidences de cette nouvelle division sociale du travail entre femmes sur la poussée à la scolarisation précoce des enfants

Cette institutionnalisation d'une nouvelle division sociale du travail entre femmes a des incidences sur deux aspects non négligeables de la prise en charge de l'enfant : (1) elle instaure un «véritable marché de la garde» dont enfants, parents et assistantes maternelles sont captifs ; (2) elle provoque des tensions sur les principes éducatifs que chaque protagoniste de la relation de service, interprétant son héritage en fonction de la position sociale qu'il occupe, considère comme devant être procuré à l'enfant.

Nous verrons comment ces incidences influent sur la «demande» de scolarisation précoce des enfants, dès 2 ans désormais en France.

L'instauration d'un «marché de la garde»

Selon les régions, voire les portions de territoire, selon la solvabilité des parents, selon le rapport de forces assistantes maternelles/parents, le prix de la garde d'un enfant est extrêmement variable même s'il est censé, par mesure législative, être contenu dans une certaine fourchette.

– *Dans certaines régions ou portions de territoire où la population résidente est plutôt ouvrière, frappée par le chômage ou le travail à temps partiel, la flexibilité des horaires et la précarité des statuts, les assistantes maternelles, incitées à le devenir, tirent de leur activité un revenu très bas puisque peu de parents sont en mesure d'en assumer le coût. L'«offre» apparaît donc plus importante que la «demande».*

– *Dans d'autres régions*, où la population résidente est plus solvable, le coût de la garde est exponentiel puisqu'une partie de la population résidente tire de son activité un revenu plus important : compte tenu du coût du logement, lui-même exponentiel, qui fait « désertier » de certaines parties du territoire toute personne qui ne peut en assumer le coût, la « demande » est alors plus importante que l'« offre », les tarifs montent, et laissent sans mode de garde les parents qui, les moins solvables, ne peuvent payer de tels tarifs.

Dans les deux cas – solvabilité insuffisante ou pénurie de modes de garde – les parents vont pousser à la scolarisation précoce de leur enfant : l'école a au moins encore le « mérite » de la gratuité !

Les tensions sur les principes éducatifs

Ces tensions ne sont repérables que lorsque la distance sociale existe entre parents et assistantes maternelles, c'est-à-dire dans les portions de territoire où la demande solvable est supérieure à l'offre de « service » et où les parents appartiennent à une catégorie sociale supérieure à celle des assistantes maternelles, en grande majorité d'origine populaire avec un niveau de formation peu élevé et des modèles socio-éducatifs – français ou étrangers – qui correspondent à ce que l'on souhaite procurer à un enfant pour qu'il prenne place dans l'ordre social.

Les parents qui leur confient leur enfant appartiennent à des catégories sociales tout à fait différentes : appartenant aux professions intermédiaires ou classes supérieures, seules solvables pour déléguer la garde de leur enfant, ils attendent « une qualité de prise en charge », susceptible de « profiler » leur enfant de manière la plus efficace possible vers la réussite scolaire. Nourris de préceptes psychologiques sur le « développement de l'enfant », sur la nécessité de lui procurer le maximum de chances ultérieures en vue de sa réussite scolaire, ce sont aussi les plus réticents à « payer » le prix du service rendu, considérant que l'assistante maternelle n'a pas de « formation qualifiante » pour prendre en charge leur enfant. L'assistante maternelle, se sentant « méprisée », cherche une reconnaissance que seule la rémunération semble susceptible de lui procurer : faux débat dans lequel je n'ai pas le temps de rentrer ici.

Au croisement de ces antagonismes entre parents et assistantes maternelles se trouvent les femmes qui, par délégation des pouvoirs publics, sont censées évaluer les compétences des assistantes maternelles et leur attribuer l'agrément, c'est-à-dire le droit d'exercer : les puéricultrices. Ces femmes font reposer leur légitimité professionnelle sur un corpus de connaissances qui s'est constitué et sédimenté historiquement depuis la création de la puériculture au XIX^e et vont jusqu'aux approches les plus psychanalytiques (Darmon, 1999), corpus de connaissances qui, pour le moins, peut être soumis à interrogation lorsque les préceptes qui les sous-tendent sont le plus souvent contradictoires et ne font que refléter les antagonismes sociaux : préceptes contradictoires auxquels les mères et les professionnelles qui prennent en charge l'enfant sont soumis et qui tendent à « moraliser » les femmes ou les « familles » (Donzelot, 1977,



Darmon, 1999). La « morale familiale », auparavant « distillée » aux familles populaires, s'étend et se diversifie : les professionnelles de « l'aide » en sont les premières destinataires durant leur formation et l'ensemble des dispositifs, très diversifiés socialement, d'aide « à la parentalité » institués en France depuis de nombreuses années. Robert Castel (1973) avait déjà souligné et pressenti les conséquences et les ambiguïtés de la psychanalyse et des techniques qui en découlent. Fortement psychologisés et très diversifiés socialement, les dispositifs « d'aide à la parentalité » – version « euphémisée » pour occulter qu'il s'agit des mères – ainsi que journaux et livres spécialisés, voire émissions de télévision, fleurissent allégrement pour « aider » les mères à élever leur enfant, pour leur apprendre leur « métier de mère »⁶ ! Du père dans tous ces dispositifs, de même que dans la prise en charge concrète de l'enfant, il n'y en a pas, pas plus que d'homme d'ailleurs, sauf parmi certains des concepteurs de telles théories qui se limitent à préconiser l'importance du père dans la relation à l'enfant !

Dans ce processus de pédagogisation et de normalisation des mères et plus largement des femmes, la seule issue à de telles impasses devient la scolarisation la plus précoce possible pour au moins sortir de ces impasses tant théoriques qu'économiques... mais pour entrer dans un autre champ : la sélection drastique à partir de tests cognitifs, la « psychologisation » et la médicalisation des enfants « récalcitrants » ; en effet, la sélection scolaire sourde commence très tôt en France, dès l'école maternelle (Darmon, 2001). Nous devinons alors que compte tenu des raisons tout à fait différentes qui conduisent les parents à scolariser dès la prime enfance leurs enfants – les uns pour des raisons économiques, les autres pour des raisons dites « pédagogiques » – la sélection scolaire va s'abattre différemment sur les enfants selon la place qu'ils sont censés occuper dans l'ordre social et singulièrement en période de chômage où le niveau de qualification semble être exponentiel pour trouver un emploi (Beaud, 2002).

⁶ A titre exemplaire, le dernier numéro hors série de la revue *Psychologies*, 2003, sur le thème *Le métier de « parents »*, bel euphémisme puisque l'ensemble du dossier s'adresse aux mères, essentielles lectrices de ce magazine !



Bibliographie

Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Bloch, F. (1988). Mobilité professionnelle et géographique et socialisation familiale, Analyse des modes de socialisation : confrontations et perspectives, *Actes de la table ronde de Lyon*, CNRS-Université Lumière Lyon 2, 21-34.

Bloch, F. (2004). La crise du lien social familial ou comment l'argent occulte ce que l'on doit aux autres. In Roman P. (éd.), *Des enjeux de l'adoption à l'étranger. Une approche pluridisciplinaire*. Paris : Editions Jeunesse et Droit.

Bloch, F., Buisson, M. & Mermet J.C. (1991). L'activité féminine, une affaire de familles, *Sociologie du Travail*, 2, 255-275.

Bloch F. & Buisson, M. (1990). Du don à la dette : la construction du lien social familial, *La Revue du Mauss*, 11, 54-71.

Bloch F. & Buisson, M. (1994). La circulation du don entre générations ou comment reçoit-on ? *Communications*, 59, 55-72.

Bloch F. & Buisson, M. (1998). *La garde des enfants : une histoire de femmes. Entre don, équité et rémunération*. Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1994). *L'économie des biens symboliques*, Cours du Collège de France à la Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2.

Blunden, K. (1982). *Le travail et la vertu. Femmes au foyer : une mystification de la révolution industrielle*. Paris : Payot.

Castel, R. (1973). *Le psychanalyse*. Paris : Flammarion.

Darmon, M. (1999). Les « entreprises » de la morale familiale, *French Politics, Culture and society*, vol. 17, 3-4, 1-19.

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle, *Sociétés et représentations*, fév. 2001, 517-538.

Dejours, C. (1988). *Plaisir et souffrance dans le travail*, tome I, tome II, Éditions de l'AOCIP.

Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris : Éditions de Minuit.

Kergoat, D. (2001). Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion, *Actuel Marx*, 30, 85-100.

Köhler, H. (1998). *En vérité, il n'y a pas d'enfants difficiles*. Paris : Novalis.

Math, A. & Renaudat, E. (1997). Développer l'accueil des enfants ou créer des emplois ? *Recherches et prévisions*, 49.

Mauss, M. (1968). *Essai sur le don, Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

Pierrard, P. (1987). *Enfants et jeunes ouvriers en France (XIX^e-XX^e siècle)*. Paris : Les Éditions ouvrières.

Une pédagogie spécifique aux écoles enfantines (1825-1950)?

Symposium

Organisé par Juliette Michaëlis¹

Scolariser la petite enfance? La question n'est pas nouvelle. Durant la première moitié du XIX^e siècle, les débats ont porté sur les bienfaits de l'éducation maternelle pour les enfants au-dessous de 6 ans et tendaient à rejeter toute éducation collective avant cet âge. Face à l'extension du travail salarié et à la paupérisation des habitants des villes, on créa cependant, d'abord en Angleterre puis à partir de 1825 à Genève et en France, des institutions destinées à secourir et à éduquer les enfants de 2 à 6 ans, pauvres ou négligés par leurs parents. Philanthropes et pédagogues ne cessèrent dès lors de s'interroger sur l'éducation qui convient à ce jeune âge et de prôner des méthodes spécifiques, distinctes de celles pratiquées dans les écoles primaires.

Cette histoire a fait l'objet de la deuxième partie de l'exposition de la CRIÉE *Pâtamodlé. L'éducation des plus petits, 1815-1980* (Renevey Fry, Ch., 2001) et nous en reprenons quelques chapitres ici.

Je commencerai par *la méthode des salles d'asile*, pratiquée à Genève dans les petites écoles philanthropiques puis municipales, de 1820 à 1870, et inspirée de l'enseignement mutuel qui régissait les écoles des plus grands. Michèle Schärer (professeur à l'École des études sociales et pédagogiques, Lausanne) traitera ensuite de la *méthode Fröbel*, telle qu'elle a été revue et corrigée, de 1870 à 1914, par les praticiens des écoles enfantines publiques des cantons de Genève, de Vaud et de Neuchâtel. Enfin, Chantal Renevey Fry (archiviste du Département de l'instruction publique de Genève) nous montrera comment, entre 1914 et 1950, une école d'application privée, *La Maison des Petits* de l'Institut Jean-Jaques Rousseau à Genève, s'est adaptée aux demandes de l'enseignement primaire en devenant une école d'application publique.

Tous ces projets pédagogiques, nous le verrons, ont dû déchanter. Tous ont dû s'adapter aux effectifs nombreux de l'enseignement public. Tous, malgré leur souci de ne pas *scolariser* trop tôt les enfants, ont été aspirés vers le haut, par les classes primaires et leurs savoir-faire. Ce mouvement a eu des causes multiples : l'attraction qu'exerçaient les salaires plus élevés de l'enseignement primaire, et surtout l'insuffisance des ressources financières qui, jusqu'à aujourd'hui, n'ont jamais permis de mettre moins de 20 enfants sous la responsabilité d'un seul adulte.

¹ Conservatrice du fonds historique de la CRIÉE, Service de la recherche en éducation, Genève.



1. La méthode des salles d'asile dans les petites écoles de l'enfance à Genève (1826-1852)

Par Juliette Michaëlis¹

A Genève, comme à Paris, les premiers établissements destinés aux plus petits, dès l'âge de 2 ou 3 ans, ont été fondés à partir de 1826. Ils eurent d'abord pour finalités de secourir et d'éduquer les enfants pauvres abandonnés dans la rue ou un logement insalubre pendant que leurs parents travaillaient. Faute de mieux, répétait-on alors. «C'est pour suppléer aux soins, aux impressions, aux enseignements que chaque enfant devrait recevoir de sa mère, de l'exemple et des paroles de sa mère, qu'il a paru nécessaire d'ouvrir des salles d'hospitalité et d'éducation en faveur du premier âge», écrivait J.D. Cochin en exergue de son manuel pour les salles d'asile parisiennes (1833).

Ces asiles moraux, comme beaucoup de philanthropes aimaient à le dire, sont assez vite devenus de petites écoles prisées par les parents parce qu'ils avaient besoin de faire garder leurs enfants mais aussi parce qu'ils croyaient, à cette époque déjà, aux bienfaits d'une socialisation précoce ainsi qu'à l'efficacité des méthodes et des moyens mis en œuvre pour l'éducation de leurs enfants. A Genève, sous la pression de la demande, ces premières institutions de la petite enfance ont été, comme aujourd'hui les crèches ou les jardins d'enfants, municipalisées dans les années 1850, puis intégrées à partir de 1872 au Département de l'instruction publique. Leurs modèles ont changé durant ces 50 ans. De mutuel, l'enseignement est devenu simultané, comme dans les écoles des plus grands, et l'enseignement intuitif ou l'enseignement par les yeux, d'avant-garde en 1826, est devenu chose banale en 1870.

La gestion du grand nombre, un problème général du système d'enseignement

Les écoles de lecture puis de catéchumènes, chargées depuis la Réforme d'alphabétiser et de catéchiser les enfants du peuple, s'étaient multipliées en ville et à la campagne au cours de la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Face au nombre de plus en plus grand d'enfants qui fréquentaient ces établissements, on fit appel au début du XIX^e siècle à un modèle, celui des écoles lancastériennes, conçu en Angleterre par l'instituteur quaker Joseph Lancaster (1778-1838). Ce *monitorial system* ou enseignement mutuel, dans lesquels les élèves les plus avancés, les moniteurs, apprenaient aux élèves moins savants, constitue selon Daniel Hameline (2002) l'une des premières tentatives historiques de *management* rationnel de l'instruction.

¹ Conservatrice du fonds historique de la CRIÉE, Service de la recherche en éducation, Genève.



Idéalement, ces établissements devaient comporter une très grande salle, capable de contenir 100, 200 ou même 300 élèves, avec des rangées de bancs, chacune contrôlée par un élève moniteur. Le long des murs, une série de demi-cercles étaient dessinés autour d'un porte-exemples sur lequel on suspendait un tableau reproduisant en gros caractères une leçon de lecture ou de calcul. Ces « cercles » permettaient de diviser la classe en groupes d'une dizaine d'enfants, qui venaient y apprendre à lire ou à calculer, debout, sous la direction de leur moniteur.

Les premières écoles de l'enfance à Genève accueillirent elles aussi, dès leur origine, plus d'une centaine d'enfants. Leur maître, aidé par une bonne ou une sous-maîtresse choisie pour ses qualités maternelles, ne pouvait, pour surveiller un si grand nombre de petits, que prendre exemple sur les écoles lancastériennes. Le pasteur Edouard Diodati, dans ses *Quelques réflexions sur les écoles d'enfants* qui accompagnent son appel à souscriptions de 1826 pour la construction de la petite école de Saint-Gervais, y fait explicitement référence. Le premier régent nommé dans cet établissement, J.R. Monod, mentionne également dans sa fameuse *Notice sur l'École des petits enfants établie à Genève* (Genève, 1829) le Père Girard, promoteur du *monitorial system* en Suisse romande. Ce texte, tout à fait remarquable, inspirera les premières écoles de l'enfance genevoises et aura, selon Jean-Noël Luc (1997) et Daniela Vaj (1999), un écho important dans plusieurs pays européens.

Les spécificités pédagogiques des petites écoles de l'enfance et leurs contraintes

A lire la *Notice* du régent Monod ainsi que les rapports d'activités des comités destinés aux donateurs de chaque école, « toutes les précautions sont prises pour que les enfants ne soient point exposés à la fatigue et à l'ennui » et pour qu'ils soient « éduqués plutôt qu'instruits », comme il convient à leur jeune âge. Pédagogues et philanthropes s'accordent sur la nécessité de tenir compte des besoins, des goûts et du développement de l'intelligence des plus petits et récusent les apprentissages trop précoces de la lecture, du calcul et de l'écriture. Faute de moyens et face au grand nombre cependant, les pratiques, telles qu'on peut les percevoir dans les rares « comptes rendus » des réunions de comité conservés jusqu'ici², correspondent rarement à leurs injonctions. Le ver était dans le fruit... L'enseignement mutuel a été adapté à l'usage des plus petits. Les rangées de banc sont devenues des gradins, pour que le maître puisse raconter des histoires en contrôlant, d'un seul coup d'œil, tous ses petits élèves. Mais la méthode des salles d'asile, comme on a pris l'habitude de la nommer aujourd'hui, a toujours eu pour principale finalité de préparer les enfants à leur entrée à l'école primaire. Pour Edouard Diodati déjà, « les écoles d'enfants (...) loin d'être considérées comme en concurrence avec les écoles d'enseignement mutuel, sont la préparation la plus utile pour l'introduction des enfants dans celles-ci ; elles les y conduisent tout

² L'*Asile des enfants des Eaux-Vives* (1836-1860), cote AEG Cp Pasteurs P 253, l'*Ecole des enfants de Rive* (1833-1848), cote BPU Ms 2429, et l'*Asile des petits enfants de Carouge* (1827-1844), cote BPU Gf 1514.

formés à l'ordre d'une école et munis déjà de quelques connaissances préliminaires (...) ».³

Le besoin de mouvement et le plaisir de chanter tous ensemble

Chaque petite école de Genève, à notre connaissance, possède un jardin, jugé indispensable au développement physique des enfants. Les récréations ou les leçons en plein air ne suffisent cependant pas à combler leur besoin de mouvement. Grâce à la méthode des salles d'asile, et selon des emplois du temps dictés par les comités, les enfants changent de place et d'activité chaque quart d'heure ou demi-heure, au signal d'une cloche, d'un claquoir ou d'un sifflet, en marquant le pas et « en chantant, en comptant ou en silence, d'après la disposition des enfants », comme le stipule le règlement de l'Asile de l'enfance de la commune des Eaux-Vives. Selon Cochin, les enfants « se trouvent entraînés par un mouvement commun imprimé à toute la classe, sans qu'il soit permis à aucun d'élever une discussion ou d'opposer une résistance. Ils suivent, sans le savoir, la droite voie sur lesquels on les place »⁴. Ces mouvements d'ensemble et ces marches au pas, guidés par de petits moniteurs, nous paraissent aujourd'hui bien militaires... et certains historiens n'hésitent pas à accuser les promoteurs de l'éducation du peuple de dressage et de totalitarisme. Les fondateurs des salles d'asile les justifiaient pourtant, en évoquant le goût des plus petits pour l'imitation, le chant et les mimes. Tout se fait en effet en chantant. La notice du régent Monod aussi bien que le manuel de J.D. Cochin (1833) proposent des rythmes ou mélodies pour l'épellation, la numération ou la table de Pythagore, pour entrer dans le rang, aller au cercle ou quitter la classe. Les *Chants à l'usage des écoles enfantines*, recueillis et mis en musique en 1839⁵ par le régent Alizier de l'École des enfants de Rive, intitulés entre autres *L'école est terminée*, *Les devoirs de l'écolier*, *La bonne disposition*... visent, dit-il dans son introduction, à « adoucir le caractère » et « à faire fleurir l'harmonie des cœurs », comme par exemple dans la chanson *C'est tour à tour* :

*L'un après l'autre, et non pas tous ensemble
Tranquillement montons sur le gradin.
Pour nous parler le maître nous rassemble
Nous pouvons bien écouter tous ensemble.
Et tour à tour lever la main...*

³ Appel à souscription du Pasteur Diodati en faveur de l'école des petits enfants de Saint-Gervais, imprimé sans titre, Genève, 1826. Cote BPU Gf 567/105.

⁴ J.D. Cochin, op. cité p. 81.

⁵ Le terme « écoles enfantines » n'est utilisé qu'occasionnellement jusque dans les années 1850 ; et dans le budget de la ville, lorsque ces petites écoles seront municipalisées, on parlera encore des « écoles de l'enfance » jusqu'en 1862.



Le plaisir de jouer

La notice du régent Monod évoque également le bonheur des enfants à être ensemble, à chanter et à mimer, mais il décrit surtout leur plaisir à faire du jardinage, avec « les brouettes, râteaux et pelles en bois » dont ils disposent dans le jardin, ainsi qu'à s'exercer aux « jeux de gymnastique » en plein air. Sa notice mentionne également des briques en bois et le jeu de Sainte Hélène, fait de figures géométriques en carton de couleur, avec lesquels les enfants font des constructions et établissent des symétries. Le jeu n'est cependant pas considéré comme une activité éducatrice. Il le deviendra plus tard, avec Fröbel, pour qui l'enfant apprend en jouant. Bien que pouvant servir de ruse pédagogique, il demeure une activité de détente après les moments de travail et de discipline. Toutes les petites écoles ont un budget pour les jouets, distribués aux enfants lors des récréations ou de la pause de 11h à 1h pour ceux qui restent à l'école ; cordes à sauter, balançoires ou escarpolettes à Saint-Gervais, poupées, balles et balançoires aux Eaux-Vives. A Rive, « l'achat de joujoux » est différé, parce que l'on craint qu'ils ne soient entre les enfants « une pomme de discorde ».

Toutes les descriptions ou prescriptions que nous connaissons témoignent du peu de considération que l'on accorde au jeu spontané. Les enfants ne sont pas là pour s'amuser. « Mes amis, mes amis, marchons, marchons, allons à notre ouvrage / Mes amis, mes amis, marchons, marchons, allons à nos leçons. A nos leçons soyons dociles... » dit l'une des chansons du régent Monod. L'enfant qui n'obéit pas est puni et la « chambre de réflexion » utilisée à Saint-Gervais pour l'exclure du groupe s'il dérange trop devient, dans le règlement des Eaux-Vives, une prison : « Article 25 : l'enfant indiscipliné ou qui dérangera les autres sera mis en punition dans un coin retiré de la salle, le visage contre le mur, si cela ne suffit pas il sera enfermé dans la prison, s'il est incorrigible (...) il sera renvoyé ».

Le plaisir d'apprendre grâce aux leçons de choses

Pour le régent Monod, l'enfant, s'il se sent aimé et en sécurité, transforme l'enseignement qui lui est donné en un jeu. Son goût de la découverte et son goût d'apprendre, sa curiosité, font de lui, comme Edouard Claparède et les directrices de la Maison des petits le diront au début du XX^e siècle, le « constructeur de son propre savoir »⁶. Il est vrai que le pasteur Monod fonde déjà sa connaissance des enfants sur leur observation, mais celle-ci ne se déclare ni expérimentale, ni scientifique. « L'esprit de l'enfant n'est pas un vase à remplir » dit-il en le soulignant, « mais comme un instrument à préparer, ou encore comme un bouton renfermant tous les principes organiques de son développement futur. Nous nous proposons d'aider à ce développement ».

Développement intellectuel et développement moral vont de pair, à cet âge, et l'enseignement doit être intuitif, prendre appui sur les sens et en particulier sur les images.

⁶ Charles Magnin (1996) a très rigoureusement analysé sa manière de concevoir la relation entre maître et élève ainsi que le développement de l'intelligence de l'enfant et l'a comparée aux conceptions de la Maison des petits au XX^e siècle.



La petite école de Saint-Gervais est dotée d'un matériel fort élaboré : des collections d'histoire naturelle et surtout des tableaux muraux ou estampes représentant des animaux ou des plantes, des métiers et les outils et matériaux qu'ils utilisent, des histoires édifiantes ou des scènes de l'Histoire sainte. Pour le régent Monod, comme pour Pestalozzi ou le Père Girard, « l'enseignement par les yeux » aide à observer, à nommer, à comparer, il apprend à dépasser les premières impressions et à raisonner. Il doit être au cœur de l'éducation des plus petits. La lecture n'est pour lui « qu'un objet accessoire, un moyen d'occupation » et l'énumération ou les premières notions de calcul doivent s'acquérir en chantant, en frappant dans les mains et en marchant.

Vœux pieux, semble-t-il, si on les compare aux deux écoles dont nous connaissons, bien que relativement, les pratiques.

Dans l'Asile de l'enfance de la commune des Eaux-Vives, nous l'avons vu, l'emploi du temps est strictement défini et les dames inspectrices veillent à ce qu'il soit respecté. En été – en hiver l'école est ouverte moins longtemps – il comprend, dès 8h15, l'entrée des enfants en marche parfaitement réglée pour que, en cinq minutes, chacun soit à sa place, prêt pour « l'inspection de propreté », l'appel, la prière et le chant. Ce rite quotidien d'ouverture est suivi, pendant une demi-heure, par la leçon de lecture et l'explication de la Bible et de l'Histoire sainte, puis pendant un quart d'heure par la numération. La récréation commence à 9h30. Elle dure jusqu'à 10h pour les plus grands qui, pendant que les plus petits jouent encore, « apprennent par cœur des psaumes ou quatrains ou seulement des mots ». A 10h30, tous les enfants sont divisés en petits groupes et vont aux cercles jusqu'à 10h45 faire de la lecture. Puis ils chantent et on leur « délivre leur chapeau ». Certains rentrent chez eux, d'autres restent à l'école pour manger le déjeuner préparé par leurs parents. Durant l'après-midi, entre 13h et 17h, cet emploi du temps n'est guère modifié, sinon que les enfants suivent, entre 16h15 et 16h45, une « explication des tableaux d'histoire naturelle ou de métiers » et répondent aux « questions » qui leur sont adressées.

La méthode des salles d'asile et les gradins qui la caractérisent ne disparaissent totalement à Genève et à Paris que dans la seconde moitié du XIX^e siècle, avec l'introduction des écoles divisées en classes selon les groupes d'âges et avec l'avènement, grâce à la diminution des effectifs, de l'enseignement simultané aujourd'hui encore pratiqué dans beaucoup de nos écoles primaires et enfantines. Cette transformation fut marquée, du côté des petites écoles, par l'apogée de l'enseignement intuitif⁷ et l'intégration de la méthode Fröbel à l'enseignement public.

⁷ Cf. Daniel Hameline (2002).

Sources

Archives d'État du canton de Genève
et en particulier les archives
de la Compagnie des pasteurs

Manuscrits et imprimés
de la Bibliothèque publique et universitaire

Fonds historique de la Crieé

Bibliographie

Cochin J.D. (1933). *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de salles d'asile*. Paris: Hachette.

Hameline, D. (2002). *Le miroir du temps*. Lausanne: LEP.

Magnin, C. (1996). Le bouton, la graine et la couveuse. In *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font*. Lausanne: LEP.

Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant. De la salle d'asile à la maternelle*. Paris: Belin.

Vaj, D. (1999). Une pédagogue genevoise méconnue: Mathilde Calandrini et la diffusion de l'éducation populaire enfantine dans l'Italie du Risorgimento. In *Genève et l'Italie: mélanges publiés à l'occasion du 80e anniversaire de la Société genevoise d'études italiennes*, Genève.

2. La méthode Fröbel dans les écoles enfantines publiques de Suisse romande : au service d'une préparation à l'école primaire ? 1870-1914

Par Michèle E. Schärer¹

Résumé

Cette communication est tirée d'une recherche en cours sur la réception de Friedrich Fröbel (1782-1852) en Suisse romande – plus particulièrement dans les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud – entre 1860 et 1914. Elle est centrée sur la manière dont les idées de ce pédagogue ont été reprises dans les écoles enfantines publiques dès les années 1870 et comprend quatre parties : (1) aperçu du contexte, à savoir la naissance des écoles enfantines publiques dans les trois cantons concernés ; (2) brève présentation de Friedrich Fröbel et des deux axes principaux de sa pédagogie de la petite enfance : le jeu et le Kindergarten ; (3) l'arrivée des idées fröbeliennes en Suisse romande dès 1860 et leur reprise dans les écoles enfantines publiques dès 1870 ; (4) examen de la compatibilité entre les idées fröbeliennes et les missions des écoles enfantines publiques.

La naissance des écoles enfantines publiques

Dans l'ensemble de la Suisse, des institutions préscolaires privées, de caractère philanthropique, voient le jour dans la première moitié du XIX^e siècle. En Suisse alémanique (à l'exception du canton de Bâle-Ville), les *Kindergärten* sont en grande partie encore privés jusqu'au milieu du XX^e siècle, bénéficiant de subventions communales ou cantonales. En Suisse latine (Suisse romande et Tessin) en revanche, l'intervention de l'État est plus précoce. Dans les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud en particulier, les écoles enfantines vont être intégrées au système scolaire au cours du dernier quart du XIX^e siècle.

A Genève, la Loi sur l'instruction publique du 19 octobre 1872 (art. 17-19) instaure l'obligation pour chaque commune d'avoir au moins une école enfantine. La Loi du 5 juin 1886 (art. 31-37) intègre l'école enfantine à l'enseignement primaire ; elle dure trois ans, dont la dernière correspond à la première année d'école obligatoire. Dans le canton de Neuchâtel, la Loi sur l'enseignement primaire du 27 avril 1889 (art. 7) intègre également les écoles enfantines à l'enseignement primaire et introduit l'obligation pour chaque commune d'avoir une école enfantine (Rüfenacht, 1983, p. 63). Dans le canton

¹ Enseignante à l'École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne.



de Vaud enfin, la Loi sur l'instruction publique primaire du 9 mai 1889 (art. 13) stipule qu'à la demande de chefs de familles représentant 20 enfants de cinq à sept ans, chaque commune est obligée d'ouvrir une école enfantine.

Quelles sont les finalités assignées à ces écoles enfantines publiques ? Il s'agit d'une part de favoriser le développement physique, intellectuel et moral des enfants, d'autre part de servir de préparation à l'école primaire².

La pédagogie fröbelienne jouera un rôle important dans les écoles enfantines publiques et aussi dans la formation des maîtresses enfantines qui s'instaure parallèlement à l'intégration de l'éducation préscolaire à l'instruction publique.

Friedrich Fröbel et sa pédagogie de la petite enfance

Quelques éléments biographiques

Friedrich Wilhelm August Fröbel naît le 21 avril 1782 à Oberweissbach en Thuringe. Il est le sixième enfant d'une famille de pasteur luthérien. Sa mère décède l'année suivante. L'absence de la mère vécue douloureusement, un environnement religieux rigoriste et des contacts privilégiés avec la nature marquent son enfance. Fröbel apprend d'abord le métier d'arpenteur qu'il exercera pendant plusieurs années. En 1799, il commence des études de sciences naturelles à l'Université de Iéna, qu'il doit toutefois interrompre pour des raisons financières. Tout en exerçant à nouveau la profession d'arpenteur, il se plonge dans la lecture des ouvrages des philosophes de l'idéalisme allemand. Il débute sa carrière de pédagogue en 1805 dans une école expérimentale Pestalozzi à Francfort. A deux reprises, il séjourne à Yverdon chez le pédagogue suisse dont il se considère le disciple : en 1806 pour quelques semaines ; en 1808-1810 il y accompagne les trois fils de la famille von Holzhausen de Francfort dont il est devenu entre-temps le précepteur. En 1811, il reprend des études de sciences (minéralogie entre autres) à Göttingen, puis Berlin. Il fonde en 1816 un institut de formation pour jeunes garçons en Thuringe. Il rédige son ouvrage majeur de pédagogie *L'éducation de l'homme*, paru en 1826, où il développe une notion centrale de sa pédagogie, celle de l'« unification de la vie » qui se situe dans le prolongement de la « philosophie des sphères » élaborée déjà à l'époque de ses études à Göttingen : la réalité, bien que contradictoire, tend toujours à l'unité qui se manifeste en Dieu. L'éducation doit aider à la médiation, à l'intégration du moi et de l'objet, de l'intérieur et de l'extérieur. Entre 1831 et 1836, Fröbel séjourne à nouveau en Suisse où il dirige successivement deux institutions d'éducation dans les cantons de Lucerne et de Berne. C'est à son retour en Thuringe en 1837 qu'il se tourne vers l'éducation de la petite enfance. Il crée du matériel de jeu et fonde le premier *Kindergarten* en 1840, développe la formation des jardinières d'enfants et publie en 1844 les *Chansons pour les mères qui câlinent leurs enfants*, destinées à l'éducation des tout-petits. Fröbel a été

² Loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886, art. 18 (Genève) ; Règlement du 19 septembre 1895 sur l'organisation des écoles enfantines, art. premier (Vaud).



marié deux fois; ces deux unions sont restées sans enfants. Il décède le 21 juin 1852 à Marienthal (Thuringe).

Le jeu

La théorie du jeu constitue le fondement de la pédagogie fröbelienne de la petite enfance. Cette théorie, telle qu'elle apparaît dans les nombreux textes de Fröbel (et notamment dans les brochures ou articles qui accompagnent le matériel pédagogique) est complexe. La présentation dans ce qui suit des finalités et du matériel de jeu est synthétique, et donc nécessairement réductrice.

Au centre de la pédagogie du jeu de Fröbel, il y a le concept de l'unification de la vie (*Lebenseinigung*) évoqué plus haut. Dans la brochure de 1838 qui accompagne le premier don, Fröbel présente le jeu comme «un miroir de la vie».

C'est pourquoi le jeu est important pour l'enfant, il lui apprend à se connaître lui-même, à connaître son monde intérieur dans les multiples directions et relations, du point de vue de ses forces, de ses dispositions, de ses tendances, comme de ses espérances et de ses souhaits, etc.; il médiatise pour lui l'approche et la connaissance du monde extérieur qui se trouve devant lui en tant que séparé, en tant qu'éloigné et étranger. Le jeu apprend à l'enfant à connaître et à s'approprier dans le monde extérieur les moyens de représentation de son monde intérieur, de la même façon que l'enfant développe dans le jeu ses dispositions et augmente ses forces.

Mais le jeu fait aussi sentir et pressentir à l'enfant dans le monde extérieur un monde intérieur, dans le monde des corps le monde des forces, un monde de l'esprit; de même qu'il fait sentir, connaître et reconnaître à l'enfant la vie et l'amour de ceux qui jouent avec lui (Fröbel In Soëtard, 1990, pp. 129-130).

En termes actuels, on pourrait dire que le jeu est conçu par Fröbel comme moyen privilégié d'interaction et de médiation entre l'enfant et son environnement (personnes et objets). Fröbel, à la suite de Pestalozzi, milite pour une formation globale de l'enfant qui englobe «la tête, le cœur et la main» – caractéristique qui traverse également sa théorie du jeu. Enfin, et on l'aura compris à travers les quelques éléments qui précèdent, le jeu n'est nullement pour lui un passe-temps gratuit, ou un simple amusement.

Le matériel conçu et développé par Fröbel constitue un ensemble englobant solides, surfaces, lignes et points, qui comprend les «dons» et les «occupations». Les dons (*Spielgaben*) sont au nombre de six et représentent les solides. Le premier don consiste en une série de balles souples et multicolores en tissus ou en laine. Le second don comprend un ensemble constitué d'une boule, d'un cube et d'un cylindre en bois; la première symbolise le mouvement, le second l'immobilité tandis que le troisième réunit ces deux caractéristiques. Le troisième don est constitué d'un cube en bois subdivisé en huit cubes identiques; les quatrième à sixième dons sont des variations du troisième.



Les dons trois à six offrent de multiples possibilités de combinaisons et de construction. Les occupations pour leur part comprennent un ensemble varié de matériel – représentant surfaces, lignes et points – permettant de développer une large palette d'activités : planchettes de couleur de formes diverses, bâtonnets en bois, papier pour le pliage et tissage, piquage, perles, poids, sable et pâte à modeler.

Le Kindergarten

Le *Kindergarten* fröbelien comporte une double originalité par rapport aux institutions pour jeunes enfants qui ont vu le jour en Europe dès la fin du XVIII^e siècle.

D'abord, lorsque Fröbel élabore son matériel de jeu, c'est à l'éducation du jeune enfant au sein de la famille qu'il pense en premier lieu. Au départ, le *Kindergarten* est en effet conçu comme un lieu de démonstration où les mères (bourgeoises) viennent apprendre à se familiariser avec le matériel de jeu pour l'introduire ensuite dans le cadre familial. Dans un deuxième temps seulement, le jardin d'enfants deviendra une institution qui accueille les enfants pendant quelques heures de la journée et où le jeu est organisé de manière systématique. Le jardin d'enfants fröbelien n'a donc pas, contrairement aux autres institutions pour jeunes enfants de l'époque, pour vocation d'accueillir des jeunes enfants des classes populaires laissés à eux-mêmes pendant la journée. Fröbel conçoit son *Kindergarten* pour les enfants de toutes conditions sociales.

Ensuite, le *Kindergarten* n'est pas, dans l'esprit de Fröbel, destiné à la transmission de savoirs scolaires de base tels que lire, écrire, calculer. Sa mission consiste à favoriser le développement global du jeune enfant, à travers le jeu, mais aussi le mouvement (par exemple les rondes) et la culture de petits jardins.

Arrivée de la pédagogie fröbelienne en Suisse romande dès les années 1860

Si les idées de Fröbel arrivent au début des années 1860 en Suisse romande, c'est grâce notamment à la baronne Bertha de Marenholtz-Bülow (1810-1893). Cette disciple du pédagogue thuringien a été très active dans la diffusion des idées fröbeliennes en Allemagne de même que dans de nombreux pays européens, dont la Suisse. Ainsi, en 1860, elle donne une série de conférences à Genève, Lausanne et Neuchâtel.

La pédagogie fröbelienne s'implantera d'abord au sein de jardins d'enfants privés. Le premier d'entre eux est fondé à Lausanne en 1860. D'autres seront créés dans les années suivantes à Genève (1861) et Neuchâtel (1862). Le jardin d'enfants de Lausanne fermera en 1862 déjà, tandis que celui de Genève durera jusqu'en 1918. Entre 1864 et 1874, ce dernier est dirigé par une autre disciple allemande de Fröbel, Adèle de Portugall (1821-1910). Il deviendra le jardin d'enfants fröbelien de Suisse romande et une pépinière d'institutrices fröbeliennes, dont quelques-unes seront ultérieurement aussi formatrices de maîtresses enfantines dans les cantons de Neuchâtel et Vaud notamment. Dès 1864, Adèle de Portugall donne à Genève des cours sur la méthode Fröbel à des institutrices des écoles de l'enfance (appelées plus tard écoles enfantines)

tant privées que municipales. Il s'agit dans un premier temps de cours de perfectionnement ponctuels et facultatifs. A partir de 1872, les écoles enfantines passant sous le contrôle de l'État, les institutrices seront astreintes à suivre ces cours. En 1876, Adèle de Portugall est nommée inspectrice des écoles enfantines. Dans cette fonction qu'elle occupera jusqu'en 1884, elle continuera à assurer la formation des institutrices.

La méthode Fröbel va ainsi progressivement devenir la méthode de référence dans les écoles enfantines publiques naissantes de Suisse romande. Elle sera enseignée aux futures maîtresses enfantines. Le cas de Genève vient d'être évoqué. En outre, une section fröbelienne est créée en 1889 à l'École normale de Neuchâtel et en 1895 à celle de Lausanne. Par ailleurs, on trouve des traces de la méthode Fröbel dans les textes législatifs ou programmes scolaires, comme le montrent les exemples qui suivent.

Dans le règlement sur l'organisation des écoles enfantines du canton de Vaud du 19 septembre 1895, nous lisons à l'art. 6 :

L'enseignement dans les classes enfantines se donne au moyen du matériel Fröbel et consiste surtout en exercices intuitifs ou de langage, en occupations manuelles et en jeux accompagnés de chants.

Il comprend de plus, pour la division supérieure³, des éléments de la lecture, de l'écriture, du dessin et du calcul.

Cet enseignement doit revêtir, dans toutes les leçons, un caractère essentiellement éducatif.

A Genève, la Loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886 stipule à l'art. 27 : « Dans les deux divisions⁴ l'enseignement consiste surtout en leçons de choses, en occupations manuelles, en jeux et chants [...] ». Quant aux programmes des écoles enfantines genevoises des années 1880-1890 par exemple, ils font explicitement référence au pédagogue thuringien : dans les classes des enfants de 3 à 6 ans, le matériel Fröbel sert ainsi à l'enseignement intuitif, prépare au dessin, au calcul ou à l'acquisition de notions élémentaires de géométrie ; les occupations fröbeliennes servent de préparation au travail manuel⁵.

Les idées pédagogiques de Fröbel sont également discutées au sein de la Société des instituteurs de la Suisse romande (aujourd'hui Syndicat des enseignants romands), fondée en 1864. Elles font l'objet de plusieurs articles dans les colonnes de l'*Éducateur* – organe de cette société – dès 1865. Par ailleurs, l'école enfantine figure parmi

³ L'école enfantine vaudoise comprend deux divisions : l'une accueille les enfants de 5-6 ans, l'autre ceux de 6-7 ans (*Règlement sur l'organisation des écoles enfantines du 19 septembre 1895*, art. 2-3). A cette époque, l'école obligatoire ne commence, dans ce canton (contrairement à Genève et Neuchâtel), qu'à l'âge de 7 ans.

⁴ La division inférieure accueille les enfants de 3 à 6 ans, la division supérieure (qui correspond au début de l'école obligatoire) les enfants de 6 à 7 ans (*Loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886*, art. 26).

⁵ *Programmes de l'enseignement dans les écoles enfantines et dans les écoles primaires du canton de Genève pour les années scolaires 1887-1888, 1888-1889 et 1889-1890*. AEG 1988 va 22.16 1-14.



les questions traitées dans le cadre de deux de ses congrès (1877 et 1886) qui sont des forums de discussion pédagogique importants à l'époque.

Parmi les conclusions adoptées au congrès de Fribourg de 1877, on lit :

6° L'école enfantine a pour but le développement normal des facultés physiques, morales et intellectuelles du jeune enfant. A cette fin elle donne à ses élèves un enseignement en rapport avec leur âge et avec leurs besoins. Cet enseignement comprend :

- a) des causeries et leçons de choses ;*
- b) des occupations manuelles empruntées à la méthode Fröbel, dite des jardins d'enfants ;*
- c) des jeux accompagnés de chants et de mouvements gymnastiques⁶.*

Au congrès de Porrentruy en 1886, les résultats d'une enquête – menée par les sections locales de la Société – dans différents cantons romands sur l'état de l'école enfantine⁷ sont présentés. A l'exception de Genève, la situation est déplorable : les méthodes d'enseignement, le matériel et les locaux sont inadaptés aux jeunes enfants ; Fröbel est peu ou pas connu ; la formation et la rétribution des institutrices sont insuffisantes. Au chapitre des réformes à entreprendre sur le plan des méthodes et des moyens d'enseignement, la plupart des rapports émanant des sections «...reconnaissent toute la valeur éducative de l'œuvre créée par Fröbel et en recommandent l'introduction comme le vrai moyen de mettre nos écoles de petits enfants en état de répondre à leur but»⁸. On pourra ajouter que l'adoption de la méthode Fröbel ne semble nullement être incompatible avec des apprentissages scolaires, comme en témoignent les résultats de cette même enquête : pour les instituteurs et institutrices qui y ont répondu, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a sa place à l'école enfantine⁹. Cette remarque nous amène à notre dernier point.

Compatibilité de la méthode Fröbel avec les missions de l'école enfantine publique ?

Le succès rencontré par la méthode Fröbel dans les écoles enfantines peut sembler à première vue paradoxal car, comme nous l'avons vu, pour le pédagogue thuringien, le *Kindergarten* n'était pas destiné à transmettre des savoirs scolaires de base, mais à favoriser le développement global du jeune enfant, notamment à travers le jeu. Dès

⁶ Rapport général sur la question des Écoles enfantines mise à l'étude par le Comité central des Instituteurs de la Suisse romande, p. 41. In *Sixième congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande à Fribourg, en septembre 1877*. Lausanne: 1877.

⁷ *Dixième congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande à Porrentruy, en août 1886. Rapports sur les deux questions mises à l'étude par le comité central*. Porrentruy: 1886, pp. 17-65.

⁸ *Ibid.*, p. 52.

⁹ *Ibid.*, pp. 56-57.

lors, la pédagogie de Fröbel a-t-elle été instrumentalisée ou dénaturée ? C'est une des questions qui est au centre de ma recherche. Dans l'état actuel de mon travail, j'esquisserai deux pistes d'analyse qui restent encore à être explorées plus largement.

Préalablement, il convient de préciser que ce qui a été repris de Fröbel – et cela bien au-delà de la Suisse romande – est essentiellement son matériel pédagogique, tandis que les fondements philosophiques et religieux qui sont à son origine (en particulier la notion d'unification de la vie) ont été largement ignorés. L'accès difficile aux textes de Fröbel, dont la pensée complexe s'exprime de manière particulièrement touffue, y a certainement contribué. Au demeurant, certains auteurs, francophones notamment, annoncent clairement qu'ils « adaptent » Fröbel à leur contexte culturel, simplifient son propos pour le rendre plus accessibles aux lecteurs, ou encore soulignent qu'il s'agit de s'inspirer de l'esprit de Fröbel, et non de l'appliquer à la lettre (Combrugghe, 1882, s.p. ; Compayré In Garcin, 1912, pp. VIII-IX ; Humbert-Prince, 1894, pp. 62, 102 ; Vuagnat, 1897, pp. 16-17, 76).

Le point de vue de Fröbel sur l'articulation entre Kindergarten et école

Fröbel s'exprime à quelques endroits de son œuvre sur ce sujet. D'une part, dans la présentation des occupations, il indique qu'elles peuvent constituer une base pour des apprentissages scolaires ultérieurs. Le jeu avec les bâtonnets, par exemple, peut servir d'introduction à l'écriture, à la lecture ou au calcul (Fröbel, 1998, pp. 173-176). D'autre part, dans l'introduction au troisième don, il présente ainsi les spécificités de l'apprentissage respectivement dans l'enfance (*Kindheit*) et à l'école : l'enfance – l'époque du *Kindergarten* – est le temps du développement physique, de la consolidation intérieure, de la formation invisible de l'âme et de l'esprit ; l'école est le temps où cette force de l'âme et de l'esprit s'extériorise, devient consciente (Fröbel, 1998, p. 109). Le *Kindergarten* serait ainsi le lieu d'une préparation intérieure à l'acquisition ultérieure de connaissances scolaires.

Il resterait à examiner de plus près dans quelle mesure les prémisses de l'utilisation de la pédagogie fröbelienne (et en particulier de ses supports matériels) à des fins d'apprentissage scolaire dans les écoles enfantines publiques n'existent pas en germes dans le propos du pédagogue et dans le matériel qu'il a développé.

Que représente la « préparation à l'école primaire » énoncée comme une des finalités de l'école enfantine ?

Lorsque les acteurs de la scène éducative romande de la deuxième moitié du XIX^e siècle (hommes politiques et pédagogues) parlent de l'école enfantine comme « lieu de préparation à l'école primaire », ils entendent d'une part la transmission de rudiments en matière de lecture, écriture et calcul, d'autre part aussi la transmission d'éléments d'éducation morale : habituer à l'ordre et à la discipline, donner des habitudes de travail – toutes qualités éminemment utiles pour la carrière scolaire ultérieure de ces jeunes enfants.



En quoi le jeu, qui est au centre de la pédagogie fröbelienne, contribue-t-il à cette mission d'éducation morale de l'école enfantine ? Dans l'esprit de son créateur (et de ses disciples) le jeu n'est pas futile, mais utile. Il contribue au développement intellectuel, mais aussi moral de l'enfant. Dans ses textes d'introduction à l'un ou l'autre don, Fröbel souligne que le jeu permet d'apprendre la persévérance, le sens de l'ordre, le fait d'être soigneux (Fröbel, 1982, pp. 107, 129).

Néanmoins, les préjugés contre le jeu sont parfois tenaces à l'époque qui nous intéresse. Dans le grand public, mais aussi, dans une moindre mesure, dans les rangs des instituteurs. Au congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande de 1877, l'un d'entre eux relève :

*Le Jardin d'enfants se propose d'instruire l'élève en l'amusant ; l'enfant se forme vite à cette méthode, il n'y trouve que du plaisir ; mais cette manière de voir est-elle absolument juste ? Il faut bien que l'enfant apprenne tôt ou tard que le travail est un devoir autant qu'un jeu ; pourquoi ne pas lui enseigner dès son bas âge à partager son temps entre le devoir et la récréation ?*¹⁰

Le jeu serait-il uniquement récréatif ? Caroline Progler, institutrice fröbelienne de la première heure, rectifie ce point de vue :

*Je n'ai et nous n'avons aucune objection à ce que l'enfant s'amuse au Jardin d'enfants ; cependant les occupations de la méthode Fröbel ne sont pas un jeu pur. [...] L'enfant au Jardin d'enfants travaille, et travaille sérieusement : seulement ce travail, qui répond admirablement aux forces physiques et intellectuelles du premier âge, semble aux adultes un passe-temps ; ce qui pour eux est jeu, est travail pour l'enfant. Chaque fois que l'enfant met toutes ses forces physiques, intellectuelles et morales à une occupation ou à un jeu, il travaille.*¹¹

Sur ce point, la pédagogie fröbelienne est parfaitement compatible avec une des finalités centrale de l'École de cette époque : cette dernière a pour mission autant d'éduquer et de moraliser que d'instruire – et l'école enfantine ne fait pas exception à la règle.

¹⁰ Sixième congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande à Fribourg, en septembre 1877. Lausanne : 1877, p. 33.

¹¹ *Ibid.* p. 34.



Sources

Abréviations

Archives d'État de Genève : AEG ;
Archives de la Ville de Genève : AVG ;
Archives de la Ville de Lausanne : AVL.

Sources imprimées

Dixième Congrès des instituteurs
de la Suisse romande à Porrentruy,
en août 1886.
Porrentruy : Victor Michel, 1886.

Programmes de l'enseignement
dans les écoles enfantines et dans les écoles
primaires du canton de Genève pour
les années scolaires 1887-1888, 1888-1889
et 1889-1890. Archives du Département
de l'instruction publique/Secrétariat général,
AEG 1988 va 22.16 1-14.

Recueil authentique des Lois et Actes
du Gouvernement de la République
et Canton de Genève, AEG BA 10.

Recueil des lois du canton de Vaud,
AVL P 10.

Sixième congrès de la Société
des instituteurs de la Suisse romande
à Fribourg, en septembre 1877.
Lausanne : Borgeod, 1877.

Périodique

L'Éducateur. Revue pédagogique publiée
par la Société des instituteurs de la Suisse
romande. 1865-1914.

Bibliographie

Anfänge des Kindergartens (1999).
Bad Blankenburg :
Friedrich-Fröbel-Museum.

Combrugghe, (baronne de) (1882).
Les causeries de la mère. Interprétation
française du livre allemand
de Frédéric Fröbel. Paris : Ract & Falquet.

Évard, M. (1994). *La République et l'école
primaire : la formation des maîtres et la mise
en place de l'école normale dans la seconde
moitié du XIX^e siècle*. Musée Neuchâtelois,
3, 121-132.

Feyler, J. (1976). *L'école enfantine
genevoise : naissance, évolution,
perspectives*. Mémoire de licence
en sciences de l'éducation,
Université de Genève.

Fröbel, F. (1982). *Die Spielgaben*
(édition/réédition par E. Hoffmann).
Stuttgart : Klett-Kotta.

Fröbel, F. (1998). *Vorschulerziehung
und Spieltheorie* (réédition par H. Heiland).
Stuttgart : Klett-Kotta.

Garcin, F. (1912). *L'éducation des petits
enfants par la méthode froebélienne*.
Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Heiland, H. (1995). Friedrich Fröbel
(1782-1852). In Morsy, Z. (éd.), *Penseurs
de l'éducation (Vol. 2)*, 482-500.
Paris : UNESCO.

Heiland, H. (1999). *Friedrich Fröbel*.
Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.

Hoffmann, E. (1984). Lebensbild. In
F. Fröbel : *Kleine Schriften und Briefe von
1809-1851* (réédition par E. Hoffmann) (pp.
147-182). Stuttgart : Klett-Kotta.



- Humbert-Prince, J.F. (1894). *Frédéric Fröbel, son idée – son œuvre. Étude biographique, historique et psychologique de la méthode fröbelienne*. La Chaux-de-Fonds.
- Marenholtz, B. de (1860). *Les jardins d'enfants. Nouvelle méthode de Frédéric Fröbel*. Lausanne: Imprimerie Vincent.
- Marenholtz-Bülow, B. von (1866). *Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode*. Berlin: Enslin.
- Portugall, A. von (1905). *Friedrich Fröbel. Sein Leben und Wirken*. Leipzig: Teubner.
- Raoux, E. (1859). *Notice sur les jardins d'enfants ou aperçu de la réforme pédagogique de Fröbel et de ses avantages physiques, intellectuels et moraux*. Lausanne.
- Raoux, E. (1860). Les jardins d'enfants considérés dans leurs résultats matériels et moraux. Aperçu historique. *Journal de la Société vaudoise d'utilité publique*, 6, 121-137.
- Raoux, E. (1861). *L'éducation nouvelle ou de la méthode de Fröbel et de ses applications aux divers âges. Jardins d'enfants, écoles professionnelles et scientifiques, écoles normales*. Revue mensuelle. Lausanne.
- Raoux, E. (1862). *Manuel théorique de la réforme éducative de Frédéric Fröbel*. Lausanne.
- Renevey Fry & Michaëlis, J. (éd.), (2001). *Pâtamodlé. L'éducation des plus petits, 1815-1960*. Genève: Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.
- Rüfenacht, P. (1983). *Vorschulerziehung in der Schweiz*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rüfenacht, P. (1984). *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz*. Bern und Stuttgart: Paul Haupt.
- Soëtard, M. (1990). *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie*. Paris: Armand Colin.
- Une école pour l'école. 150 ans d'École normale dans le canton de Vaud* (1983). Lausanne: Groux.
- Vuagnat, A. (1897). *L'éducation normale des tout-petits basée sur les idées de Pestalozzi et de Fröbel*. Neuchâtel: Attinger.

3. La Maison des Petits à Genève : d'une école d'application privée à une école d'application publique (1914-1950)

Par Chantal Renevey Fry¹

Résumé

Conçue au départ comme une institution privée destinée à être l'école d'application et d'expérimentation des théories étudiées et développées à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, la Maison des Petits ne deviendra que progressivement et dans un second temps le passage obligé de toutes les futures institutrices enfantines genevoises. Mais son développement doit tout à deux enseignantes issues de l'école genevoise qui regagneront le secteur public, ou du moins son enveloppe budgétaire, pour des raisons qui furent d'abord financières. Tout au long de leur carrière, Mina Audemars et Louise Lafendel s'efforceront en outre de pratiquer un syncrétisme éclectique des différents courants pédagogiques, comme le montre la présente étude basée avant tout sur des documents d'archives inédits conservés dans le fonds du Secrétariat général du Département genevois de l'instruction publique.

Une création empirique

La création de la Maison des Petits comme école expérimentale liée à l'Institut Jean-Jacques Rousseau s'est faite de façon tout à fait empirique et pragmatique. Les statuts de l'Institut prévoyaient certes l'existence d'un lieu d'observation du développement de l'enfant en situation d'apprentissage, mais son fondateur Édouard Claparède, sans doute refroidi par la remarque d'une institutrice au congrès scolaire de Saint-Imier de 1910 qui l'avait pris à partie en qualifiant l'expérimentation pédagogique de «vivisection», aurait préféré un concordat avec les écoles publiques (cf. Hameline, 1996). A cette époque, il y avait en effet un certain nombre d'écoles d'application destinées à la formation pratique des stagiaires de l'enseignement officiel. Parmi elles, l'école de Malagnou où enseignait entre autres depuis 1896 Mademoiselle Louise Lafendel.

La première volée fut constituée un peu au hasard des proximités familiales et géographiques de l'Institut lorsque, durant sa deuxième année d'existence en 1913-1914, deux adeptes de la méthode Montessori vinrent y enseigner : l'italienne Thérèse Bontempi, introductrice de la méthode dans les asiles de l'enfance au Tessin, et la

¹ Archiviste du Département de l'instruction publique, Genève.

française Jeanne Barrère, divulguant dans son pays ce qu'elle avait appris directement auprès de la mère fondatrice à Rome. Seul petit détail dérangeant, ces deux dames n'avaient pas été accréditées officiellement par la doctoresse Montessori, ce qui ne contribua guère à l'amélioration de relations qui ne furent d'ailleurs jamais vraiment au beau fixe : fâchée, la doctoresse interdit aux éditions parrainées par l'Institut d'imprimer de nouveaux tirages de son ouvrage publié pour la première fois en traduction française abrégée à Genève.

Durant le mois que dura ce cours montessorien, suivi entre autres par Louise Lafendel, une douzaine d'enfants furent donc réunis pour servir aux démonstrations pratiques de la méthode. Le cours terminé, l'expérience se poursuivit cependant à la demande des parents et les enfants furent confiés à trois étudiantes de l'Institut qui se destinaient à l'éducation des plus jeunes. Le nom de «Maison des Petits» fut choisi lors d'une soirée de causeries familières et constitue l'adaptation libre de la désignation montessorienne «*Casa dei bambini*».

Audemars et Lafendel entre enseignement privé et école publique

En juillet 1914, Mina Audemars, institutrice dans les écoles genevoises, demande une année de congé sans solde pour pouvoir continuer ses études à l'Institut et diriger la Maison des Petits. Originaire du pays de Joux, elle est arrivée d'Angleterre en 1908 pour s'initier aux méthodes frœbéliennes avant de songer initialement à partir comme institutrice missionnaire aux Indes. Elle accomplit son stage à l'école d'application de Malagnou où elle fréquente la classe de Louise Lafendel. Dès l'ouverture de l'Institut en 1912, elle est chargée de la conférence hebdomadaire sur l'éducation des petits. C'est donc tout naturellement qu'on lui confie la direction de cette nouvelle école privée où les parents choisissent d'envoyer leurs enfants moyennant le paiement d'un écolage. En 1915, son congé est prolongé d'une année et Louise Lafendel la rejoint en 1916 selon les mêmes modalités, afin de s'occuper de la classe des grands nouvellement créée pour pouvoir continuer à assurer un enseignement aux élèves admis dès le début. Dès lors, le congé de ces deux demoiselles sera régulièrement renouvelé d'année en année par le Département genevois de l'instruction publique.

Mais en 1922, des difficultés financières certaines amènent l'Institut à négocier un retour des deux enseignantes dans le giron salarial de l'enseignement officiel. Finalement, au terme d'un accord qui inclut l'Institut, l'État et la commune de Plainpalais où se situe alors géographiquement l'école, c'est toute la Maison des Petits qui est prise financièrement en charge par les pouvoirs publics. Elle devient désormais une école de quartier comme une autre et doit accueillir les enfants des rues voisines. Un arrangement est cependant trouvé pour que les parents qui désirent explicitement inscrire leurs rejetons chez les deux demoiselles puissent le faire, moyennant rétribution s'ils habitent en dehors du périmètre officiel de recrutement.

Une comparaison entre deux listes d'élèves distantes de trois ans et datant de cette période charnière² permet de constater que la proportion des fils de cadres ou de membres de professions libérales diminue de 10 % environ au profit des enfants d'employés ou de petits commerçants. Mais ce mélange social, d'ailleurs souhaité par Claparède, restera dans un premier temps tout relatif : d'une part, les parents qui font la démarche d'inscrire volontairement leurs enfants appartiennent à des milieux intellectuellement aisés et d'autre part, le déménagement de la Maison des Petits dans les beaux quartiers de Champel ne favorise pas vraiment la venue d'élèves d'origine plus modeste. Il en ira un peu autrement lorsque la Maison des Petits, suivant en cela les pérégrinations de l'Institut, redescendra dans le quartier plus populaire de Plainpalais puis changera de rive pour s'installer aux Pâquis et à Sécheron. Son retour en Vieille Ville à la promenade Saint-Antoine en 1978 la ramènera en quelque sorte à la case départ puisque la toute première classe montessorienne s'était ouverte non loin de là, entre la rue de l'Hôtel-de-Ville et la place de la Taconnerie.

Au passage, on notera qu'aujourd'hui encore, la Maison des Petits garde son statut particulier d'école de quartier publique et gratuite servant de base expérimentale à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Son intégration dans la formation des enseignants s'est faite par paliers : en 1920-1921, les stagiaires enfantines de 2^e année sont inscrites aux leçons données à la Maison des Petits ; cette décision servira d'ailleurs d'argument à l'Institut au moment des négociations financières avec le département de l'instruction publique : ne s'agit-il pas là d'une reconnaissance officielle ? En 1924, Albert Malche, conseiller d'État en charge de l'instruction et ancien directeur de l'enseignement primaire, exprime son désir dans une lettre du 17 juin d'utiliser la Maison des Petits pour la préparation d'institutrices capables d'assurer la continuité de l'enseignement entre les classes inférieures et le degré supérieur de l'école primaire³. En 1928, les nouvelles dispositions réglementaires du stage prévoient l'inscription des candidates comme étudiantes régulières à l'Institut, ce que confirme le règlement de 1933 qui instaure de véritables études pédagogiques. Toutes les stagiaires de la Maison des Petits y viennent désormais par la filière académique, qu'il s'agisse d'étudiantes à plein temps ou de futures institutrices.

Les méthodes

Ce qui caractérise fondamentalement la Maison des Petits, c'est sa très large ouverture à l'ensemble des méthodes pédagogiques basée sur l'expérimentation directe de chacune d'entre elles et la réalisation d'une sorte de syncrétisme basé sur un œcuménisme certain. Ouverte en 1913 pour servir d'atelier pratique à un enseignement montessorien, elle est confiée dès 1914 à une enseignante formée aux méthodes fröbéliennes mais qui cite volontiers des gens comme Decroly et aimerait bien pratiquer quelques échanges culturels avec sa comparse demeurée pour un temps encore

² La première, sans indication d'année, remonte selon toute vraisemblance à 1922 tandis que la seconde est explicitement datée de 1925. Archives DIP/SG, cote AEG 1985 va 5.3.162, 1925, EP 3/3.

³ Cf. archives DIP/SG, cote AEG 1985 va 5.3.151, 1924, EP 2/1.



dans l'enseignement public : dès le mois d'octobre, Louise Lafendel, qui a suivi le cours montessorien l'année précédente, écrit au département pour demander la permission d'utiliser le matériel Montessori provenant de l'Institut et de prêter en échange le matériel Fröbel disponible dans sa classe ; comme la conférence des inspecteurs ne veut pas s'engager dans des opérations de troc qui l'obligerait à sortir le matériel scolaire des bâtiments, elle préfère l'autoriser à acquérir du matériel Montessori pour l'école de Malagnou⁴. Les dossiers d'archives consultés ne disent pas en revanche si Mina Audemars a réussi pour sa part à se procurer du matériel fröbélien.

Le refus de l'asservissement à une quelconque méthode revient comme un leitmotiv dans tous les écrits de Mlles Audemars et Lafendel. En partant pour la Maison des Petits, Audemars justifie la poursuite de ses études en citant plusieurs pédagogues ; lorsque Lafendel la rejoint deux ans plus tard, elle dit vouloir étudier les liens entre Montessori et Fröbel⁵. Les comptes rendus d'expérience mentionnent d'abord une pluralité de noms qui vont de Decroly à Montessori en passant par Fröbel lorsqu'il s'agit d'énumérer le matériel à disposition des élèves, avant de s'opposer explicitement à la méthode unique pour prôner le sur-mesure : « Car nous tous qui sommes à l'œuvre, ne voyons-nous pas chaque jour davantage qu'il n'existe pas de méthode unique, de système tout fait mais qu'il y a des principes de vie, des lois primordiales qui donnent à celui qui les connaît et les pratique, les directions essentielles pour construire petit à petit et sur mesure sa science de l'éducation »⁶. A l'heure de la retraite, en juin 1945, Mina Audemars profitera du courrier adressé le 11 du mois au directeur de l'enseignement primaire Henri Grandjean pour rappeler une fois encore que « notre recherche n'a pas été de créer une méthode originale d'enseignement »⁷.

Fait intéressant, ces constations ne sont pas construites sur le rejet a priori de telle ou telle théorie pédagogique, mais bien sur une expérimentation concrète qui permet de tout essayer pour en tirer le meilleur parti : Audemars et Lafendel expliquent ainsi dans leur publication sur *La Maison des Petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau*, qui connaît plusieurs éditions entre 1923 et 1956, que leurs stagiaires étudient les différentes méthodes d'enseignement dans les cours et que celles qui le désirent peuvent s'initier pratiquement à l'une ou l'autre dans une petite chambre réservée à cet effet, laquelle offre une panoplie de matériel complet et la possibilité de travailler sur celui-ci avec un groupe restreint d'enfants. Cette manière de faire permet ainsi à chaque future enseignante de s'affranchir des idées fragmentaires et préconçues puisque « sans se laisser ni dominer ni enchaîner par une méthode, elle ne s'attachera pas à la lettre qui tue mais à l'esprit qui vivifie »⁸.

⁴ Cf. archives DIP/SG, cote AEG 1985 va 5.3.57, 1914, EP 1/1.

⁵ Cf. archives DIP/SG, *ibid.* et cote AEG 1985 va 5.3.73, 1916, EP 1/1.

⁶ Une douzième année d'expérience - Extraits du Cahier de méditations pédagogiques, page 3. Archives DIP/SG, cote AEG 1985 va 5.3.184, 1926, EP 5/2.

⁷ Archives DIP/SG, cote AEG 1985 va 5.3.507, 1945, OG 7/1.

⁸ Audemars, M. & Lafendel, L. (1956), p. 41.

Le développement de l'enfant

Si l'enseignement pouvait être structuré en respectant les périodes de croissance telles que les définissent Audemars et Lafendel, il faudrait idéalement prévoir une École de l'enfance englobant la tranche d'âge allant de 3 à 10 ans, et reconstituant un milieu familial dans lequel chacun bénéficierait du travail des autres ; celui-ci agirait comme un stimulant naturel, où l'entraide entre les différentes classes d'âge serait suscitée par des travaux qui se complèteraient autour de thèmes similaires. Audemars et Lafendel en viennent ainsi à pratiquer une pédagogie axée sur des centres d'intérêt souvent semblables, tels que les premiers hommes, l'habitation ou la navigation au fil du temps, lesquels permettent d'acquérir comme en passant des rudiments de lecture, d'écriture et de calcul, « ces sujets dont la maîtrise est indispensable »⁹.

Le développement de l'intelligence infantine est considéré comme un processus dialectique opérant entre enseignants et enseignés, et non comme le fruit d'une imposition univoque du savoir allant en sens unique du maître à l'élève. Le défi pédagogique de la Maison des Petits réside donc dans la création de conditions propices au développement de l'enfant dont l'inventivité spontanée doit sans cesse être recadrée dans un projet d'éducation bien précis ; la discipline sera d'abord celle des mouvements, puis elle évoluera en une discipline intellectuelle, et enfin en une discipline morale, mais elle restera toujours naturelle. Ces demoiselles recommandent par exemple d'utiliser le goût prononcé de l'enfant pour les devises dont les noms suggèrent des idéaux concrets. Après avoir dans un premier temps, entre 3 et 5 ans, adapté les choses à lui-même en fonction de ses possibilités musculaires et mécaniques, l'enfant doit en effet, de 5 à 7 ans, passer à une activité réfléchie par une alliance des occupations motrice et mentale avant de se conformer aux exigences extérieures tout en prenant conscience de son moi intellectuel pour arriver, entre 7 et 8 ans, à un bon équilibre entre l'usage de la main et celui du cerveau. Éducation morale et discipline ne sont donc pas des mots bannis de la Maison des Petits, leurs directrices ayant sans doute cette qualité première de ne pas avoir tout à fait oublié, pour avoir elles-mêmes vécu une crise économique et deux guerres, le monde réel auquel il leur faut préparer leurs futurs élèves.

Les jeux

Audemars et Lafendel ont créé une grande quantité de jeux, dont la production, d'abord confiée à une maison genevoise spécialisée dans le matériel scolaire en général, va être commercialisée ensuite de manière plus idéologique par la maison ASEN (Au Service de l'Éducation Nouvelle) en Suisse et par une Édition des méthodes actives en France. Au dire même de ses auteurs, le principe de base dans l'élaboration de ce matériel est le suivant : « Par la liberté vers la discipline »¹⁰. Il est donc un moyen au service d'une pédagogie qui veut amener l'enfant d'une activité manuelle

⁹ Rapport sur le travail accompli durant l'année scolaire 1924-1925, page 5. Archives DIP/SG, cote AEG 1985 va 5.3.162, 1925, EP 3/3.

¹⁰ Audemars, M. & Lafendel, L. (1956), p. 46.



à une activité purement mentale. Les jeux proposés sont beaucoup axés sur le calcul et finalement assez peu sur le langage ou la lecture. Le mode d'emploi de ce que les enfants ont très vite surnommé les «outils de notre cerveau»¹¹ laisse l'adulte perplexe voire un peu migraineux, et il est sans doute préférable d'en deviner l'emploi au travers des narrations de mises en situation, qui montrent notamment comment l'enfant peut utiliser les jeux de boules ou de surfaces à tout âge, en affinant par exemple de plus en plus sa perception des nombres ou des volumes.

Quelle influence sur l'enseignement public ?

Les premiers jeux créés par Audemars et Lafendel sont antérieurs à leur pratique à la Maison des Petits puisque leur Jeu de surfaces a été présenté à Berne lors de l'Exposition nationale de 1914 et proposé au Département genevois de l'instruction publique en juillet de cette année déjà. Ses auteurs furent d'ailleurs reçues à ce sujet quelques mois plus tard par le conseiller d'État lui-même, le géographe et politicien radical William Rosier, à qui le syncrétisme pédagogique des deux demoiselles n'avait pas échappé puisqu'il dira ensuite à la conférence des inspecteurs son appréhension de voir adoptée une nouvelle occupation frœbélienne modernisée, alors que «la méthode fondamentale par excellence en ce qui concerne l'enseignement des petits» est partie de Genève qui se doit donc d'en garder une version pure et authentique!¹² D'ailleurs, le coût de ce matériel lié à l'obligation d'envoyer ses utilisatrices à une leçon de démonstration préalable constitue un sérieux frein naturel : en 1916, le Département passe commande de 3 boîtes (alors qu'il y a 188 classes enfantines dans le canton) et le Jeu de surfaces semble être employé (par tournus, sans doute) dans une vingtaine de classes (sur 188 toujours) à la rentrée 1917. A plus long terme, ce matériel doit être assez peu utilisé dans les écoles publiques et n'a en tout cas pas laissé beaucoup de traces dans les caves et les greniers.

Dès 1920 par le biais d'accords ponctuels, puis dès 1928 de manière très réglementaire, toutes les futures enseignantes passent quelques mois de stage à la Maison des Petits. Mais les conditions qu'elles y trouvent n'ont pas grand chose à voir avec ce qui les attend dans les écoles publiques : on ne travaille pas de la même manière avec une soixantaine d'élèves pour deux directrices et plusieurs stagiaires ou avec des effectifs de quarante élèves par classe, ni dans des situations expérimentales de quelques mois ou lorsqu'il s'agit de donner aux enfants un enseignement qui doit leur permettre, jusqu'à la fin des années 1950 encore, de maîtriser lecture, écriture et calcul au moment du passage à l'école primaire. La Maison des Petits semble donc avoir en toute logique répondu avant tout à son but premier, qui était celui d'être l'école d'application et d'expérimentation d'un Institut créé par des scientifiques. Il est à cet égard frappant de constater à quel point le programme des stages fait initialement une très large

¹¹ *Ibid.*, p. 53.

¹² Procès-verbaux de la conférence des inspecteurs de l'enseignement primaire, séance du 19 mars 1915, archives DIP/SAFs, cote AEG 1990 va 16.83.



part à l'observation avant toute intervention auprès des enfants. Loin de servir des modèles de leçons toutes prêtes, ses directrices ont donc plutôt eu à cœur de développer le sens critique de leurs stagiaires pour qu'elles puissent aborder ensuite leur travail quotidien en toute connaissance de cause.

Sources

Archives DIP/SG. Archives du Département de l'instruction publique, fonds du Secrétariat général, conservé aux Archives d'État de Genève (AEG).

Archives DIP/SAFs. Archives du Département de l'instruction publique, fonds des Services administratifs et financiers, conservé aux Archives d'État de Genève (AEG).

Bibliographie

Audemars, M. & Lafendel, L. (1956, 1^{re} édition 1923). *La Maison des Petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Hameline, D. (1996). Aux origines de la Maison des Petits. In Perregaux, C. et al. « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* », *La Maison des Petits hier et aujourd'hui* (pp. 17-62). Lausanne : Loisirs et Pédagogie.



Les âges d'entrée à l'école enfantine

Atelier

Organisé par Chantal Renevey Fry¹

Introduction générale

Les âges d'entrée à l'école enfantine ont varié dans le temps et dans l'espace. De plus, les données inscrites dans les textes légaux ou réglementaires ont pu être sujettes à interprétation en raison d'effectifs trop importants ou de ressources budgétaires insuffisantes. Basées sur des publications récentes ou des recherches de première main, les contributions suivantes donnent un aperçu de ces variations au cours des XIX^e et XX^e siècles dans différents pays européens, et ouvrent une discussion sur les motifs pédagogiques, économiques et politiques qui aujourd'hui encore s'inscrivent dans un débat qui n'a rien perdu de son actualité.

La première présentation consiste en un survol des principales tendances européennes et permet de prendre conscience d'une diversité dont les causes sont avant tout historiques, même s'il reste bien difficile d'en discerner les motifs financiers, sociaux ou politiques. La deuxième s'appuie sur un dépouillement systématique des données disponibles publiées pour l'ensemble de la Suisse durant deux siècles ; il en ressort une tendance générale à l'élévation de l'âge d'entrée à l'école enfantine, pour des motifs qui ne sont pas toujours pédagogiques. La troisième expose de manière détaillée et inédite l'exemple genevois et, à partir de documents de sources, confronte les dispositions légales et leurs applications concrètes. Une brève synthèse de la discussion qui a suivi ces exposés précède un tableau récapitulatif des âges d'entrée en Europe et en Suisse ; les lacunes de ce tableau sont une bonne illustration des problématiques que peut poser l'état des sources lors de la réalisation d'une étude systématique.

¹ Archiviste du Département de l'instruction publique, Genève.



1. Une diversité très européenne...

Par Juliette Michaëlis¹

Aujourd'hui

Dans la plupart des États membres de la Communauté européenne, l'école primaire obligatoire commence à l'âge de 6 ans. Au Danemark, cependant, elle commence à 7 ans, aux Pays-Bas et en Angleterre à 5 ans et en Irlande du Nord et au Luxembourg à 4 ans. Cette diversité est plus marquée encore dans les institutions, facultatives et gratuites, destinées à la petite enfance. Leur âge d'entrée est fixé aujourd'hui à 4 ans dans la plupart des cantons suisses et des *Länder* allemands, à 3 ans dans l'ensemble du Royaume-Uni, en Italie et au Portugal, à 2 ans et demi en Belgique et à 2 ans en France. En Espagne, depuis quelques années, l'éducation nationale est censée prendre en charge les plus petits dès leur naissance... En 1994, le taux européen de scolarisation des enfants de 5 ans approchait les 100 %. A l'âge de 4 ans, ce taux était de 70 % en moyenne, mais il avoisinait les 100 % en Belgique, en France, en Italie, aux Pays-Bas et en Angleterre. Il diminue en revanche fortement au-dessous de cet âge. La France, la Belgique et l'Italie font ici exception. Près de 100 % de leurs enfants fréquentaient un établissement scolaire dès l'âge de 3 ans et, en France, près de 40 % entraient en maternelle à 2 ans déjà².

Des modalités propres à chaque pays

Le mouvement général de scolarisation des enfants au-dessous de 6 ans au cours des XIX^e et XX^e siècles est lié sans aucun doute à l'extension du travail salarié des femmes, mais les variations des âges d'entrée d'un pays à l'autre ne correspondent en rien à leur degré d'industrialisation. Les écoles enfantines ou maternelles et les jardins d'enfants ont été intégrés au système général d'enseignement selon un rythme et des modalités propres à chaque pays. L'importance donnée à l'éducation maternelle, le rôle attribué à l'État dans l'éducation populaire et les affaires sociales ainsi que les revendications d'un corps de professionnels de la petite enfance de plus en plus spécialisés ont été, parmi d'autres facteurs, déterminants dans les politiques familiales et sociales menées en Europe depuis le début du XIX^e siècle. La demande de garde est, et a vraisemblablement été, plus forte dans les pays du Sud, en France et en Italie, que dans les pays du Nord. A la fin du XVIII^e siècle, Jean-Jacques Rousseau disait déjà que les mères protestantes remplissaient mieux leurs devoirs domestiques que les

¹ Conservatrice du fonds historique de la CRIEE, Service de la recherche en éducation, Genève.

² Ces données ont été extraites des travaux réalisés par le Réseau d'information sur l'éducation dans l'Union européenne (Eurydice) depuis 1994 et publiés sous le titre *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne*.



mères catholiques... Il n'existe hélas point d'histoire comparée des mouvements de préscolarisation en Europe. La seule synthèse que nous connaissions en langue française, *L'école maternelle en Europe, XIX^e-XX^e siècles*, publiée en 1999 dans un numéro spécial de l'*Histoire de l'éducation*, consiste en une série de contributions qui toutes mettent l'accent sur les développements de la pédagogie au détriment des questions sociales, politiques et financières.

Initiatives privées et institutions publiques

Les premières institutions créées pour la petite enfance entre 1815 et 1850 en Europe étaient de nature philanthropique. Elles accueillaient, grâce au soutien moral et financier des églises ou des notables de l'endroit, les enfants pauvres ou négligés par leurs parents dès l'âge de 2 ou 3 ans. Lieux de garde, elles se voulaient aussi des lieux d'éducation et d'instruction. Les modèles qu'elles suivaient étaient européens. Conçus d'abord en Angleterre, dans les *infant schools*, ils ont été réadaptés aux salles d'asile ou aux écoles de l'enfance qui, en France et à Genève notamment, se sont multipliées durant les années 1830 et 1840. Dès la deuxième moitié du XIX^e siècle, dans plusieurs pays, ce mouvement de scolarisation des plus petits a été intégré au mouvement général d'instruction publique ou nationale. C'est le cas notamment en France, où il a été remarquablement analysé par Jean-Noël Luc (1982 et 1997), en Belgique, en Italie et en Suisse romande, où il a fait l'objet d'une exposition de la CRIÉE (2001). En Allemagne et en Angleterre, en revanche, les institutions publiques destinées aux plus petits semblent être restées sous le contrôle des églises ou des sociétés d'utilité publique et, aujourd'hui encore à notre connaissance, la scolarisation des enfants au-dessous de 6 ans dépend en grande partie des initiatives privées.

2. La situation en Suisse aux XIX^e et XX^e siècles

Par Michèle E. Schärer¹

Contexte

En Suisse, les écoles enfantines se sont développées à partir de la première moitié du XIX^e siècle de manière différente suivant les régions, et cela à deux points de vue. Dans l'ensemble du pays, ces institutions voient le jour grâce à l'initiative privée. En Suisse alémanique (à l'exception du canton de Bâle-Ville), les *Kindergärten* sont pour la plupart encore privés jusqu'au milieu du XX^e siècle, bénéficiant de subventions communales ou cantonales. Ils sont également payants suivant les cas. En Suisse latine (Suisse romande et Tessin) en revanche, l'intervention de l'État est plus précoce. Dans les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud en particulier, les écoles enfantines sont déjà intégrées au système scolaire au cours du dernier quart du XIX^e siècle. Une seconde différence porte sur le contenu de cette éducation préscolaire : si les écoles enfantines de Suisse latine diffusent dans leur grande majorité des rudiments de notions scolaires (lecture, écriture, calcul), cet enseignement est en revanche banni des *Kindergärten* de Suisse alémanique.

État des sources

Présenter un aperçu des âges d'entrée à l'école infantine sur une période de deux siècles est un exercice délicat compte tenu du caractère éminemment lacunaire des données disponibles pour la période précédant le milieu du XX^e siècle. Il convient de rappeler ici qu'en Suisse, l'éducation et l'instruction sont principalement du ressort des cantons, ce qui explique l'hétérogénéité des pratiques, mais aussi l'état des statistiques. Lorsque des données statistiques pour l'ensemble du pays concernant l'école commencent à être publiées dès la fin du XIX^e siècle (*Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz* dès 1887, *Annuaire statistique de la Suisse* dès 1891), les indications relatives à l'âge d'entrée à l'école infantine n'y figurent guère. Ainsi, pour la période allant jusqu'à 1955, la majorité des informations recueillies proviennent de l'une des deux publications de P. Rüfenacht (1984) qui exposent l'étude approfondie que cet auteur a faite de la genèse et de l'état de l'éducation préscolaire en Suisse ; quelques informations sont tirées des ouvrages de C. Küttel (1882), H. Nufer (1978) ainsi que de K. Nuspliger-Brand et A. Marcet (1982). Pour la période allant de 1955 à 2000, nous disposons de données récoltées par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui revêtent un caractère plus systématique et donnent une vue plus fiable de la situation et de son évolution : *Archiv für das*

¹ Enseignante à l'École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne.

schweizerische Unterrichtswesen (1956, p. 12; 1967, pp. 297-299); *Âge minimum d'entrée à l'école enfantine* (2000)².

Constats

Sur l'ensemble de la période concernée, les âges d'entrée³ vont de 1 an et demi à 6 ans ; toutefois la fourchette d'âges la plus représentée se situe entre 3 et 5 ans. Pour la période précédant 1955, les données sont ponctuelles et ne revêtent dès lors qu'une valeur purement indicative. Les chiffres ci-dessous correspondent au nombre de mentions trouvées dans les ouvrages indiqués ci-dessus :

- 6 ans : 1
- 5 ans : 2
- 4 ans : 7
- 3 ans : 9
- 2 ans et demi : 1
- 2 ans : 1
- 1 an et demi : 2

Pour la période allant de 1955 à 2000, les statistiques établies par la CDIP montrent la situation suivante :

année \ âge d'entrée	2 1/2	3	4	5	4 ou 5
1955	1	6	12	3	
1965-66	—	1	16	4	
2000	—	1	14	7	4

Quant à l'évolution entre 1955 et 2000, elle se présente ainsi :

Entre 1955 et 1965/66 :

- Dans quinze cantons, l'âge est inchangé.
- Dans sept cantons, l'âge est relevé, la plupart du temps d'une année.

Entre 1965/66 et 2000 :

- Dans dix-huit cantons, l'âge est inchangé.

² Cf. aussi *in fine*, le tableau récapitulatif sur l'âge minimum d'entrée en Suisse.

³ Il s'agit toujours des âges minimum d'entrée.

- Dans quatre cantons, l'âge est relevé (de 4 à 5 ans).
- Dans deux cantons, l'âge est abaissé (5 à 4 ans); pour l'un d'entre eux, ceci est dû à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école primaire de 7 à 6 ans survenu en 1976⁴.

Nous relèverons encore que la palme de la stabilité en matière de précocité revient au Tessin, puisque l'âge d'entrée y a toujours été de 3 ans depuis les premiers *asili infantili* de 1844 jusqu'aux *scuole dell'infanzia* de 2000.

Commentaires

Une chose frappe : la tendance à élever l'âge d'entrée à l'école enfantine ; elle mérite que l'on s'y attarde quelque peu, puisque ce sont les projets d'inversement de cette tendance qui ont notamment motivé la tenue de ce colloque. A partir des données en notre possession, deux cas de figure seront examinés.

Le premier cas de figure concerne le relèvement des âges d'entrée très bas comme conséquence d'une intervention de l'État. Dans le canton de Bâle-Ville, la Loi de 1895 sur les *Kleinkinderanstalten*⁵ publiques fixe l'âge d'entrée à 3 ans tandis que précédemment, dans certaines institutions privées, il était de 2 ans. A Schaffhouse, une enquête menée en 1904 par l'association des instituteurs de ce canton montre que les *Kleinkinderschulen* sont fréquentées par des enfants dès 1 an et demi, que les classes sont surchargées, que les conditions d'hygiène, de locaux et d'enseignement n'y sont guère adaptées. Ainsi, lors de la révision de la loi scolaire qui intervient en 1925, les dispositions relatives aux *Kleinkinderschulen* subventionnées prévoient, à côté d'une amélioration de ces conditions, un relèvement de l'âge d'admission à 2 ans et demi. Dans le canton de Berne enfin, le décret cantonal de 1947 édicte également un certain nombre de conditions relatives à l'octroi des subventions concernant les locaux, le nombre d'enfants, la formation et la rétribution des *Kindergärtnerinnen* : ces dispositions s'avèrent particulièrement contraignantes pour de nombreux jardins d'enfants privés qui se voient dès lors obligés de restreindre l'accueil aux enfants les plus âgés (alors que certains d'entre eux accueillaient précédemment des enfants dès 1 an et demi).

Le second cas de figure concerne l'âge d'entrée déterminé par des motifs organisationnels ou financiers. A Bâle-Ville encore, les écoles enfantines publiques sont au début du XX^e siècle victimes de leur succès : comme elles ne peuvent plus accueillir tout le monde, il est décidé en 1929 d'élever l'âge d'admission de 3 à 4 ans. Dans certains cantons alémaniques comme Saint-Gall (1974) ou Berne (1982), les dispositions légales prévoient que tous les enfants ont le droit fréquenter le *Kindergarten* au moins un an avant l'entrée à l'école primaire, deux si possible.

⁴ En 2000, l'âge d'entrée à l'école primaire est à 6 ans dans la presque totalité des cantons suisses.

⁵ *Kleinkinderanstalten*, *Kleinkinderschulen* : c'est ainsi qu'étaient aussi désignées les écoles enfantines en Suisse alémanique.



Sur cette question, Nufer (1978, p. 39) relève, par rapport à la Suisse alémanique, que ce ne sont pas des raisons pédagogiques qui déterminent principalement l'âge d'entrée au *Kindergarten* à 5 ans (des enfants plus jeunes pourraient au contraire bénéficier d'une fréquentation plus précoce du *Kindergarten*), mais plutôt des considérations financières, qui sont notamment liées à une reconnaissance à l'époque insuffisante de l'éducation préscolaire. Quelque vingt-cinq ans plus tard la situation a changé, bien évidemment. Il est cependant permis de se demander si ce sont des motifs purement pédagogiques qui animent aujourd'hui les défenseurs d'une scolarisation précoce des jeunes enfants.



3. Étude d'un cas particulier : le canton de Genève

Par Chantal Renevey Fry¹

Le cas particulier genevois, vu à travers les textes réglementaires mais aussi les rapports d'activité, permet de nuancer la question des âges d'entrée à l'école enfantine en montrant l'écart qu'il peut y avoir entre les thèmes fixés de manière normative et les variations inmanquablement introduites par les contraintes matérielles et financières. Cette étude a été réalisée sur la base de deux sources dépouillées de manière systématique pour les années 1846 à 2000 : il s'agit d'une part des lois et règlements relatifs à l'instruction publique et à l'école primaire, qui fixent le cadre d'action minimal et idéal, et d'autre part des comptes rendus et rapports de gestion annuels du Conseil d'État, qui, dans le style administratif qui est le leur, offrent l'avantage de présenter systématiquement pour chaque année civile les activités des différents départements de l'État, sans omettre de souligner les problèmes rencontrés ou les manques les plus criants. Ces deux sources constituant la trame principale de cette recherche, elles ne sont pas mentionnées systématiquement en note ou en référence, contrairement aux autres documents utilisés de manière ponctuelle.

Aux origines

Tant que l'accueil des plus petits est du ressort de la pure initiative privée dans le cadre des salles d'asile, les règlements connus prévoient un âge d'entrée à 2 ans et demi. Ce que les documents d'archives permettent surtout de détecter, c'est un taux d'absentéisme relativement élevé, puisqu'il atteint, d'après Michaëlis (2001, p. 102), 30 à 50 % des inscrits selon les quartiers. Les petites écoles communales de l'enfance sont créées pour désencombrer les écoles primaires des enfants de moins de 6 ans et sont encouragées financièrement par l'État dès 1848 pour des raisons avant tout pédagogiques : le nombre des élèves augmente du fait de la gratuité de l'instruction, l'enseignement et la discipline ont beaucoup à souffrir de la présence de trop jeunes enfants et on constate rapidement que les bambins qui sortent de l'École de l'enfance sont plus dispos et mieux préparés pour la suite que ceux qui n'y vont pas². Les âges d'entrée ne sont pas mentionnés explicitement, mais ils se situent sans doute entre 2 ans et demi et 3 ans d'après les remarques incidentes dans les mémoriaux des instances exécutives communale et cantonale, et assurément en-dessous de 6 ans selon le rapport de gestion du Conseil d'État.

¹ Archiviste du Département de l'instruction publique, Genève.

² Arrêté du Conseil d'État genevois du 10.11.1848.



Premières dispositions légales et réglementaires

La Loi sur l'instruction publique du 19.10.1872, qui prévoit l'établissement d'une école enfantine au moins dans chaque commune, stipule dans son article 18 que ces écoles «reçoivent les enfants jusqu'à l'âge de 6 ans». Dans la nouvelle mouture votée le 05.06.1886, les écoles enfantines comprennent «une division inférieure destinée aux enfants de 3 à 6 ans et une division supérieure pour les enfants de 6 à 7 ans» (article 26), et cette organisation est reprise telle quelle dans le règlement de l'enseignement primaire du 03.07.1888. La création de cette division a été justifiée dans le rapport de la commission au Grand Conseil par le fait que le changement brusque des méthodes entre l'école enfantine, organisée autour d'un enseignement de type frœbélien, et l'école primaire compromettaient une partie des résultats obtenus chez les plus petits. Proposition a donc été faite d'adjoindre à l'école enfantine une division obligatoire pour les enfants de 6 à 7 ans : lecture et écriture pourraient ainsi être enseignées entièrement dans les classes enfantines, ce qui permettrait de donner plus facilement des leçons collectives dans le premier degré de l'école primaire. Autre élément souligné par le législateur, l'alternance d'un enseignement du dessin, de la lecture et de l'écriture avec des jeux, travaux à l'aiguille et autres cartonnages qui pourrait se poursuivre une année supplémentaire, ce qui permettrait de ne pas soumettre encore les enfants à une discipline rigide exigeant l'immobilité complète pendant plusieurs heures consécutives³.

Une réalité contraignante

Mais dès le début du XX^e siècle, la réalité des chiffres va venir contredire les idéaux généreux de la loi. De 1901 à 1908, le rapport de gestion du Conseil d'État fait mention d'enfants de 3, 4, voire même 5 ans qui ne peuvent être acceptés dans certaines écoles de quartiers populaires (Carouge, Plainpalais, Eaux-Vives) ou de la campagne par manque d'un nombre suffisant de classes. En conséquence sans doute, même si cela reste implicite, le règlement des écoles enfantines du canton de Genève de 1908 stipulera donc que si «l'école enfantine est destinée à recevoir les enfants dès l'âge de 3 ans révolus», «dans certains cas, les conseils municipaux pourront, après en avoir obtenu l'autorisation du Département de l'Instruction publique, ne recevoir les enfants à l'école enfantine qu'à partir de l'âge de 4 ans.» Mais il est bien précisé bien que «cette mesure ne peut avoir qu'un caractère exceptionnel et provisoire» (article premier).

Une modification réglementaire

En 1933, la scolarité obligatoire est prolongée de manière stricte jusqu'au 30 juin de l'année où les élèves atteignent leurs 15 ans révolus ; cette mesure est prise pour essayer de diminuer l'afflux de jeunes travailleurs sur le marché de l'emploi et par conséquent le nombre de chômeurs. Le rapport de gestion ne dit en revanche plus rien sur les éventuels refus d'inscriptions des plus petits, mais en 1936, le règlement de

³ Mémorial du Grand Conseil genevois, séance du 29.03.1886, pp. 356-357.

l'enseignement primaire entré en vigueur le 22 juillet prévoit trois années d'études à l'école enfantine : le degré inférieur pour les enfants de 4 à 5 ans, le degré moyen pour les enfants de 5 à 6 ans et le degré supérieur pour les enfants de 6 à 7 ans (article 39). Les dossiers d'archives accessibles et consultés ne portent aucune trace de débats ou de justifications sur cette augmentation d'une année ; ils permettent juste de savoir que ce texte est censé entériner de façon générale des réalités de fait. La question se pose donc de savoir si une entrée retardée à 4 ans fait également partie de ce cas de figure.

Années difficiles

En 1939, durant la guerre, l'occupation des écoles par la troupe empêche l'admission des enfants de 4 à 5 ans. Mais il ne s'agit là que d'un événement purement conjoncturel puisque la Loi sur l'instruction publique du 06.11.1940 stipule que l'école enfantine comprend « des classes inférieures organisées en jardins d'enfants et destinées aux élèves de 4 à 6 ans » et « une classe supérieure dans laquelle les enfants de 6 et 7 ans commencent l'étude des branches essentielles » (article 24). En 1941 cependant, pour éviter que des enfants entrés trop précocement à l'école n'achèvent leur scolarité obligatoire avant d'avoir fêté leur quinzième anniversaire, seuls ceux ayant atteint l'âge de 4, 5 ou 6 ans révolus au 1^{er} septembre sont admis à l'école enfantine. En date du 02.05.1945, l'article 24 de la Loi sur l'instruction publique est modifié ; il précise désormais que l'école enfantine « comprend des classes facultatives destinées aux enfants de 4 et 5 ans ». La classe enfantine supérieure, dite préparatoire, est rattachée à l'école primaire. La même année, une pénurie de personnel enseignant dans certains quartiers a conduit à refuser les enfants de 4 ans ou à n'accepter que ceux dont les parents ne peuvent s'occuper. Cette situation se prolonge en 1946 et 1947. En 1948, elle atteint même ceux de 5 ans qui ne sont reçus dans certaines écoles qu'à mi-temps, le matin ou l'après-midi une semaine et le contraire la semaine suivante. Les communes sont toutefois invitées à prendre des mesures pour que tous les enfants de 5 ans soient à nouveau acceptés en 1949, année où il est encore impossible d'admettre les enfants de 4 ans dans la plupart des écoles. C'est toujours le cas en 1951 où il faut de plus revenir à l'enseignement à mi-temps pour les élèves de 2^e enfantine, faute de locaux suffisants. En 1952, on s'efforce d'accepter les enfants de 4 ans qui représentent des cas sociaux et en 1953, un appel est lancé pour qu'un effort soit fait afin d'accueillir tous les enfants de 4 ans.

Modifications structurelles

Les modifications de structure poursuivent de leur côté leur vie administrative : le règlement de l'enseignement primaire du 14.11.1958 groupe dans la division préparatoire la 1^{re} classe enfantine (enfants de 4 à 5 ans), la 2^e classe enfantine (enfants de 5 à 6 ans) et la 1^{re} année primaire (enfants de 6 à 7 ans). De 1959 à 1967, en plein baby-boom, il est cependant toujours difficile d'accueillir tous les enfants de 4 ans que leurs parents désirent inscrire. On donne donc priorité aux cas sociaux. La situation semble enfin stabilisée en 1969, grâce notamment à l'effort des communes qui ont mis les



locaux nécessaires à disposition pour recevoir tous les enfants de 4 et 5 ans dont les parents avaient demandé l'admission à l'école. Alors que le règlement de l'enseignement primaire du 12.06.1974 s'inscrit dans la logique de celui de 1958 en regroupant les trois mêmes degrés comportant les mêmes classes d'âge dans la division enfantine (article 96), celui du 07.07.1993 distingue, dans la division élémentaire, la scolarité facultative pour les enfants âgés de 4 à 5 ans (1^{re} classe enfantine) et de 5 à 6 ans (2^e classe enfantine), et la scolarité obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 7 ans (1^{re} année primaire) et de 7 à 8 ans (2^e année primaire). Le programme de rénovation de l'enseignement primaire genevois prévoit dans la continuité un cycle d'apprentissage élémentaire de quatre ans pour les élèves de 4 à 8 ans⁴. Il convient enfin de noter que l'effectif maximum des classes enfantines a toujours été fixé à 40 élèves, cela dès la Loi sur l'instruction publique de 1886 (article 32) jusqu'au règlement de 1958 (article 45), dernier texte officiel à comporter ce type d'indications.

Discussion

La discussion qui a eu lieu lors de la seconde partie de cet atelier s'est engagée autour des déclarations quelque peu provocatrices faites par le vice-directeur d'Avenir Suisse, Xavier Comtesse, en date du 23 avril 2002, suite à une étude menée par cette fondation après la publication du rapport PISA et qui débouchait sur la recommandation d'une scolarisation obligatoire dès l'âge de 3 ans. Interrogé par une journaliste de la *Tribune de Genève*, Xavier Comtesse déclarait en effet que «les enfants des milieux défavorisés ont tout à gagner d'une scolarité précoce, mais tant mieux si cela a aussi pour effet de libérer leurs mères pour des emplois dont l'économie a besoin.»

Le débat s'est cristallisé avant tout sur les structures de prise en charge des enfants, et sur les contraintes imposées par l'organisation extrêmement rigide des horaires scolaires, qui rendent souvent difficile, voire impossible une activité professionnelle de la mère à temps plein ou même partiel sans aide complémentaire extérieure. A l'opposé, la souplesse permise par les structures d'accueil de la petite enfance a été soulignée. Sont venus s'y ajouter en faveur de ces dernières des arguments liés à la qualité d'une prise en charge plus individualisée, qui respecte mieux l'évolution personnelle des tout-petits. Les déclarations nuancées de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique de la Suisse sur les mesures consécutives à Pisa 2000⁵ vont donc dans un sens plus conforme aux remarques des participants qui ont souhaité au passage une meilleure reconnaissance et une revalorisation du travail des éducateurs de la petite enfance.

⁴ Informations transmises à la Conférence de l'instruction publique du 24.01.2000.

⁵ «Education préscolaire et scolarisation : les rapports d'approfondissement montrent l'importance d'un encouragement précoce. Pour le domaine scolaire, cela signifie qu'il faut permettre un début de scolarisation plus souple et plus tôt» (communiqué de presse de la CDIP du 23 juin 2003, *Mesures consécutives à Pisa 2000 : œuvrer ensemble à une école performante*).

Bibliographie

Annuaire statistique de la Suisse – Statistisches Jahrbuch der Schweiz. (1891-1990) Berne.

Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. (1915-1970/71). Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hsg.) (différents lieux et éditeurs, fait suite au *Jahrbuch* ci-dessous).

Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz (1887-1912). Zürich: Orell Füssli.

Küttel, C. (1882). *Der Fröbel'sche Kindergarten in der Schweiz.* Zürich: Orell Füssli.

Luc, J.-N. (1982). *La petite enfance à l'école. Textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et aux sections enfantines (1829-1981).* Paris: INRP.

Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle.* Paris: Editions Belin.

s.d. Luc, J.-N. (1999). *L'école maternelle en Europe. XIX^e-XX^e siècles. Histoire de l'éducation*, 82. Paris: INRP.

Renevey Fry & Michaëlis, J. (éds.), (2001). *Pâtamodlé. L'éducation des plus petits, 1815-1960.* Genève: Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.

Nufer, H. (1978). *Kindergarten im Wandel.* Frauenfeld: Huber.

Nuspliger-Brand, K. & Marcet, A. (1982). *Der Kindergarten im Kanton Bern. Geschichtliche Darstellung der bernischen Kindergartenbewegung.* Bern: Kindergärtnerinnenverein des Kantons Bern.

Rüfenacht, P. (1983). *Vorschulerziehung in der Schweiz.* Würzburg: Königshausen und Neumann.

Rüfenacht, P. (1984). *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz.* Bern und Stuttgart: Paul Haupt.

Sites internet

Age minimum d'entrée à l'école enfantine – état au 1.8.2000 :
<http://www.edk.ch/f/BildungswesenCH>
(site de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique de la Suisse/CDIP, consulté le 23.08.2003).

L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne – avril 1994 :
http://www.eurydice.org/Documents/preschool_n_primary/fr/FrameSet.htm
(site consulté le 10.09.2003).



Tableaux récapitulatifs

En Europe⁶ :

Pays	XIX ^e siècle	XX ^e siècle	Aujourd'hui
Belgique	2 ans et demi	2 ans et demi	2 ans et demi
Danemark			5 ans
Allemagne			5 ans (dans quelques <i>Länder</i> seulement)
Grèce			3 ans et demi
Espagne		2 ans	0 an
France	2 ans	2 ans	2 ans
Irlande			4 ans
Italie			3 ans
Liechtenstein			4 ans
Luxembourg			4 ans (début de la scolarité obligatoire)
Pays-Bas			4 ans
Portugal			3 ans
Royaume-Uni	2 ans	2 ans	3 ans

En Suisse (âge d'entrée minimum)⁷ :

Canton	XIX ^e siècle	XX ^e siècle	Situation au 1.08.2000
Argovie		1940: 5 ans 1955: (4) 5 ans 1965/66: (4) 5 ans	4 ans révolus au 30 avril
Appenzell Rhodes Intérieures		1955: 3 ans 1965/66: 5 ans	5 ans
Appenzell Rhodes Extérieures		1955: 4 ans	5 ans

⁶ D'après Luc (1999) et Euridyce (1994).

⁷ Pour les sources utilisées, cf. supra, « La situation en Suisse aux XIX^e et XX^e siècles », et plus particulièrement le paragraphe consacré à l'état des sources. Pour les années 1955 et 1965/1966, les données ne sont pas disponibles pour tous les cantons de façon systématique, ce qui explique les lacunes de ce tableau.



Canton	XIX ^e siècle	XX ^e siècle	Situation au 1.08.2000
Berne	1875-1880: 4 ans	avant 1947: 1 an et demi 1947: priorité aux enfants de 6 ans (= soit 1 an avant la scolarité obligatoire) 1955: 4 ans 1965/66: 4 an 1982: 1 ou 2 ans avant la scolarité obligatoire	1 ou 2 ans avant la scolarité obligatoire (selon les communes)
Bâle-Campagne		1947: 4 ans 1955: 3 ans 1965/66: 4 ans	4 ans et 3 mois
Bâle-Ville	1 ^{re} moitié: 2 ans 1895: 3 ans	vers 1900: 4 ans 1955: 4 ans 1965/66: 4 ans	4 ans
Fribourg		1965/66: 4 ans	5 ans
Genève	dès 1826: 2 ans et demi 1886: 3 ans	1936: 4 ans 1955: 4 ans 1965/66: 4 ans	4 ans (dérogation de 2 mois possible)
Glaris	3 ans	1948: 4 ans (3 ans si la mère travaille) 1955: 3 ans 1965/66: 4 ans	4 ans et 3 mois et demi
Grisons		1955: 4 ans 1965/66: 4 ans	4 ans
Jura			4 ans révolus avant le 1 ^{er} juin (3 ans à l'essai dès la rentrée 2002 dans deux cercles scolaires)
Lucerne			3 ans 9 mois pour les jardins d'enfants de deux ans; 4 ans 9 mois pour les jardins d'enfants d'une année
Neuchâtel	1889: 4 ans	1955: 5 ans	5 ans (4 ans en 2005)



Canton	XIX ^e siècle	XX ^e siècle	Situation au 1.08.2000
Nidwald		1955: 4 ans 1965/66: 4 ans	non défini par la loi, 1 à 2 ans avant le début de la scolarité obligatoire
Obwald		1955: 5 ans 1965/66: 5 ans	5 ans et 3 mois
Saint-Gall	années 1860: 4 ans 1870: 4 ans (éventuellement 3 ans)	1955: 4 ans 1965/66: 4 ans	4 ans
Schaffhouse		1904: 1 an et demi 1925: 2 ans et demi 1955: 2 ans et demi 1965/66: 4 ans	4 ans révolus au 30 avril
Soleure		1955: 4 ans 1965/66: 5 ans	4 ans révolus au 30 avril
Schwyz		1955: 4 ans 1965/66: 4 ans	5 ans révolus au 30 avril
Thurgovie		1955: 4 ans 1965/66: 4 ans	4 ans
Tessin	dès 1844: 3 ans	1903: 3 ans 1955: 3 ans 1965/66: 3ans	3 ans
Uri		1909: 3 ans 1955: 4 ans 1965/66: 4 ans	5 ans (4 ans pour les jardins d'enfants de deux ans)
Vaud	1889: 5 ans	1955: 5 ans 1965/66: 5ans 1976: 4 ans	4 ans
Valais		1907: 4 ans 1955: 4 ans 1965/66: 4ans	4 ans
Zoug		1955: 3 ans 1965/66: 4 ans	5 ans et 2 mois et demi
Zurich	vers 1880: 3 ans	1955: 3 ans 1965/66: 4 ans	4 ans et 3 mois et demi



Petite enfance : standards, moyennes ou potentialités à découvrir ?

Conférence plénière

Par Liane Mozère¹

Pour connaître la situation de la petite enfance en France, l'exemple de la crèche peut servir d'analyseur de la conception française. Le travail que nous présentons ici est nécessairement schématique, il constitue moins un aboutissement que l'amorce d'une problématique nouvelle actuellement en cours d'élaboration. De nombreux points ne sont pas abordés auxquels nous avons cependant consacré des travaux cités en bibliographie. Nous remercions les lectrices et lecteurs de bien vouloir s'y reporter pour compléter cette étude qui reste volontairement schématique et incomplète, se voulant davantage comme une ébauche visant à stimuler les critiques et suggestions.

Concernant les crèches² en France, il convient d'une certaine manière de témoigner pour une population en voie de disparition, un peu à la manière dont il faut le faire pour les indiens Yanomami du Vénézuéla, des populations qu'il conviendrait de protéger parce qu'elles attestent de qualités qui, si l'on ne les préserve pas, vont cruellement manquer à celles et à ceux qui veulent et voudront édifier et garantir un monde d'humanité, un monde «décent». Quelques informations factuelles serviront à illustrer le paradoxe au fondement du rapport à la petite enfance dans des sociétés où les femmes sont, depuis la fin des années 1960, massivement engagées dans la vie professionnelle et où la question des modes d'accueil de la petite enfance se pose de manière centrale. En France, les premières crèches ont été créées au XIX^e par des philanthropes (Mozère, 1992) mais demeurent aujourd'hui encore un mode de d'accueil largement minoritaire, ce qui, en soi, serait acceptable³ si des solutions alternatives de qualité et en nombre suffisant existaient. Or la très faible offre de places de crèches ne constitue-t-elle pas finalement le symptôme d'une méconnaissance sociale et d'un non-engagement politique dans ce domaine ?

Ou, pour le dire autrement, le fait que l'accueil de la petite enfance soit évacué du débat public ne doit-il pas être interprété comme une tentative de renvoyer à la sphère privée ce moment de socialisation, souvent considéré par des experts psychologues

¹ Sociologue, Professeure des Universités, Laboratoire ERASE, Université de Metz, hllm@wanadoo.fr.

² Recevant les enfants entre 0 et 3 ans, ces établissements, placés sous la responsabilité de l'administration sanitaire et sociale, peuvent être financées par des municipalités ou des instances départementales (c.-à-d. étatiques) pour la construction et le fonctionnement et reçoivent des subventions des caisses d'allocations familiales. Les participations familiales sont établies en fonction des revenus des familles.

³ A condition de ne pas aborder le débat concernant l'intérêt ou non des modes d'accueil collectifs.



ou psychanalystes comme décisif? Renvoyer la question de l'accueil de la petite enfance à la sphère domestique majoritairement investie, qu'elles le veuillent ou non, par les femmes revient, en cas de pénurie de l'offre, à contraindre les femmes à «se débrouiller», à jongler pour assurer la garde de leurs enfants quand elles travaillent. C'est effectivement le cas en France où, de plus, les recensements de l'INSEE établissant des catégories qui prennent en compte les enfants de la naissance à 2 ans révolus ne permettent pas de comptabiliser le nombre d'enfants de 3 ans révolus⁴ dont les mères travaillent, c'est-à-dire les besoins en place d'accueil théoriques. On ne dispose donc pas de données concernant les besoins sociaux de places d'accueil. Depuis 1982 une seule évaluation a été établie qui dénombrait un million et demi d'enfants de 3 ans révolus dont les mères travaillaient. En admettant même que ce chiffre soit fiable, l'offre disponible reste méconnue.

On compte en effet environ 250'000 places de crèches collectives ainsi que 350'000 assistantes maternelles qui gardent à leur propre domicile des enfants après un agrément par les services de la Protection maternelle et infantile. On ne peut en déduire mécaniquement le nombre d'enfants accueillis étant donné que les services de la PMI accordent des agréments variables relativement au nombre d'enfants que chaque assistante maternelle peut accueillir et que, de plus, un certain nombre d'entre elles n'accueillent pas d'enfant⁵. Certes l'existence en France d'une structure publique gratuite, l'école maternelle, complexifie l'appréciation de la couverture des besoins. On sait en effet aujourd'hui que la totalité des enfants de 3 ans révolus en France est accueillie à la maternelle, ce qui laisse néanmoins en suspens la couverture pour les âges plus précoces⁶.

Une fois ces éléments de cadrage présentés, on peut s'attacher à retracer les différentes étapes de l'évolution des crèches. On peut poser comme hypothèse qu'en travaillant à l'une des marges du système il est possible d'acquérir une vision, une intelligence de la construction sociale de la petite enfance, de la manière dont elle envisage sa socialisation et les politiques qu'elle lui destine. En ce sens, cet historique devrait permettre de comprendre comment la socialisation des jeunes enfants est socialement façonnée, et de comprendre du même coup, la conception de la petite enfance ainsi véhiculée.

⁴ C'est-à-dire les enfants accueillis en crèche.

⁵ Une recherche conduite à La Courneuve, en Seine-Saint-Denis, nous a permis d'établir qu'un tiers des assistantes maternelles était au chômage à l'époque de l'enquête et que parmi ce tiers, la moitié des femmes étaient d'origine étrangère (Mozère, 2001).

⁶ Depuis peu les pouvoirs publics tentent, face à la baisse des effectifs à la maternelle, de favoriser l'accueil des enfants à partir de 2 ans, ce que contestent un certain nombre d'experts mais aussi de professeur-e-s des écoles, considérant que les conditions d'accueil n'y sont pas adaptées à des enfants de cet âge. En effet, alors qu'à la crèche – ou dans les jardins d'enfants conçus sur le même modèle et qui peuvent accueillir des enfants de 2 à 4 ans – un-e adulte s'occupe d'un groupe de cinq enfants lorsqu'ils ne marchent pas et de huit lorsqu'ils ont acquis l'autonomie motrice, le taux d'encadrement est d'un-e adulte et demi (une ATSEM assurant l'accueil pour deux classes) pour 15, voire 25 ou plus d'enfants.



La première crèche est créée en France en 1854 par Firmin Marbeau. Ces établissements visent à accueillir des enfants de la classe ouvrière qui émerge au moment de l'industrialisation dans nos pays développés. Cette institution fait partie d'un ensemble qui est considéré par ceux qu'on appelle les philanthropes comme un dispositif censé moraliser la classe ouvrière émergente. Ces prolétaires poussés par l'exode rural, échappés de l'artisanat, ont besoin d'être « disciplinés » pour s'acclimater, s'accoutumer, s'acculturer au travail industriel, à ses contraintes – l'homme adjacent à la machine –, à ses rythmes, aux nouvelles compétences physiques et mentales. Les dispositifs de la philanthropie constituent l'autre face de l'industrialisation, ils constituent le pendant qui accompagne la mise au travail de la classe ouvrière. Dans ce cadre pourquoi s'intéresser à l'enfance ? La figure de l'enfant est choisie pour l'intervention privilégiée sur la famille pauvre afin d'expérimenter un mode de prise en charge qui permette de résoudre, ou au moins de se prémunir contre l'éclatement éventuel d'une révolution. Donc l'enfant a un rôle prédominant. Joseph, Fritsch et Battegay (1977) analysent le recours à l'enfant comme un moyen d'atteindre son milieu familial. Vecteur et medium des stratégies de moralisation, l'enfant est donc l'éducateur de sa famille. « La prise en charge de la famille pauvre commence par un enlèvement, l'enlèvement de l'enfant, son bien le plus précieux, qu'elle dilapide par ignorance et par égoïsme ». Il s'agit bien de l'instrumentalisation de la petite enfance qui prend certes appui sur la lutte proclamée contre la mortalité infantile, envisagée, d'une certaine façon, de surcroît. Certes les philanthropes, comme le Docteur Villermé, ont eu le mérite d'avoir décrit dans le détail les conditions de vie inhumaines des ouvriers dans les taudis parisiens en particulier. Mais « l'enfant-otage » permet, comme y incite De Gérando, d'abord d'enquêter, puis de moraliser. La crèche va devenir un laboratoire social où seront expérimentées des méthodes de gestion de la société, d'une forme de « biopouvoir » (Foucault, 1976). « Votre enfant m'intéresse » est le cri du philanthrope qui exerce une « magistrature d'amour » à travers un emboîtement de dispositifs institutionnels prenant en charge des segments de population pauvre et expérimente des formes inédites de gouvernement assurant la paix sociale. Outre la crèche on trouvera ainsi l'ouvrier pour les jeunes filles où seront enseignées les bonnes manières, la tenue des comptes, la broderie, le patronage, et l'asile pour les vieux. Pour les philanthropes les maux physiques ne sont pas dissociables des fléaux moraux. En façonnant les corps et les âmes il convient de façonner, de modeler un être social qui soit adapté aux exigences sociales et productives nouvelles.

La crèche, à cette époque où l'asepsie est inconnue, est un mouvoir épouvantable. La dysenterie verte décime les nourrissons et les taux de mortalité constituent la principale objection que les détracteurs de ce type d'établissements opposent aux philanthropes qui s'en font les défenseurs. Edifiées grâce aux fonds recueillis par les philanthropes au cours de manifestations de bienfaisance (ventes de charités, manifestations mondaines ou culturelles⁷) organisées par leurs épouses, qui veilleront ensuite à inspecter la bonne tenue, la moralité et « à ce qu'il n'y eut point trop

⁷ L'Impératrice Eugénie apportera son soutien aux philanthropes constructeurs de crèches et Boieldieu écrira ainsi une *Cantate* pour les crèches.



d'odeurs», un certain nombre d'établissements philanthropiques sont édifiés, dont certains subsistent encore aujourd'hui à Paris et dans certaines grandes agglomérations comme Lyon, mais nombre d'entre eux ont été sacrifiés, à Paris en particulier, pour laisser libre cours aux appétits de la promotion immobilière. L'accès à ces crèches est réservé aux enfants de familles mariées et pouvant attester d'une bonne moralité, les soins y sont dispensés par des femmes du peuple, sous la supervision sourcilieuse de dames patronnesses qui prodiguent des conseils éclairés, comme par exemple de ne point «étriller» trop vigoureusement les enfants. Des gravures du XIX^e siècle permettent d'illustrer l'expérimentation de techniques d'élevage, comme le «principe du repas simultané» ou la «béquée», où un dispositif appelé «pouponnière» permet de nourrir simultanément une dizaine d'enfants tout en surveillant les enfants se promenant dans un parc semi-circulaire situé autour de la table. De même des petits tableaux présentant des saynètes, les lettres de l'alphabet ou les chiffres sont-ils proposés pour éveiller l'intelligence des enfants, ainsi soumis à de petits exercices corporels et de mémorisation. Ces initiatives privées ne se développent guère, et à partir de 1900, les découvertes fondamentales de Semmelweis, Lister et Pasteur vont radicalement changer la donne. Les enfants dans ces crèches ne sont envisagés, on le voit, que comme membres d'un groupe social, celui des pauvres auxquels le paternalisme patronal réserve un traitement de masse et d'ensemble.

L'hygiénisme va succéder à la période charitable et introduire un changement de fond dans le fonctionnement des crèches et de la prise en charge de la petite enfance. A présent dotée de nouveaux outils d'une autre puissance pour éradiquer la mortalité infantile, la médecine hygiéniste va se consacrer avec succès à une chasse impitoyable aux microbes dont les conséquences pour l'accueil des jeunes enfants vont se traduire par l'introduction de nouvelles technologies de gestion des corps et des espaces. Au joyeux laisser-aller des crèches du XIX^e siècle va se substituer un modèle de la purification. A un dehors nécessairement infesté de germes s'opposera un dedans aseptisé, blanc, à l'air et aux contacts raréfiés, où pourra s'édifier une barrière à la contagion et aux épidémies toujours menaçantes. Aux enfants il suffit d'offrir un lieu stérile et propre où la chasse à la saleté prime sur tout : récupérer les sols et les murs, baigner à grande eau les enfants, les revêtir de vêtements appartenant à la crèche, pour sans cesse les éloigner des dangers véhiculés par l'extérieur. La clôture hygiénique doit être absolue et par conséquent les contacts avec les familles doivent également être passés au crible purificateur du sas. En 1971 encore, dans de nombreuses crèches parisiennes, les parents devaient passer par le vestiaire pour déshabiller leur enfant et le tendre nu au-dessus d'un guichet à une auxiliaire qui le baignait, lui prenait la température, le vaselinait, le saupoudrait délicatement de talc et le revêtait des vêtements immaculés de la crèche. Ainsi revêtus des signes de leur régénération, les plus jeunes étaient posés, attachés, dans leur berceau immaculé garni de rideaux blancs les isolant du monde, les plus grands dans des lits-cage ou dans un immense parc au sol vigoureusement encaustiqué chaque samedi, jonché de quelques rares jouets en caoutchouc préalablement désinfectés, source de conflits, de morsures et de cris.



Les « besoins » des enfants sont, on le voit, définis en termes purement sanitaires et physiologiques. En dehors des soins de propreté, des repas et des périodes de sommeil, les enfants sont laissés à eux-mêmes. Lavés, nourris et endormis selon les mêmes rythmes et les mêmes rituels, leur bonne santé est référée à leur courbe de poids, à leur température et à leur croissance. Dans les crèches hygiéniques c'est à l'enfant moyen, dont les caractéristiques sont définies progressivement par les découvertes concomitantes de la médecine et de la psychologie émergente que chaque enfant singulier est comparé et auquel il devra se conformer, auquel on a affaire. A travers un étalonnage – Foucault dirait une normalisation –, une forme de façonnage égalitaire qui évacue la singularité de chaque enfant en particulier, tout écart ne peut être analysé que négativement en termes d'un manquement ou d'un manque à réduire ou à combler⁸. Réfléchir en ces termes, c'est se placer du point de vue de la santé d'une population envisagée comme une généralité et cela appelle un traitement global, général et indifférencié du point de vue des singularités. Cette pensée repose sur l'idée de norme et renvoie à la question du normal et de l'anormal.

Pour appréhender la norme et le normal, Canguilhem (1966) propose une analyse qui revisite de manière éclairante ce problème. Pour lui en effet, c'est le pathologique qui crée le normal, c'est-à-dire que l'on ne commence à s'intéresser au normal qu'à partir du pathologique. Dans une telle optique, la maladie est un comportement de valeur négative pour un être vivant concret en relation avec son milieu ; dans la moyenne de son type, quelque chose se dérègle. Comment faire usage de ce renversement de perspective relativement à ce qui vient d'être avancé au sujet de cet enfant moyen ? Cette représentation, cette figuration est le résultat d'une construction sociale qui a défini, à un moment donné, les critères d'un état dit « normal ». Or la vie d'un enfant, du fait même de sa singularité, ne peut se dérouler qu'en référence à un au-delà ou un en-deçà de la norme ainsi construite. Il n'y a pas de transcendance de la norme puisqu'un enfant n'apprend pas à marcher en fonction d'une norme qui s'imposerait à lui. Les écarts à la norme ne constituent pas des manquements, mais la trace de la singularité de chaque enfant, son caractère unique. Dire cela ne signifie pas qu'il faille ignorer les impératifs de santé publique. Cela signifie seulement que convertir le regard et la pensée relativement aux jeunes enfants revient à ne pas les réduire à de telles considérations, même cruciales. Autrement dit ne pas isoler le jeune enfant d'un milieu au sens écologique, ne pas le réduire à une triangulation œdipienne certes prégnante dans nos sociétés, mais accepter d'entrouvrir les portes aux univers vécus qu'il parcourt et expérimente lorsque notre regard et notre sensibilité peuvent les percevoir grâce à cette conversion.

Dans le passé, l'enfant appartenait tout naturellement à l'espace urbain, avec ou sans ses parents dans un monde de petits métiers et de petites aventures. Il était une figure familière : pas de rue sans enfants de tous âges et de toutes conditions. Les enfants agissaient dans l'univers social des adultes, un monde de relations et de connexions.

⁸ Dans les politiques nord-américaines concernant la petite enfance, comme le *Head Start Program*, les mesures mises en œuvre sont censées compenser tous les déficits dont seraient porteurs les enfants du programme (Mozère, 2000).

Dans l'optique où l'enfance, les jeunes enfants sont une population, objet de l'intervention de la puissance publique (santé publique) ou des adultes et non acteurs ou singularités, leur voix est muselée, réduite au silence. Ne sont entendus que les signaux qui renvoient à la normalité évoquée plus haut. De ce point de vue, quelques pistes de travail peuvent être suggérées qui pourraient permettre de l'entendre et de la faire entendre. Que ce soit des expériences comme celle de la crèche sauvage de la Sorbonne en mai 1968 (Mozère, 1992), des innovations portées à partir des années 1970 par les personnels de nombreuses crèches en France ou par des recherches (Mozère, 1978, 1982, 2000; Alanen et Mayall, 2001), « *Thinking from children's lives* » – titre de l'ouvrage de Mayall (2002) – devient une voie d'analyse qui développe une vision, non plus rectificatrice, correctrice ou compensatrice mais qui se réfère, comme le fait cette chercheuse, à un point de vue de l'enfant.

La catégorie conceptuelle forgée par les féministes américaines, la « *standpoint theory* » indique une voie que nous proposons ici d'explorer brièvement, non sans rappeler pour l'y introduire que les féministes ne se préoccupent que dans un après-coup médié du rapport des femmes aux enfants, ne serait-ce que par le fait qu'elles interrogent radicalement le rôle exclusivement reproductif imparti aux femmes. Des travaux ont certes analysé le positionnement social des femmes dans les soins qu'elles dispensent « traditionnellement » aux enfants (Mozère, 1977, 1999, 2000; Bloch et Buisson, 1998; Delphy, 1991); mais certaines féministes sont parfois allées jusqu'à se demander si les intérêts des femmes n'étaient pas opposés à ceux des enfants. Dans un récent *Dictionnaire critique du Féminisme* (Hirata et al., 2000), la question des enfants n'est évoquée qu'en recourant aux termes convenus de « conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle » par exemple. Les enjeux du féminisme ont été longtemps centrés sur la libre disposition de leur corps par les femmes, l'avortement libre et gratuit et l'accès à la contraception qui devaient les libérer de la subordination au modèle reproductif dominant et traditionnel. Pour autant la « *standpoint theory* » féministe a entrouvert la voie à des démarches qui permettent de récuser les constructions dominantes en philosophie, en histoire et en sociologie, fondées sur un point de vue masculin et patriarcal; les féministes affirment la nécessité d'introduire dans les catégories d'analyse des disciplines scientifiques le « point de vue des femmes » à partir de leur expérience sociale, culturelle, historique et politique, mais aussi singulière et personnelle. On peut prendre quelques exemples pour illustrer cette démarche: exclues de la sphère politique depuis l'époque de la démocratie grecque, maintenues à l'écart par le système patriarcal de l'Ancien Régime et absolutiste de l'époque moderne, et à nouveau récusées en tant qu'êtres non doués de raison par les révolutionnaires de 1789 (Fraisie, 1995), les femmes, selon les féministes, doivent localiser le politique ailleurs que dans l'espace de l'agora, de l'assemblée élue ou de la sphère publique. C'est au contraire dans la sphère réputée privée qu'elles exercent une action, et c'est la raison pour laquelle les féministes réfutent le partage traditionnel entre public et privé qui signe cette exclusion en affirmant que le « privé est politique ». Du point de la vue de la sexualité, la jouissance féminine est niée pendant de longs siècles et jusqu'à une époque récente. En montrant la pérennité durant toute l'Antiquité et l'Ancien Régime du « modèle unisexe », Thomas Laqueur (1992) permet de consti-



tuer les femmes comme de « moindres mâles ». L'anatomie féminine elle-même n'étant alors que l'inversion de celle des hommes, le clitoris n'est qu'un pénis et ne sera découvert en tant qu'organe distinct qu'au XVI^e siècle. Plus récemment, la jouissance féminine génitale hétérosexuelle est seule considérée par Freud comme normale ; la jouissance clitoridienne n'est qu'un reste névrotique de stades antérieurs de la libido.

En quoi cette position peut-elle être heuristique en ce qui concerne la petite enfance ? Le développement qui précède cherchait à établir la manière dont le point de vue des enfants singuliers était enseveli, enfoui, scotomisé et nié par les regards normalisateurs qui ne les envisagent que comme des généralités et une population sur laquelle exercer des technologies physiques, mentales et culturelles. Durkheim lui-même ne disait pas autre chose en son temps lorsqu'il affirmait que l'éducation consistait à former et façonner l'enfant afin qu'il s'adapte à la société qui est la sienne. Donner de la voix aux enfants singuliers comme nous l'avons fait dans un travail de recherche mené conjointement avec une équipe suédoise à la fin des années 1970 en tirant les « Portraits » d'enfants de 2 ans et demi en France et en Suède, non pas en référence aux standards patentés de la psychologie de l'enfant ou des diverses déclinaisons psychanalytiques, mais en suivant chaque enfant dans la durée à la crèche, en filmant et en décrivant de manière ethnographique ses déambulations, ses rencontres, ses retraits et ses échappées a permis de cartographier des univers magiques, sources d'inventions, de musiques et de chorégraphies insoupçonnées (Mozère, 1982 ; Dencik et al., 1988). Cette vision *décalée*, *de biais*, mais aussi *transversale* par rapport à la vision préconfigurée par les disciplines et portée par la plupart des institutions, ainsi qu'un travail s'articulant avec les compétences, l'intelligence et la sensibilité des femmes qui les accueillaient à la crèche ont permis de sortir de la pénombre des enfants colorés, rusant, pleins d'ingéniosité et d'humour, avec les mailles serrées du filet que nous tissons autour d'eux, pour leur « bien ». C'est mettre au jour, éclairer ce que la Finlandaise Leena Alanen appelle de manière pertinente et judicieuse « *children's agency* », l'action⁹ vue du côté des enfants, du point de vue des enfants, de leur capacité, de la « puissance d'agir » propre à leur corps singulier¹⁰. Berry Mayall (2002) analyse également de manière empirique une palette de compétences diversifiées des enfants non seulement cognitives, mais relationnelles, émotionnelles, en donnant à voir et à entendre la singularité de chaque enfant. Dans une telle conception, l'enfance est un concept relationnel ; l'enfant au centre, mais aussi à la tangence, à la périphérie des mondes, l'enfance comme intersections, recoupements de plans et lignes de fuite ouvrant à des potentialités toujours imprévisibles.

⁹ On pourrait également traduire par *agir*, mais ce terme, utilisé par J. Habermas, a acquis depuis l'usage qu'il en fait une signification précise qui ne recouvre pas l'utilisation que je fais de *agency* (1987).

¹⁰ Je me réfère ici à la conception de Spinoza du corps. Pour lui, le corps et l'âme constituent une seule et même substance, qu'il appelle Dieu par commodité. Un corps est tout autant un humain, un minéral, un végétal. Chaque corps persiste dans son être (*conatus*) jusqu'à ce qu'un autre corps le décompose : pour les humains, c'est la mort qui est cet agent de décomposition.

A ce point, nous aimerions également ouvrir une autre piste, pour l'instant en pointillé du point de vue théorique, celle que permet un usage de la théorie du devenir chez Deleuze et Guattari (1972, 1977). Si Rimbaud a pu dire « Je est un autre », cette affirmation doit être prise au mot et au sérieux lorsque l'on tente de construire une sociologie de la petite enfance. Comment ne pas enfermer dans des boîtes, y compris les plus attrayantes et apparemment les plus émancipatrices des enfants de chair, de perceptions et de musique ? Comment évacuer les filtres et, ce faisant, faire advenir les « blocs d'enfance » (que Deleuze et Guattari distinguent des souvenirs d'enfance œdipianisés et rationalisés par les diverses instances de socialisation tant familiales, sociales que médiatiques) ? Le « bloc d'enfance », ce n'est pas l'enfance de mon passé, c'est ce qui de l'enfance comme potentialité est encore vivace en moi et qui peut entrer dans une composition avec le « devenir enfant » de chaque enfant singulier. C'est un agencement entre « blocs d'enfance » qui fait les rencontres entre ce qui est en moi de l'enfance vivace et riche de possibles et ce qui dans les enfants singuliers est hors statut, hors cadre du point de vue dominant¹¹. C'est entrer en résonance, coexister avec ces « blocs d'enfance » et ces « devenir enfant »¹². Au lieu de séparer adultes et enfants par des oppositions binaires, le bloc d'enfance les fait être ensemble, tout en ouvrant des espaces de possibles. Les montessoriens disent « l'enfant absorbe son environnement » ; de la même façon cette absorption fait se mêler, s'hybrider ces blocs d'enfance et s'ouvrir à une autre connaissance de ces univers potentiels. Or ce qui est important dans le travail de Deleuze et de Guattari, c'est qu'étant fondé en particulier sur la philosophie de Spinoza, il n'est jamais conçu en termes négatifs, en termes de manque. Pour Spinoza, il n'y a que la vie, et la vie est pure positivité, pur devenir, pure « puissance d'agir » qui croît ou qui décroît. Il ne manque pas à l'enfant des centimètres ou des compétences, il est au contraire le siège d'une « puissance d'agir » et l'accomplir, aller avec lui nécessite que l'on veille à accroître celle-ci, et non à l'entraver.

En conclusion, l'analyse de la petite enfance proposée ici comme objet d'interventions multiples mène à constater que les enfants singuliers, pressés de se conformer aux normes et aux attentes morales qui y sont attachées, développent cependant, de manière souterraine, en « coulisses » (Goffman, 1974), de façon énergumène et buissonnière, une vie qu'il serait précieux de cartographier, puis de soutenir afin de favoriser l'éclosion de nouvelles potentialités pour nos sociétés. Or ce sont les très jeunes enfants, comme les femmes, en tant que porteurs et porteuses de « devenirs » qui peuvent nous les faire découvrir. Cela n'implique aucune défiance mal placée à l'égard des politiques de prévention ou des politiques éducatives pour la petite enfance ; cela indique seulement que de tels dispositifs existent, qu'ils fonctionnent, bien ou mal, mais que la préoccupation ici est de faire place et de faire entendre les murmures et les rires d'une enfance, source d'avenir et d'espoir, où pourraient s'agencer autrement humains adultes, enfants, animaux, plantes, minéraux et univers.

¹¹ Gilles Deleuze et Félix Guattari précisent que pour les enfants singuliers eux-mêmes, il convient qu'ils expérimentent et bricolent ce « devenir enfant ». Ceux et celles qui ne le font pas restent ce qu'ils appellent des « enfants desséchés », ceux qui « font » l'enfant, l'enfant des adultes, l'enfant fabriqué par la pédagogie, la psychologie, la médecine, la psychanalyse, mais aussi les médias, la police, le travail social.

¹² Le « devenir enfant » n'a rien d'infantile.

Bibliographie

- Alanen, L. & Mayall, B. (eds.) (2001). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. Londres : Routledge Falmer.
- Bloch, F., Buisson, M. (1998). *La garde des enfants. Une histoire de femmes, Entre don, équité et rémunération*. Paris : L'Harmattan.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Delphy, C. (1991). Libération des femmes ou droits corporatistes des mères, *Nouvelles questions féministes*, n° 16-17-18, pp. 93-118.
- Dencik, L., Bäckström, C., Larsson, E. (1988). *Barnens två världar*. Stockholm : Esselte Studium.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Fraisse, G. (1995). *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1974). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Guattari, F. (1972). *Psychanalyse et transversalité* (préface de Gilles Deleuze). Paris : François Maspero.
- Guattari, F. (1977). *La révolution moléculaire*. Paris : Encres-Recherches.
- Habermas, J. (1981, 1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (2 vol.). Paris : L'espace du politique, Fayard.
- Hirata, H., Laborie, F., Le Doare, H., Senotier, D. (2000). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF.
- Joseph, I., Fritsch, P. & Battegay, A. (éd.) (1977). *Disciplines à domicile. De l'édification de la famille*. Paris : Éditions Recherches.
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood. Thinking from Children's Lives*. Open University Press.
- Mozère, L. (1977). *Babillages. Des crèches aux collectivités d'enfants*. Paris : Éditions Recherches.
- Mozère, L. (1978a). *Modèles de participation dans le domaine de l'enfance*. Paris : OCDE-CERI.
- Mozère, L. (1978b). *Analyse des expériences d'ouverture et de décroisement dans le secteur de la petite enfance*. Paris : CERFI.
- Mozère, L. (1978c). Du sentiment de l'enfance à la mise au travail des familles ou familles, au travail, l'Etat a besoin de vous. In *Les Annales de la Recherche Urbaine « Vie quotidienne en milieu urbain »*, Colloque de Montpellier.
- Mozère, L. (1982). *Portraits d'enfants. Modes de vie de la petite enfance*. Paris : CERFI-ATP CNRS franco-suédoise.
- Mozère L. (1992). *Le printemps des crèches*. Paris : L'Harmattan.
- Mozère, L. (2000a). Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale. Ou peut-on échapper à l'assentiment passif des parents? *Revue française de pédagogie*, 133, 49-62.



Mozère, L. (2000b). Les psychologues et les crèches : une histoire construite sur la longue durée. *Bulletin de psychologie*, 53(5), 613-624.

Mozère, L. (2001). Comment se configurent les compétences dans un métier au féminin ? Le cas des assistantes maternelles. *Recherches féministes*, Féminin Pluriel, 14, 83-114.

Mozère, L. (2002). La prévention, ou comment préserver une place à l'anomalie ? L'exemple de la crèche. *Dialogue*, 157, 15-28.

PSYCHOLOGIE DE L'AFFECTIVITÉ. ÉMOTION ET ATTACHEMENT



Autour de la scolarité : le développement intersubjectif et affectif

Conférence plénière

Par Daniel Stern¹

Je voudrais aborder deux questions, deux aspects qui ont affaire avec le problème de la scolarisation de la petite enfance². La première est la suivante : quels sont les enjeux, lorsque l'enfant passe une grande partie de la journée dans des institutions non parentales de la petite enfance, qu'est-ce qui lui manque dans ce genre de situation ? Je ne parle pas ici des choses pratiques, même si je sais bien qu'il y a l'aspect économique et pratique que je ne vais donc pas aborder. Deuxième question, que je vais moins traiter : si l'enfant est accueilli chez d'autres personnes que les parents, est-ce qu'il doit être « enseigné » dans le sens plutôt traditionnel du terme ? Et si oui, à propos de quoi et comment ? Bien sûr, je n'ai pas de réponses à ces questions, mais je voudrais simplement donner une certaine lumière sur le problème en général. La perspective que je vais prendre est plutôt orientée vers les choses comme la vie affective, l'amour, l'intersubjectivité et un petit peu l'attachement, c'est-à-dire : qu'est-ce qui se passe vraiment autour de l'enfant dans ces situations d'être chez lui ou pas ? Que nous suggère cette perspective ?

Je commence avec quelque chose qui est si évident que tout le monde le sait et en parle, mais sur lequel on passe quand même rapidement : les parents *aiment* l'enfant et les gens de la crèche ne l'*aiment pas*, dans le sens profond du mot. C'est là une différence incroyablement importante sur laquelle on ne réfléchit pas assez. On en parle, mais avec difficulté, souvent. Qu'est-ce que c'est la différence, chez l'enfant, entre être aimé ou pas ? Quand on dit : on est aimé par les parents, ça veut dire quoi en fait pour l'enfant ? Si on pense aux jeunes adultes qui tombent amoureux l'un de l'autre, je crois que c'est facile de suivre ce que je veux dire dans cette première partie ; car ce qui se passe entre ces amoureux et entre les parents et leur enfant, ce n'est pas si différent. Même si c'est quelque chose de pas très bien connu, l'amour chez les parents ou chez n'importe qui est une organisation psychique : des actions, des représentations, des sentiments, tout est réuni pour agir, sentir, penser différemment que lorsque on n'est pas amoureux. Bien sûr, ce n'est pas une maladie d'être amoureux, mais si ça l'était, ce serait beaucoup plus facile d'en faire le diagnostic que pour toutes les catégories du DSM 4 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4^e édition), et tout le monde pourrait le faire beaucoup plus rapidement. C'est une vraie organisation des

¹ Professeur honoraire de l'Université de Genève.

² Contrairement aux autres textes, celui de Daniel Stern est une transcription légèrement retouchée de la conférence donnée lors du colloque.



comportements et de toute l'activité mentale. Une des différences les plus importantes liées au fait d'être amoureux ou d'aimer se rattache à cette chose qui est difficile à mesurer, mais qui est assez évidente : l'investissement, et l'intensité ou la force de cet investissement – et ici je ne parle pas forcément d'un amour idyllique, car, même quand les amours sont turbulents, difficiles, avec des aspects qu'on n'aime pas et qui sont du côté de la pathologie, l'intensité de l'investissement en général est d'une force incroyable, unique.

Je voudrais juste caractériser un peu ce qui rend différente la vie d'un enfant en présence de quelqu'un qui l'aime, pour faire comprendre pourquoi je parle d'une organisation psychique particulière chez les parents et l'enfant – organisation qui ne peut pas arriver dans la situation d'une crèche ou d'une autre institution dans laquelle on peut certes aussi aimer, mais dans le sens du mot anglais *like* et pas *love*. Une chose qui est curieuse chez les amoureux et chez les parents d'enfants, c'est ce qu'ils font avec leurs yeux : leur regard est très différent. Chez les adultes, dans la plupart des cultures occidentales, on ne peut pas se regarder dans les yeux sans parler pendant plus qu'à peu près 7 secondes ; si on le fait, on va soit faire l'amour soit avoir une bagarre, sinon il faut quitter la situation parce que c'est trop intense. Chez les amoureux et chez les parents d'enfants, on peut se regarder dans les yeux pendant 30 secondes ou même plus, sans parler, et il y a autre chose qui se passe entre eux. Je mentionne des choses qui ont l'air sans importance mais qui ne le sont pas. Il y a une surévaluation de l'autre, et normalement les parents font une surévaluation de leur enfant comme on fait avec quelqu'un dont on tombe amoureux : on est submergé en partie par l'autre, on se plonge en lui, et on voudrait effectivement savoir ce qui se passe en lui, on voudrait glisser dans son cerveau, prévoir ses intentions. Il y a aussi le fait que tout le domaine du toucher, de la relation de proximité avec l'autre est différent quand on aime : on se touche, on met les corps côte à côte, on fait des choses qui durent, qui ne sont pas juste un moment, c'est là une chose qui se passe la plupart du temps. L'autre est gardé à l'esprit d'une manière très différente. Et puis, les personnes qui s'aiment créent toujours des petites niches secrètes, privées, soit des lieux, soit des mots, soit des activités, soit des gestes qui ne sont compris que par elles – des niches où une sorte originale d'intersubjectivité peut fleurir. Je mentionne ces choses parce que ça veut dire que même si c'est une relation dans laquelle il y a peu d'amour entre les parents et l'enfant, l'enfant reçoit une sorte d'investissement et il est face à une organisation psychique très différente de tout le reste du monde. Nous l'oublions en général quand on parle de ces problèmes, de cette situation. Mon propos n'est pas de dire ici que c'est mieux ou pire ; je veux simplement proposer une discussion de ce qu'on passe trop rapidement en vue quand on dit que les enfants sont aimés ou pas aimés. Par rapport à ça, il y a un fait assez curieux ; vous savez tous probablement que dans les orphelinats, quand il y a un favori, normalement l'enfant qui est le « chouchou » du personnel, ou de l'un des adultes, est très différent ; j'ai fait pas mal de visites d'orphelinats en Roumanie, en Bulgarie, en Lettonie et avec un peu d'expérience, quand vous rentrez dans ces lieux, après deux-trois minutes, vous pouvez rapidement dire qui est le « chouchou », parce que les « chouchous » sont beaucoup plus vivants, il y a chez eux beaucoup moins de manifestations d'hospitalisme, beaucoup moins de cette promis-



cuité affective qu'on voit chez les autres ; au contraire, on voit un enfant qui a l'air très bien, très charmant. Normalement, ces enfants sont les plus beaux, les plus belles... Or le fait d'être favorisé de cette manière, d'être « chouchou », change le monde pour l'enfant parce qu'il est alors sous l'influence de cet investissement assez différent. Il ne s'agit pas simplement du temps qui est passé avec l'enfant. Il s'agit aussi de la qualité de cette relation entre l'enfant et l'adulte. A cela il faut ajouter la question de l'attachement et le fait qu'il y a 5 ou 8 enfants pour chaque instituteur ou maîtresse de crèche. Je mentionne ceci parce que je voudrais maintenant aborder la question suivante : comment est-ce que les enfants commencent à appréhender le monde humain autour d'eux, à l'intérioriser, à faire les identifications, etc. ? Et là, l'aspect d'être aimé joue un rôle important parce que ça change ce qu'il peut assimiler, incorporer, etc.

Je commence avec l'intersubjectivité. On a aujourd'hui tendance à voir le développement de l'enfant comme enraciné de manière très importante dans le monde social et culturel de l'enfant, comme quelque chose qui ne peut se dérouler isolément. L'enfant se développe dans le pas des autres et de la culture. Je crois que c'est Vygotsky qui, le premier, a commencé à prendre cette notion au sérieux, notamment par rapport au langage : on ne développe pas le langage si on n'est pas dans un dialogue avec les autres, et le langage, c'est quelque chose de très social et culturel. Mais de manière générale, c'est le cerveau, l'esprit qui ne se développe pas en vase clos ; le sens de toute chose est effectivement quelque chose qui résulte d'un échange avec le reste du monde. De même, la conscience réflexive est quelque chose qui ne se développe pas sinon dans une relation avec les autres. Idem pour l'identité, le soi, la moralité, toutes choses qui s'acquièrent grâce à ce bain humain qui entoure l'enfant. L'enfant habite en effet dans une sorte de matrice intersubjective, ce qui veut dire qu'autour de lui il y a les désirs, les intentions, les affects, les pensées, les actions d'autrui qui alimentent son développement.

Maintenant je voudrais parler de cette question : comment tous ces « aliments » qui entourent l'enfant passent-ils à l'intérieur de celui-ci ? D'abord, je proposerai une définition un peu rapide de ce qu'est l'intersubjectivité : c'est la capacité de lire l'esprit de l'autre, une sorte de « lecture mentale » intuitive, ou d'interpénétration des esprits. Par l'intersubjectivité, nous expérimentons ou avons l'expérience d'autrui, c'est-à-dire que nous nous glissons dans sa peau ou nous vivons à l'intérieur de son esprit. C'est aussi la capacité de dire des choses telles que « je sais que tu sais que je sais, et je sens que tu sens que je sens ». Mais comment est-ce que ça marche ? Il est important de le savoir, parce qu'il faut de nouveau penser à un enfant qui est aimé, pas aimé, qui est à la maison ou avec les gens de la crèche, etc., et qui va prendre à l'extérieur pour se construire. Par rapport à cette capacité d'internaliser ce qui se passe autour, probablement l'une des découvertes récentes les plus étonnantes est ce qu'on appelle les neurones miroir. Quand on veut faire quelque chose comme prendre un verre d'une certaine façon, il y a des neurones qui se déchargent avec un certain « pattern », décharges qui entraînent les mouvements du bras, de la main, etc. Mais à côté de ces neurones moteur, il y a ce qu'on appelle les neurones miroir qui se déchargent simultanément et avec un même pattern. Jusque là, rien de très remar-



quable pour mon propos. Ce qui est remarquable, c'est que, quand vous me regardez, si vous êtes vraiment attentifs à moi et ouverts à moi – je ne sais pas ce que ça veut dire sinon que ça commence à être proche de ce qu'on appelle l'investissement vers l'autre –, si vous êtes attentifs à moi, quand je fais ce geste, vos propres neurones miroir vont décharger avec un même pattern, comme si vous l'aviez fait vous-même ; ce qui veut dire que vous avez une expérience neurologique et psychologique de comment c'était d'être moi à ce moment. C'est d'une importance cruciale, parce que c'est clairement à la base de l'empathie, de la sympathie, de l'introjection, de l'identification, de toutes ces choses. Et c'est lié à la question : comment est-ce qu'on sait comment c'est d'être l'autre, et comment on va le prendre à l'intérieur pour se former ? Et là, il y a encore une autre chose qui mène dans cette direction, c'est ce qu'on appelle les oscillateurs adaptatifs ; ce sont des sortes d'horloges dans notre corps qui nous permettent de faire une estimation de la temporalité de quelque chose d'extérieur et de le coordonner avec le nôtre ; on prend en un sens position comme si on était à l'intérieur de l'objet qui bouge. C'est pourquoi un joueur de football peut courir à grande vitesse avec une balle qui bouge rapidement pour la rencontrer. Pour cela, il faut que le joueur ait compris la trajectoire dans le temps et l'espace de cette balle et que cela soit coordonné avec son propre mouvement. Avec les objets c'est difficile, mais avec les personnes, les êtres humains, c'est encore plus difficile, car nous, dans nos mouvements, nous sommes beaucoup moins prévisibles ; la spontanéité n'a pas la même régularité qu'une balle qui bouge et puis il faut qu'on puisse remettre tout le temps les montres, les oscillateurs adaptatifs, à zéro pour savoir ce qui se passe chez l'autre. Malgré cela, cela marche incroyablement bien. Par exemple, disons qu'il y a deux personnes, un homme et une femme, qui se rencontrent pour la première fois et après un moment, réalisant qu'il y a une passion incroyable, un coup de foudre entre les deux, tout à coup ils s'embrassent sur les lèvres pour la première fois et avec rapidité et passion ; c'est très rare qu'ils se cassent les dents ! Normalement il y a un « atterrissage » assez doux ; mais pour que ça se passe, il faut que chaque personne ait un sens de comment c'était d'être elle, et comment c'était d'être l'autre, et cela dans le même temps ; cette coordination entre les deux, c'est une autre manière de se glisser inconsciemment à l'intérieur du corps de l'autre.

Il y a autre chose. Apparemment, nous et les enfants sommes incroyablement sensibles aux intentions des autres. Les enfants, vers 8-9 mois, ne regardent pas trop ce qu'on fait ; ce qu'ils regardent, c'est ce qu'on veut faire. Il y a une expérience classique de Meltzhoﬀ qui se déroule avec des enfants âgés de 12 à 18 mois. L'enfant voit quelqu'un – un expérimentateur – essayer de mettre un objet sur un autre : il fait comme ça et puis comme ça et puis il n'arrive pas (il simule l'échec). Ensuite, l'enfant va à la maison et il revient le jour d'après. On lui donne alors les mêmes objets et il réussit tout de suite à mettre le premier objet sur le second et sourit de son succès. Il sourit parce qu'il n'a pas suivi le détail de l'acte de l'expérimentateur (qui a abouti à un échec), il a suivi l'intention de celui-ci. Il y a même un centre dans le cerveau qui est activé quand on peut attribuer une intention à quelqu'un. C'est quelque chose de basique dans la construction de l'esprit qui veut dire que tous les enfants dans les crèches et à la maison sont toujours en train de décoder les intentions des autres : affec-



tives, physiques, etc. Le cerveau et l'esprit sont construits pour ça. C'est une primitive de la construction de l'être humain. La question est alors : si l'enfant et nous sommes construits de manière à être captivés par les actions, le comportement, les pensées, les affects des autres, notre système nerveux peut-il être de telle sorte que nous ne soyons pas les esclaves ou les victimes des (systèmes nerveux des) autres ? Comment est-ce qu'on peut arrêter ça, ou contrecarrer ça au moins un peu ? Je vais y revenir, parce que là on reprend la question de : est-ce qu'on est aimé, est-ce qu'on n'est pas aimé ? Comment est-ce qu'on va choisir avec qui on va faire ça ? Avec qui est-ce qu'on va avoir cette intersubjectivité ? On peut sélectionner et ça a une certaine importance. Je voudrais juste donner quelques preuves développementales de cette intersubjectivité. Vous savez probablement tous que les enfants, les nouveaux-nés peuvent imiter, pousser la langue, ouvrir la bouche après 2 jours de vie ; c'est déjà remarquable, et ça a initialement posé des problèmes et une grande curiosité à Piaget parce qu'il ne savait pas tout de suite quoi faire avec. Ce n'est pas un réflexe, c'est déjà une forme d'imitation ; mais ce qui est remarquable c'est que l'enfant, quand il tire la langue après que l'autre l'a fait, a vu un pattern visuel en trois dimensions, et ce qu'il fait c'est reproduire un pattern proprioceptif : il y a traduction entre ce qu'il a vu et ce qu'il fait, et il le fait sans savoir qu'il a un visage ni une langue. Cela veut dire qu'il y a une certaine forme de transfert intermodal entre la vision et la proprioception. C'est important parce que ça démarre, en fait, tout le processus de l'intersubjectivité à un niveau assez minimal chez l'enfant dès son deuxième jour. Autre expérience assez importante : le psychologue Andy Meltzoff, qui l'a réalisée, prend, devant un bébé de 18 mois, une sorte de tige avec une boule (ou un cube) à chaque extrémité, et il tire sur l'une des deux boules avec l'intention de l'extraire de la tige ; l'expérimentateur fait semblant d'échouer : il ne peut pas déloger la boule. Puis l'enfant va à la maison et il revient ; on lui donne le même jouet, il s'en empare et réalise l'action que l'expérimentateur n'a pas réussi à mener à terme le jour précédent. Ceci, encore une fois, signifie que l'enfant imite l'intention et non pas (ou pas seulement) l'acte.

Un autre exemple du fait qu'il considère chez l'adulte l'intention et non l'acte est apporté par le cas où la même action inaboutie est réalisée par un bras mécanique et non par l'expérimentateur ; si, après que le bébé ait vu le bras mécanique réaliser le même mouvement que l'adulte, on redonne la tige à l'enfant, celui-ci n'imita pas le bras mécanique ; apparemment pour lui, même à 1 an et demi, le robot n'a pas d'intentions. Ceci a conduit à la conception selon laquelle apprendre ce qui se passe dans le monde inanimé avec les objets, et apprendre ce qui se passe chez les personnes et à l'intérieur des personnes sont deux systèmes parallèles et différents. On utilise des perceptions différentes, une mémoire probablement en partie différente, et on pense différemment ces deux réalités. Et effectivement une des suggestions est que, en tout cas pendant la première année de la vie, l'enfant fait un apprentissage des objets inanimés plutôt avec les mains et avec la bouche, en manipulant, alors que, pour les personnes, la plupart de l'apprentissage se fait via l'imitation, pas par manipulation. Il faut imiter les autres, soit réellement soit virtuellement grâce aux neurones miroir. Ça, c'est la manière de savoir ce qui se passe chez une personne, et qu'est-ce que c'est



qu'une personne. Stein Braten, un psychologue norvégien, parle de «participation centrée sur l'autre», qui est apparemment à la base de cette intersubjectivité; c'est une autre manière, basique, de parler d'empathie, de sympathie, d'intersubjectivité, de capacité de se glisser dans l'esprit de l'autre; et c'est ce que l'enfant fait tout le temps, mais sélectivement. Dans le même sens, Jacqueline Nadel a remarqué que, chez les enfants de 2-3 ans, quand ils sont avec leurs pairs, 60 % de leur activité est l'imitation de l'autre, à quoi il faut ajouter l'imitation virtuelle grâce aux neurones miroir. Je ne connais pas d'expérience qui montre combien de temps ils imitent des adultes de la crèche ou d'institutions similaires; mais ce serait intéressant de le savoir. Si on n'a pas l'intersubjectivité, on est effectivement dans la même situation qu'un enfant autiste; on pense de plus en plus que l'un des problèmes, le déficit peut-être central de l'enfant autiste, c'est qu'il n'a pas l'intérêt ou la capacité pour l'intersubjectivité, et c'est pourquoi il paraît être presque d'une autre espèce. Je dis ça parce que sentir la présence d'un autre est probablement crucial; c'est parce qu'il a un certain intérêt dans ce qui se passe en vous qu'autrui peut entrer dans votre esprit et vice-versa. Si on ne fait pas ça, les personnes ne sont pas traitées très différemment des objets. Je parle maintenant des autistes relativement jeunes, 2-3 ans en général (le diagnostic n'est pas fait avant 2 ans et demi ou 3 ans). Vous avez probablement lu ou entendu parler de l'autobiographie d'une femme, Temple Grandin, qui souffre d'Asperger, une partie du spectre de l'autisme, mais qui en même temps est une PhD, une experte mondiale dans le soin des animaux, surtout des vaches (cette autobiographie, *Ma vie d'autiste*, a été traduite par Virginie Schaeffer et publiée en 1994 à Paris, chez Odile Jacob). Elle a une vie assez fascinante professionnellement, mais elle n'a pas une vie affective très développée; et ce qui est curieux, c'est que, lorsqu'on lui demande «que sont les choses les plus mystérieuses pour vous?», elle répond (citation approximative) «le plus mystérieux pour moi, c'est quand je regarde les enfants jouer, comme à la récréation ou n'importe où; ils font des choses et tout à coup, soit il y a une bagarre, soit ils commencent à rigoler comme des fous; et alors je n'ai aucune idée de pourquoi c'est arrivé; je ne peux pas déchiffrer ce qui se passe». Pourquoi ne le peut-elle pas? C'est que, pour pouvoir comprendre ce qui se passe, il faut pouvoir se glisser dans l'esprit des autres, il faut faire un acte d'intersubjectivité. En fait, ce que font les enfants à la crèche, à l'école, à la maison, avec les pairs, c'est qu'ils passent une grande partie du temps à apprendre et à perfectionner toutes les variations de l'intersubjectivité: il faut qu'ils apprennent à tricher, à mentir, à se moquer, à faire toutes les choses qu'on apprend pendant la récréation et ailleurs, mais pas dans la classe; ce qui est assez important à réaliser parce que c'est là que l'on va apprendre vraiment comment fonctionne l'être humain dans les choses qui sont affectivement importantes pour la vie. C'est là aussi où je reprends cette question d'être aimé ou non, parce que quand on est sous l'investissement de quelqu'un qui vous aime, même si c'est turbulent ou si ça inclut des choses négatives: être battu, pas forcément beaucoup, mais un peu, des menaces, etc., l'investissement est assez différent.

Je vais passer rapidement à cette autre question qui est liée bien sûr à la précédente: si les enfants sont dans une crèche ou dans une institution semblable, est-ce qu'il faut les scolariser dans le sens traditionnel du terme, est-ce qu'il faut qu'ils apprennent des



choses du monde ou pas ? Je préjuge qu'entre 0 et 3 ans, il ne faut pas leur apprendre des choses du monde ; ils vont apprendre par eux-mêmes et je trouve qu'en fait le seul jouet éducatif qui est vraiment bien, c'est clairement une autre personne, soit un pair, soit quelqu'un qui t'aime. Je n'ai pas de doute par rapport à tout ça ; ça ne veut pas dire que c'est réalisable, que tous les enfants pourront se trouver dans cette situation idéale ; mais si c'est exact il faut le dire clairement ; et dire aussi qu'enseigner les objets du monde physique repose sur un autre système d'acquisition que celui basé sur l'apprentissage social et émotionnel.

Je me demande souvent : pourquoi est-ce que la nature ne veut pas que les enfants parlent jusqu'à 18 mois et qu'ils commencent seulement à partir de là ? Je me dis que c'est une bonne idée, parce que pendant ces 18 premiers mois, il faut que l'enfant apprenne toutes les choses de base qui sont importantes pour être un animal social. Il faut qu'il apprenne quoi faire avec ses yeux, face à un autre, quoi faire avec son corps, à quelle distance, à quelle orientation, ce qu'est la relation entre l'orientation de la tête et des épaules, et la partie basse du corps qui porte le poids... Comment est-ce qu'on va savoir si on est aimé, si on n'est pas aimé ? Comment sait-on quand on se moque de toi ? Toutes ces choses-là, il faut les apprendre sans langage. Et si l'enfant avait à cette étape le langage, ça désorganiserait toute cette formation absolument de base qui est sous-jacente, sur laquelle tous les apprentissages ultérieurs vont être basés. C'est pourquoi, idéalement, les deux premières années de sa vie, l'enfant devrait pouvoir les passer avec les parents.

Il y a une autre chose qui est assez importante par rapport à être aimé, avoir la capacité de toucher, etc., une chose qui concerne les relations affectives et sociales, intimes, entre les gens : ce qui se passe est incroyablement imprévisible ; c'est spontané, c'est pas logique, ça ne suit normalement pas une ligne causale, et il faut que cela soit ajusté à chaque demi-seconde pour qu'on puisse arriver à faire les choses qu'on veut. Je peux vous donner un exemple de jeu avec ses variations qui est probablement le plus populaire dans le monde entier pour faire rire un enfant, et ça marche, ça marche peut-être pour toujours. Voici comment se déroule ce jeu très populaire et que je vous présente pour que vous puissiez voir l'importance à la fois de la spontanéité et de l'ajustement à chaque instant. [NdE. L'orateur se lève pour représenter sur le tableau noir, par des traits verticaux tracés sur des droites parallèles pour chaque séquence de jeu, la durée des actions de l'adulte, actions auxquelles l'enfant tente d'échapper.] C'est le jeu de «je vais t'attraper», qui a beaucoup de variantes. L'enfant est là, assis dans un siège ; et la mère fait : «je vais t'attraper», là (elle l'attrape) [coche sur le tableau noir] ; puis elle attend un petit moment et refait «je vais t'attraper» ; et maintenant l'enfant utilise déjà l'intention de la mère ; avec une intersubjectivité très fine il se dit : «ok, la prochaine action doit arriver ici, c'est-à-dire à peu près à la même distance» ; et qu'est-ce que fait alors de son côté la mère ? Elle dit : «je vais t'attraper... je vais t'attraper..... je vais t'attraper», et elle fait une violation, une petite violation, juste assez – qu'est-ce que c'est, *juste assez* ? Cela dépend de ce que l'enfant a fait avec son visage, son corps, sa tonicité, tout ça. Bon, elle fait une violation et l'enfant, il est excité par ça ; puis l'enfant se dit : «ok, j'ai mal jugé» ou quelque chose comme ça et se dit que

la prochaine action tombera à peu près ici [endroit sur la droite tracée au tableau noir]. Maintenant la mère fait : « je vais t'attraper... je vais t'attraper..... je vais t'attraper..... je vais t'attraper » [à chaque fois la voix se fait plus haute] et elle double la violation ; et maintenant l'enfant commence à être encore plus excité et puis il se dit : « ok, je comprends ce jeu, c'est un jeu de violation progressive temporelle » [rires dans la salle], un jeu qui est archi-simple parce qu'il faut simplement que le coup tombe au bon moment, ni avant ni après ; alors il se dit : « ok, ma mère est un peu maligne ce matin ; le prochain coup doit tomber à peu près ici ». Et qu'est-ce que fait alors la mère ? Elle fait « je vais t'attraper... je vais t'attraper..... je vais t'attraper..... je vais t'attraper, ATTRAPE ! » [Rires dans la salle.] Et à ce moment l'enfant explose de rire... Mais si la mère avait fait ça [cette rupture de règle] ici, au deuxième coup, l'enfant aurait pu pleurer parce qu'il n'aurait pas été prêt, il n'aurait pas encore établi l'intention de la mère. Et si elle l'avait fait là [bien après le coup attendu, donc après une bien trop longue pause], l'enfant se dirait que ce jeu n'était pas si amusant que ça, etc. Mais tout ça demande que, à chaque instant – et c'est vrai dans toutes les interactions entre les personnes intimes, affectives, comme ça – il faut qu'il y ait un aller-retour qui est finement et incroyablement réglé, qui demande une intersubjectivité qui est en train de se jouer à chaque moment, et c'est vraiment grâce à tout ça que l'enfant peut commencer à se construire par rapport à toutes ces choses telles que la joie, la tristesse, comment agir, comment marcher à pied comme son père ou sa mère, etc. Toutes ces choses sont construites comme ça. On peut se demander : pourquoi est-ce qu'en fait, pour la plupart, les enfants font une identification plus forte à leurs parents qu'aux enseignantes de la crèche, etc., avec lesquelles il passe plus de temps ? C'est une question importante et je me dis qu'il ne s'agit pas du tout des heures passées, il s'agit plutôt de l'investissement affectif et tout ce que ça donne comme entourage intra-psychique, comme matrice pour se construire et apprendre.

Je crois que je vais arrêter ici... Je réalise que ce que j'ai dit est simplement une vision de certaines choses qui sont dans la nature des choses ; et je ne dis pas ça pour prôner une politique, c'est la réalité ; mais il y a aussi l'aspect politique qui, pour moi, tombe en dehors de la question de « qu'est-ce qui est mieux ? » du point de vue de l'enfant, qui va plutôt vers « que veulent les parents et les autres professionnels liés à l'éducation des tout-petits ? ». Parce que comme vous le savez bien, comme vous l'avez entendu en partie, les lois concernant l'éducation des tout-petits sont incroyablement différentes d'un pays à l'autre, et là c'est une question de choix politique, de choix de ce qu'on veut faire.



Développement socio-émotionnel et scolarisation précoce : recherches expérimentales

Conférence plénière

Par Michael E. Lamb¹

Depuis les années 1960, des chercheurs, des législateurs, des groupes d'avocats et des intervenants sociaux ont examiné, étudié et rédigé des articles sur les effets de l'accueil du jeune enfant hors du cadre familial sur son développement et sa capacité d'adaptation (Lamb, 1998). Parce que la disponibilité d'accueil non parental d'enfants est souvent considérée comme capitale pour les femmes qui souhaitent obtenir un poste, le débat sur l'accueil et ses effets relève autant de l'idéologie que de l'évidence. Au lieu d'examiner les différents rôles et l'influence que peut avoir une prise en charge extérieure sur l'enfant dans diverses circonstances, les ouvrages populaires et spécialisés ont entretenu un débat polarisé entre ceux qui considèrent l'accueil comme bénéfique et ceux qui le considèrent comme néfaste.

Plutôt que d'argumenter en faveur de l'une ou l'autre de ces positions, je suggère de considérer l'accueil (un terme utilisé ici comme synonyme de toute sorte de prise en charge non parentale) dans un sens plus large, dans la mesure où nous cherchons à comprendre ses effets potentiels. De manière plus générale, étant donné que la majorité des enfants ont fait l'expérience d'une forme ou d'une autre d'accueil avant d'entamer leur scolarité, il faut considérer l'accueil comme partie d'un réseau de facteurs modelant le développement des enfants dans les pays industrialisés modernes (Lamb, 1998).

La controverse sur les bienfaits et les risques liés à l'accueil non parental étant apparue à un moment où la théorie de l'attachement devenait très populaire, une bonne partie des recherches menées par les développementalistes s'est concentrée pendant des décennies sur ses effets négatifs sur l'attachement des enfants avec leurs parents et sur le développement de l'enfant. C'est pourquoi on a peu prêté attention au fait que l'accueil peut offrir des expériences ayant des effets divergents, aussi bien positifs que négatifs, sur le développement de l'enfant et sur sa capacité d'adaptation. D'une manière plus générale, j'aimerais souligner que le rôle de l'accueil doit être examiné en tenant compte de toutes les expériences formatrices de l'enfant.

Durant la petite enfance, les interactions et les relations des enfants avec leurs parents façonnent de nombreux, voire tous les aspects de leur développement et de leur

¹ Directeur de section, NICHD, Rockledge One Center, Bethesda (USA). Ce chapitre a été rédigé en français avec l'assistance d'Isabelle Jaccoud.



capacité d'adaptation, et c'est bien pour cela que les parents consacrent tant de temps par jour à s'occuper de leurs enfants et à interagir avec eux. Les parents continuent à passer davantage de temps avec leurs enfants, ils s'investissent plus et ils sont plus motivés que les autres personnes quant à la socialisation de leurs enfants, cela même après que ceux-ci ont commencé à fréquenter la garderie. Les débuts de l'accueil n'impliquent pas seulement un nouveau réseau de relations et d'expériences, mais ils peuvent également affecter la qualité et la nature – pas seulement la quantité – des interactions des enfants avec les parents et les membres de leurs familles. Si l'on veut comprendre le rôle et les effets possibles de l'accueil sur le développement, il faut prendre en considération tous ces changements.

Dans ce qui suit, je passerai en revue ce que nous savons des effets de l'accueil non parental : 1) sur les niveaux de stimulation, 2) sur l'introduction et l'exposition aux normes et aux règles sociales, 3) sur les rapports d'attachement enfant-parent, 4) sur la possibilité pour l'enfant d'établir des relations avec les personnes qui s'occupent de lui et sur la valeur de ces relations, enfin 5) sur les niveaux d'éveil et de régulation des émotions.

(1) En raison de la faible controverse qui règne sur le caractère enrichissant des expériences données par l'accueil, je commence par ce sujet. A l'opposé des vifs désaccords qui enveniment la plupart des discussions sur l'accueil, il existe un consensus étonnant, selon lequel, dans des cadres d'accueil à visée instructive, les enfants peuvent tirer bénéfice de la confrontation à une forme de stimulation favorable au développement et à l'éducation (Lamb, 1998). La stimulation et l'instruction offertes par ce type d'accueil sont particulièrement précieuses pour les enfants issus de familles moins favorisées au plan économique et social, vraisemblablement parce que ces enfants ont alors un accès à des expériences et à des stimulations qu'ils ont moins de chances d'obtenir chez eux. Les bénéfices tirés par eux facilitent leur transition vers le cadre scolaire habituel. Comparativement, les enfants de milieu favorisé et dont les parents sont instruits ont tendance à ne pas profiter aussi certainement de l'accueil, peut-être parce que leurs foyers et leurs parents offrent déjà des types de stimulation qui promeuvent le développement et l'investissement cognitifs pour la scolarité.

Malheureusement, les bienfaits dus à un enrichissement précoce ont tendance à diminuer avec le temps, à moins qu'ils ne soient complétés par un enrichissement continu après le début de la scolarité. On peut présumer que des conditions scolaires appropriées aux besoins des enfants défavorisés et à ceux de leurs familles sont nécessaires pour augmenter le degré de stimulation et d'aide fournies par des parents économiquement et émotionnellement stressés qui sont moins bien familiarisés au système scolaire et à ses valeurs.

(2) En plus de leur assurer une introduction précoce et efficace à beaucoup de compétences scolaires, linguistiques et cognitives essentielles pour réussir dans la société post-industrielle, les conditions d'accueil non parental exposent fréquemment les jeunes enfants à des normes et à des règles sociales qui ne sont habituellement pas



accentuées aussi précocement par leurs parents. Peut-être que les règles les plus évidentes sont celles qui facilitent une dynamique de groupe harmonieuse en mettant l'accent sur l'attention envers les autres, chacun attendant son tour, et sur l'inhibition d'un comportement égocentrique. Les parents ont tendance à gâter leurs jeunes enfants et à leur apprendre lentement les règles et les normes, tandis que les éducateurs de la petite enfance doivent exiger que les enfants, en groupe, apprennent et adhèrent à ces règles. Ainsi, en ce qui concerne les compétences cognitives et les aptitudes requises par la scolarité, les enfants qui font précocement l'expérience d'un cadre d'accueil s'adaptent plus facilement aux contraintes du cadre scolaire (Wessels, Lamb, Hwang, & Broberg, 1997), peut-être parce qu'ils sont déjà familiarisés aux normes de groupe et à la nécessité de respecter les besoins et les aspirations d'autrui, et pas seulement les leurs. En ce qui concerne les bienfaits au niveau cognitif, les différences d'adaptation au cadre scolaire varient selon les groupes et ont tendance à diminuer et disparaître à mesure que les enfants réalisent ce que l'on attend d'eux.

Selon les priorités et les valeurs de l'éducateur, les enfants bénéficiant de l'accueil peuvent aussi acquérir certaines compétences sociales peu souhaitables, comme l'agressivité, et d'autres socialement mieux considérées, comme l'assurance et l'indépendance. Ce sujet ayant été au centre d'une récente controverse, je m'empresse de noter que les différences d'agressivité entre les groupes, quand elles existent, ont tendance à être faibles, particulièrement quand l'accueil est de bonne qualité et que les éducateurs recourent parfois à des manifestations d'agressivité envers les enfants dans le but de leur enseigner des alternatives plus appropriées. En outre, comme je l'expliquerai plus loin, il est possible que les chercheurs aient de préférence attribué un comportement indiscipliné au fait que l'enfant ait fréquenté une garderie plutôt qu'à autre chose. Néanmoins, il est important de reconnaître le rapport certain (du moins aux États-Unis) entre la quantité de temps consacrée à l'accueil jusqu'à l'âge de 4 ans et demi et l'importance des problèmes de comportement rapportés par leurs parents, leurs éducateurs et leurs enseignants pendant la période qui suit l'entrée des enfants dans le système d'éducation formelle vers 4 ans et demi (NICHD, *Early Child Care Research Network*, 2003). Des contrôles sur la qualité, le type et la stabilité de l'accueil ainsi que sur les différents milieux familiaux et les niveaux de sensibilité maternelle montrent toutefois que ce dernier facteur ainsi que les facteurs socio-économiques ont un effet plus important sur le comportement à problèmes de l'enfant que n'en a l'accueil. Les conclusions de l'enquête NICHD ne sont solides que là où l'accueil est médiocre. Des analyses menées par Love et ses associés (2003) utilisant des données rassemblées hors du territoire américain ou dans des centres américains offrant une meilleure qualité d'accueil ont d'ailleurs montré l'absence de rapport entre la quantité de temps passée en garderie et l'importance des problèmes de comportement. Encore une fois, il est nécessaire de considérer les effets apparemment simples de l'accueil dans un contexte plus large.

(3) Alors que les défenseurs de l'éducation compensatoire et de l'enrichissement précoce tendaient à encenser les aspects positifs de l'accueil non parental, la plupart des développementalistes se concentraient jusqu'à récemment sur les effets postulés

négatifs que cet accueil avait prétendument sur la première relation d'attachement que l'enfant entretient avec ses parents et tout particulièrement sa mère.

Ces préoccupations ont été alimentées par certaines croyances non empiriquement démontrées, à savoir que : a) dans la petite enfance, la plupart des enfants entretiendraient une relation d'attachement avec un unique gardien, b) que cette relation serait déterminante dans son développement d'alors et sa capacité d'adaptation future et que c) n'importe quelle expérience qui aurait un effet négatif sur cette relation d'attachement pourrait causer ainsi d'irréparables dommages psychologiques.

Bien que, précédemment, certaines études aient suggéré que fréquenter la garderie pourrait augmenter les risques chez le petit enfant de développer un attachement de type insécurisant (« *insecure* ») auprès de leur mère, la majeure partie des études (dont l'importante étude NICHD en 1997) a montré que les enfants dans une garderie auraient les mêmes chances de développer un attachement de type sécurisant avec leur mère que ceux qui sont pris en charge à la maison par ces dernières. Selon l'étude NICHD, les enfants de garderie qui auraient développé un attachement de type insécurisant ne le devraient pas à l'accueil, mais plutôt à une relation pauvre et fragile entretenue avec leur mère ainsi qu'à l'absence d'un cadre stimulant. Ces résultats sont importants car ils soulignent la portée que les expériences faites à domicile ou à la garderie pourraient avoir sur le type d'attachement d'un enfant avec sa mère.

Même si fréquenter la garderie ne semble pas influencer directement sur le type d'attachement (sécurisant ou non), cette fréquentation agit sur la nature des interactions mère-enfant et peut modifier le type d'attachement développé par l'enfant (Ahnert, Seltenheim, & Lamb, 2003). Force est de constater que ce changement de vie va modifier les rapports que l'enfant entretient avec ceux qu'il côtoie. Étant donné qu'à cette période des attachements sécurisants deviennent insécurisants et inversement, les proportions d'attachement sécurisant et insécurisant à la mère demeurent stables. Vraisemblablement, certaines mères et certains enfants apprécient le répit offert par la garderie, la mère disposant de temps pour s'investir dans d'autres domaines et éprouvant ainsi un sentiment d'accomplissement. Cependant, dans certaines dyades, la séparation accroît les pressions sur l'enfant ou sur la mère et leur relation en pâtit. De nouveau, ceci souligne le fait que la première expérience d'accueil non parental s'inscrit dans un contexte précis où s'effectuent de nombreux changements. Il est donc réducteur de se concentrer uniquement sur des facteurs isolés comme la rupture de la relation d'attachement mère-enfant.

(4) Hormis les effets qu'il aura sur la qualité d'attachement mère-enfant, l'accueil va permettre à l'enfant de tisser des relations privilégiées avec les personnes qui s'en occupent. Afin de mesurer l'attachement des enfants avec les personnes qui les gardent, les mêmes techniques que celles utilisées pour mesurer l'attachement mère-enfant ont été utilisées : la Situation étrange et le Q-SORT d'attachement. De nombreux chercheurs ont montré que la plupart des enfants développent en effet une relation d'attachement avec leurs gardiens ; cependant la plupart de ces relations sont de



type insécurisant. Plus précisément, une méta-analyse menée par Ahnert, Pinquart et Lamb (2003) a révélé que seulement 42 % des enfants entretenaient un attachement de type sécurisant avec leurs gardiens alors que 61 % d'entre eux entretenaient une relation de type sécurisant avec leur mère et 66 % avec leur père.

Certains chercheurs ont remis en question le postulat qu'un enfant qui entretiendrait un attachement sécurisant avec sa mère entretiendrait le même type d'attachement avec un gardien; ils ont en effet démontré qu'une discordance était assez fréquente. Cela suggère que l'influence formatrice du type d'attachement mère-enfant est minime bien que statistiquement significative, si l'on s'en tient à des variables comme la sensibilité ou la disponibilité des gardiens envers l'enfant. Bien évidemment, la plupart des gardiens sont responsables de nombreux enfants dans un groupe, et les résultats d'une méta-analyse menée par mes collègues et moi-même ont montré que la qualité du comportement du gardien face au groupe en tant que tout était associée au type d'attachement gardien-enfant. Ceci a été encore plus évident dans des groupes où la proportion entre le nombre d'adultes et le nombre d'enfants est meilleure. La qualité des interactions individuelles avec les enfants, qui est l'indice (prédicteur) le plus fort des types d'attachement avec les parents, était dans ce cas-là associée (corrélée) seulement à l'attachement entretenu dans de petits groupes où la proportion adultes/enfants est moindre. Ceci illustre une différence majeure entre l'attachement gardien-enfant et l'attachement parent-enfant sur laquelle je reviendrai plus tard.

Bien que les parents et les gardiens assument différents rôles dans la plupart des contextes socio-culturels, l'ampleur de ces différences peut varier. Les résultats d'études menées à Berlin-Est dans les années qui ont précédé et succédé la chute du communisme l'ont clairement montré (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert, Lamb & Seltenheim, 2000). Avant la réunification, les gardiens s'assuraient que les enfants développaient leurs premiers liens avec leurs pairs plutôt qu'avec des adultes; les soins et attentions étaient davantage orientés et dispensés au groupe que focalisés sur les individus. Après la réunification, la tendance s'est inversée. En effet, à l'Ouest, on insistait sur l'importance des relations individuelles enfants-adultes. Fait intéressant, malgré le changement radical qu'a connu le rôle de gardien, la proportion d'attachement de type sécurisant était la même, soit environ 50 %.

Sous les deux régimes, les mesures de la sensibilité au groupe prédisaient des variations dans la sécurité de l'attachement enfant-gardien. Il faut souligner également que la qualité et la sécurité d'attachement que l'enfant a avec son gardien peut avoir un impact sur sa capacité d'adaptation ultérieure. Une étude longitudinale menée dans les kibboutz israéliens (Oppenheim, Sagi et Lamb, 1988) a montré que l'attachement sécurisant d'un petit enfant à son gardien exercera une plus grande influence sur sa socialisation scolaire que l'attachement qu'il a eu avec sa mère ou son père.

Malgré cette influence formatrice, c'est envers le groupe, et non l'individu, que le gardien a une responsabilité d'éducateur; il va ainsi modeler et délimiter les rôles que

les enfants devront tenir face aux autres enfants de l'accueil. Ces contraintes que l'enfant doit accepter sont surtout observables durant ses premiers jours à la garderie.

(5) Passer de longues heures dans un nouvel environnement bruyant est stressant, aussi bien pour les bébés que pour les enfants plus âgés. En effet, ils sont séparés de leurs parents, sources de soutien et de réconfort, en qui ils ont confiance, et ils sont entourés par de nombreux enfants dont le comportement est intrusif et moins prévisible que celui de leurs parents avec qui ils ont l'habitude d'interagir. Finalement, les personnes qui s'occupent d'eux doivent satisfaire les demandes d'autres enfants égocentriques, en recherche d'attention et qui sont potentiellement des enfants à problèmes. Si l'on considère les chicanes et les pleurs qui sont le lot des premiers jours de garderie, le stress éprouvé par les enfants dans de telles circonstances est évident.

Après quelques jours, la plupart des enfants ne montrent plus leur stress ouvertement, mais des mesures biophysiques, notamment la mesure de l'activation adrénocorticale, montrent que le niveau de vigilance et d'excitation de l'enfant reste élevé même si en apparence il semble s'être adapté à ce nouvel environnement. Comme Gunnar et ses collègues l'ont montré, le niveau de cortisol est normalement plus haut le matin et décline au cours de la journée. Cependant, parmi les enfants en garderie, ce déclin diurne ne se produit pas, ce qui indique une excitation et un stress anormaux. Selon Wataamara et ses collègues (2003), entre le milieu du matin et le milieu de l'après-midi, le niveau de cortisol des bébés de 3 à 16 mois augmente de 35 % en garderie. Les enfants de 16 à 38 mois, quant à eux, voient leur niveau de cortisol augmenter de 71 %. En revanche, les enfants évalués à la maison accusaient des diminutions entre le milieu du matin et le milieu de l'après-midi de 71 % pour les jeunes et de 64 % pour les plus âgés. Gunnar et ses collègues ont montré une relation curviligne entre l'âge et l'amplitude du changement attribué à l'accueil. L'augmentation du niveau de cortisol est plus importante chez les enfants de 2 ans, le niveau déclinant par la suite. Dès l'âge de 7-8 ans, les enfants montrent les mêmes rythmes diurnes à la maison que dans un cadre extérieur (Detting, Gunnar, & Donzella, 1999).

De très jeunes enfants sont incapables de réguler indépendamment leurs émotions et dépendent au contraire de l'intervention parentale pour calmer leur état d'excitation intense et le ramener à un certain équilibre. En grandissant, les enfants deviennent moins sensibles et acquièrent des moyens d'autorégulation. Cependant, jusqu'à la moitié de leur petite enfance, ils continuent à dépendre de leurs parents, qui les aident dans leurs efforts lorsque les tensions sous-jacentes se révèlent spécialement profondes.

Pour la plupart des enfants et spécialement les plus jeunes, commencer la garderie est un stress majeur. Les manifestations citées précédemment montrent que la plupart des enfants ne peuvent gérer seuls les tensions, même s'ils parviennent à masquer leur désarroi. Une recherche à Berlin, comparant les expériences journalières des enfants à domicile à celles des enfants en garderie, a révélé que les enfants fréquentant la garderie et leurs mères changeaient leur rythme et leurs habitudes d'interactions, ce qui minimisait les effets négatifs de la garderie sur la socialisation de l'enfant (Ahnert,



Rickert, & Lamb, 2000). Les données récoltées sur ces sujets montrent qu'à domicile les comportements parentaux des Allemands envers leurs enfants ne varient que très peu tout au long de la journée. A la garderie, au contraire, les comportements d'adultes diffèrent suivant le moment de la journée.

Fait intéressant, les résultats montrent que le nombre d'interactions sociales avec les adultes est similaire chez les enfants en garderie et les enfants à domicile. Les mères dont les enfants sont en garderie augmentent d'une manière évidente l'intensité de leur interaction le matin et dans la soirée, avant et après la garderie. Ainsi, ces enfants reçoivent autant de stimulation individuelle (personnelle) que ceux restés à domicile toute la journée avec leur mère.

Même si à l'accueil les enfants arrêtent de montrer leur stress assez vite, en rentrant à la maison le soir ils montrent des signes de tension. C'est un moyen de demander du réconfort à leur mère. En d'autres termes, ces enfants sollicitent de manière émotionnelle une interaction avec leur mère dans les heures qui suivent la garderie.

Pour tous les enfants de cette étude, le moment du coucher donne lieu à de nombreuses conversations intimes, chargées émotionnellement ; c'est également un temps de régulation, bien que les mères d'enfants en garderie réagissent moins promptement aux signes de désarroi de leurs enfants que celles qui restent à domicile. Néanmoins, les mères d'enfants en garderie réagissent plus rapidement que les gardiens qui en ont la charge durant la journée. Le NICHD a rapporté que cette insensibilité maternelle augmentait de manière importante en fonction du nombre d'heures passées par l'enfant en garderie. Ce qui laissait supposer que ces mères sont retenues au travail pour satisfaire les exigences de leur emploi.

La manière dont la mère ajuste son comportement dans ce genre de situation afin d'aider l'enfant à réguler le stress occasionné par de longues heures en garderie est déterminante. Ahnert et Lamb (2003) ont évoqué le fait que lorsque des mères réceptives perçoivent le besoin de réguler le stress de leur enfant, ces enfants peuvent retourner le lendemain à l'accueil sereins. En revanche, quand les besoins de l'enfant sont trop importants ou quand les mères ne sont pas suffisamment réceptives, qu'elles ne rassurent pas de manière adéquate leur enfant, ce dernier reste dans un état d'excitation élevé. Au lieu de retourner à l'accueil serein, l'enfant commencera sa journée très excité. Avec le temps, cet état d'excitation se traduira par des comportements à problème ou de la désobéissance. Une recherche récente suggère que de tels comportements caractérisent une faible mais inquiétante proportion de jeunes enfants qui recevaient régulièrement et durant de longues heures les soins d'un gardien (NICHD, *Early Child Care Research Network*, 2003).

Si l'interprétation avancée ici est correcte, un certain nombre d'interventions sont envisageables. Premièrement, bien que les différences endogènes individuelles de tempérament ne puissent être changées, il devrait être possible de reporter ou retarder le début de l'accueil des enfants irritables et facilement stressés. De tels enfants devraient

bénéficier, surtout dans leurs premières années de vie, d'un environnement s'apparentant au cadre familial, ils pourraient par exemple faire partie de groupes plus petits et bénéficier ainsi d'une attention individuelle.

Deuxièmement, le fait d'être conscient que la capacité d'auto-régulation se développe graduellement suggère que des formes d'accueil ressemblant à un cadre familial, avec un petit nombre de gardiens, doivent mieux convenir à des bébés et à de jeunes enfants.

Troisièmement, le stress accumulé au cours de la journée peut être géré en diminuant le temps que l'enfant passe chaque jour à l'accueil et en allouant des périodes de repos régulières qui permettront un certain degré d'auto-régulation. En effet le niveau de cortisol chute durant la sieste ou les moments de repos passés à l'accueil, même si l'enfant ne dort pas (Watamura et al., 2002). Assez fréquemment en Europe, on laisse les parents accompagner leurs enfants les premiers jours de garderie ; cela semble faciliter la transition et ainsi réduire le stress des jours ultérieurs loin des parents.

Quatrièmement, les gardiens semblent faciliter l'adaptation des enfants à l'accueil en augmentant les occasions d'interactions individuelles avec eux. Il est important de relever le peu de réponses instantanées que les gardiens allemands donnaient aux signaux de détresse des enfants (Ahnert, Rickert et Lamb, 2003). Dans notre méta-analyse (Ahnert, Pinquart et Lamb, 2003), les relations d'attachement sécurisant avec les gardiens étaient plus fréquentes quand le nombre d'adultes et d'enfants étaient bas, que les enfants étaient en bas âge, de sexe féminin et issus d'un milieu aisé, et que l'accueil s'apparentait à l'environnement familial.

Cinquièmement, les parents doivent reconnaître que, même en cas d'adaptation réussie, l'accueil peut être stressant pour les bébés, les enfants en bas âge et en âge préscolaire. Les faits suggèrent que les occasions d'interactions intimes centrées sur l'état émotionnel de l'enfant, surtout au coucher, sont primordiales. Lors de ces échanges, les parents peuvent rassurer leurs enfants et s'assurer qu'ils soient en homéostasie émotive avant qu'ils aient à faire face le lendemain à un nouveau lot d'expériences stressantes.

Certes, il est déconcertant que de nombreuses mères observées dans notre étude (Ahnert, Rickert et Lamb, 2000) soient incapables de répondre au stress de leur enfant aussi promptement que celles qui restent à la maison. Ceci reflète-t-il des différences préexistantes propres au style parental de chacun ou au contraire est-ce la conséquence de préoccupations autres de la mère ? Cela reste incertain mais digne de considération. Cette préoccupation est renforcée par le fait que dans l'étude NICHD, la sensibilité maternelle diminue parallèlement à l'augmentation des heures en garderie.

Les mêmes données qui révèlent la valeur et l'importance d'un soutien émotionnel et d'une régulation de la part des parents soulignent le fait que les gardiens ne peuvent pas, à cet égard, se substituer aux parents. Responsables de l'organisation, du cadre et de l'éducation des groupes d'enfants, les gardiens ne peuvent satisfaire toutes les



interactions individuelles nécessaires à la régulation de l'état émotionnel des enfants. Bien sûr, certains gardiens peuvent, dans des circonstances privilégiées, s'acquitter mieux de cette tâche que d'autres, mais la tension entre les besoins émotionnels de l'enfant et le rôle pédagogique des gardiens empêche ces derniers de pouvoir satisfaire pleinement ces besoins. Ces problèmes sont amplifiés par les changements fréquents au sein du personnel des garderies, surtout aux États-Unis ou en Grande-Bretagne où le personnel est faiblement rémunéré et manifeste peu de conscience professionnelle.

La plupart des enfants, dans les pays occidentaux industrialisés, font l'expérience de la garderie avant de commencer l'école obligatoire et leur nombre augmentera dans le futur. Comme je l'ai démontré, un enfant placé en garderie fera des expériences à la fois enrichissantes et stressantes. La probabilité et la manière dont ces enfants seront affectés par ces expériences au cours du temps dépendent de nombreux facteurs, comme l'âge et le tempérament de l'enfant, le type d'accueil, la qualité des interactions en garderie, et la qualité des interactions parentales avant et après l'accueil.

Étant donné qu'à présent nous prenons davantage en considération l'importance de ces facteurs, nous sommes plus à même de reconnaître les situations où l'enfant risque de souffrir. Par conséquent, nous devrions être de plus en plus capables de structurer les expériences de l'enfant afin d'augmenter les bienfaits et de minimiser les risques de l'accueil hors cadre familial. En tant qu'éducateurs de la petite enfance et psychologues développementalistes, notre tâche est de nous assurer que le plus grand nombre possible d'enfants vont apprécier ces expériences précoces et qu'elles vont enrichir la qualité de leur vie indépendamment du temps qu'ils passeront à la maison, à l'accueil ou à l'école.

Bibliographie

Ahnert, L. & Lamb, M.E. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 211-222.

Ahnert, L. & Lamb, M.E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, 74, 1044-1049.

Ahnert, L., Lamb, M.E. & Seltenheim, K. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 197-209.

Ahnert, L., Lamb, M.E. & Seltenheim, K. Patterns of stability and change in infant-mother attachments following child care entry. Manuscript en préparation, 2003.

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M.E., Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. Manuscript en préparation, 2003.

Ahnert, L., Rickert, H. & Lamb, M.E. (2000). Shared caregiving: Comparisons between home and child care settings. *Developmental Psychology*, 36, 339-351.

Dettling, A.C., Gunnar, M. R. & Donzella, B. (1999). Cortisol levels of young children in full-day child care centers: Relations with age and temperament. *Psychoneuroendocrinology*, 24, 519-536.

Lamb, M.E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In Damon W., Sigel I.E. & Renninger, K.A. (eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4), *Child psychology in practice* (5th edition, pp. 73-133). New York: Wiley.

Love, J.M. et al. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 1021-1033.

National Institute for Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security. *Child Development*, 68, 860-879.

National Institute for Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (2003). Child care and mother-child interaction in the first three years of life. *Developmental Psychology*, 35, 1399-1413.

National Institute for Child Health and Human Development, Early Child care Research Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976-1226.



- Oppenheim, D., Sagi, A. & Lamb, M.E. (1988). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- Watamura, S.E., Sebanc, A. m. & Gunnar, M.R. (2002). Rising cortisol at childcare: Relations with nap, rest, and temperament. *Developmental Psychobiology*, 40, 33-42.
- Watamura, S.E., Donzella, B., Alwin, J. & Gunnar, M.R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development*, 74, 1006-1020.
- Wessels, H., Lamb, M.E., Hwang, C.P. & Broberg, A.G. (1997). Personality development between one and eight years of age in Swedish children with varying child care experiences. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 771-794.

Préscolarisation et développement émotionnel et affectif du jeune enfant

Débat

Présidé par Blaise Pierrehumbert¹

Blaise Pierrehumbert: Mesdames et Messieurs, et j'insiste sur le « Mesdames » parce que, si je me souviens, une des premières fois où j'ai entendu mon collègue Michael Lamb, il disait « la petite enfance, avant, c'était un problème de dames »... et puis, comme vous pouvez le voir aujourd'hui devant vous, c'est devenu un problème de messieurs. On va avoir maintenant un débat sur la question de la préscolarisation et le développement émotionnel et affectif du jeune enfant. Je vous souhaite la bienvenue dans ce débat. Il n'y aura pas d'exposé d'introduction, parce que d'habitude quand on fait des exposés, après, il n'y a plus de temps pour le débat. Donc, il n'y aura pas d'exposés ; les exposés ont déjà été faits hier, l'un par Daniel Stern, qui est professeur honoraire de l'Université de Genève et professeur-adjoint de la Cornell University à New York ; et l'autre par Michael Lamb, chef de la section sur le développement émotionnel de l'Institut national de la santé des États-Unis à Washington, DC. Ces deux personnes, au milieu desquelles j'ai le très grand honneur de me trouver, sont deux des principaux spécialistes, on ne peut pas dire internationaux, on doit dire mondiaux, de la question du développement socio-émotionnel du jeune enfant, et c'est vraiment un grand privilège pour moi – mais je pense aussi pour vous – d'avoir ces deux personnes parmi nous pour traiter de cette question de la préscolarisation et du développement socio-émotionnel. Pour introduire le débat, je vais me faire simplificateur en rappelant en quelques mots ce que l'un et l'autre ont dit hier lors de leur présentation, c'est-à-dire en restituant en 20 secondes ce qui leur a pris à chacun trois quarts d'heure à expliquer ! Et ceci a pour intention de stimuler la discussion et la réaction, d'abord de Daniel Stern et de Michael Lamb, et ensuite de l'ensemble des participants.

Dan, hier, nous a montré de façon évidente que l'amour maternel, on pourrait peut-être généraliser, l'amour parental, est quelque chose d'irremplaçable ; que c'est quelque chose qui amène le jeune enfant à faire une expérience essentielle, fondamentale et également irremplaçable, qui est l'expérience de l'intersubjectivité – intersubjectivité qui va être un élément de la construction du psychisme, de la construction de l'esprit, et en ce sens-là cette expérience est vraiment fondatrice pour la psychologie de l'enfant, et ceci semble être dans l'ordre de la nature. La nature sociale du bébé est ici mentionnée, et Dan l'a mentionnée hier. Ce qui implique, que, effectivement, avant l'âge de 3 ans, puisque c'est à peu près pendant les trois premières années que, hier, il a situé le moment important de cette expérience, eh bien, ceci semble

¹ Chef d'unité de recherche au Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de Lausanne.



impliquer que jusqu'à l'âge de 3 ans la place du bébé soit auprès de ses parents, essentiellement, et que la place des parents, et probablement plutôt de la mère (puisque l'on sait bien que malgré tous nos efforts en 1968 eh bien, ça a été suivi de relativement peu de succès, que le partage des tâches ménagères est resté un peu en plan et que finalement, ce sont davantage toujours les femmes qui s'occupent des bébés), eh bien, que la place des mères serait auprès des enfants pendant ces trois ans. Ceci, évidemment, nous amène à nous poser des questions sur l'éducation extra-familiale et la tendance à abaisser l'âge de la préscolarité. Alors maintenant, je vous dis quelques mots sur ma réception de la présentation de Michael Lamb. Michael nous a montré que l'accueil hors de la famille et en particulier à la crèche pouvait contenir un certain nombre de dangers pour l'enfant, mais que finalement, ce n'était pas forcément toujours le cas, et que l'enfant peut même, sur le lieu d'accueil, faire un type d'expérience, notamment sur le plan de la socialisation, qu'il n'aurait pas l'occasion de faire à la maison, et que dès lors il vaudrait peut-être mieux se soucier d'améliorer la qualité de la circonstance de l'accueil. Michael nous a d'ailleurs proposé quelques indications, hier, sur cette question de qualité, en particulier le temps d'accueil à l'extérieur, l'âge de l'accueil ou la capacité des parents d'aider l'enfant à se ressourcer après la journée d'accueil. Dès lors, on pourrait se demander si, par rapport à la proposition précédente que je vous ai mentionnée, c'est-à-dire « la place de l'enfant est à la maison », il ne vaudrait pas mieux accepter le changement de société qui fait que, maintenant, de plus en plus, les deux parents travaillent à l'extérieur, en tablant sur la capacité d'adaptation de l'individu humain, mais aussi en améliorant la qualité des structures d'accueil et de prise en charge préscolaire ou de crèche. Est-ce que finalement ce ne serait pas mieux d'accepter de nous ajuster à cette évolution de la société en tablant sur l'adaptation de l'humain et non pas cette fois sur la nature inébranlable de l'humain ? J'ai bien sûr été extrêmement simplificateur relativement aux deux communications qui nous ont été présentées hier, et je souhaiterais que, avant que je donne la parole aux participants, Daniel Stern et Michael Lamb réagissent à ma réception de leur communication.

Daniel Stern : Blaise veut que je joue le réactionnaire ici. Je suis d'accord en partie, mais je voudrais nuancer un peu ce qu'il a dit que j'ai dit. Je commence avec la deuxième partie : je me dis que si les parents le veulent et si c'est une famille qui fonctionne bien, c'est probablement mieux pour l'enfant d'être à la maison avec les parents pendant les deux premières années de la vie. Je mets plutôt la limite à 2 ans, pas 3 ; je ne sais pas pourquoi j'ai parlé de 3...² Je connais peu de choses des enfants après 3 ans ; ça c'est ma limite, mais je crois que jusqu'à 2 ans, c'est mieux à la maison ; mais ça laisse un espace pour les autres choix. J'ai l'impression qu'il faut avoir un système, qu'on a dans un certain sens, où l'on peut faire les choses à la maison ou dans les crèches ou les autres systèmes d'accueil non parental ; et c'est clair, après ce que

² [NdE] D. Stern avait été appelé à se prononcer sur la question de l'éducation des tout-petits et en particulier de la préscolarisation des enfants de 3 ans. Peut-être est-ce cette tendance à préparer de plus en plus tôt au « métier d'écologiste » les enfants d'aujourd'hui qui a dû l'inciter à avancer jusqu'à 3 ans l'âge où il vaut mieux que ceux-ci restent auprès de leurs parents.



Michael nous a dit, que la crèche peut apporter des bénéfices importants pour certains enfants et certaines familles. Il y a des désavantages pour d'autres... C'est assez mélangé comme situation, et je me dis que, dans une situation normale, il faut laisser le choix aux parents. Je voudrais dire une chose par rapport à l'idée que «la maison, c'est peut-être bien jusqu'à 2 ans, mais que ce n'est pas pratique, et que les réalités économiques sont telles qu'on ne peut pas faire ça». Je rejette cet argument pour la raison suivante : ça n'est qu'une partie du problème. Il y a des pays, comme en Scandinavie, je pense plutôt à la Suède que je connais mieux (j'ai une fille là-bas, avec ses deux enfants), où les femmes travaillent autant qu'ici, peut-être même plus, je ne sais pas, mais où il y a en ce moment – ça change de temps en temps – douze mois de congé maternel. C'était payé à 100 % de leur travail il y a quelques années. Maintenant, c'est réduit à 80 % pour des raisons économiques. Ce qui est remarquable dans ce système, c'est que les parents (ça peut être soit l'homme soit la femme qui prend ce temps-là) peuvent utiliser ces douze mois comme ils le veulent pendant sept ans ; ça veut dire qu'ils peuvent faire 2 ans à mi-temps, 4 ans à quart-temps, et avec le deuxième bébé, ça reprend. Il y a une autre chose qui est spéciale dans ce système. Supposons que c'est une femme qui prend son congé maternité alors qu'elle travaille comme fonctionnaire ou dans une grande compagnie : elle ne peut pas perdre son niveau hiérarchique. Cela veut dire que la prochaine promotion qu'elle doit avoir reste en place pour elle. Ce système fait qu'il y a beaucoup de support pour le congé parental et que, si on veut l'utiliser, on peut l'utiliser. Ça, pour moi, c'est une question de politique, pas d'économie, et je me dis que ce qu'il faudrait faire ici en Suisse, si on veut un système aussi raisonnable, c'est avoir un parti politique des femmes et des membres des crèches, etc. Si les enfants sont notre ressource la plus valable dans toutes les sociétés, eh bien, il faut payer pour ça ! C'est dans ce sens-là que je n'accepte pas complètement l'argument économique selon lequel un deuxième salaire est nécessaire, mais bien sûr que dans la vie... (applaudissements).

Par rapport à la question d'amour, j'ai abordé ça parce que j'ai l'impression que souvent il y a trop d'emphase sur l'aspect cognitif de l'éducation, la préscolarisation, et je trouve que l'amour c'est quelque chose d'assez spécial qu'il ne faut pas négliger. On parle de l'amour mais on ne le prend pas au sérieux ; il faut plutôt imaginer ce que c'est. Je ne suis pas d'accord avec Blaise quand il dit que pour moi, l'amour est une condition pour l'intersubjectivité, je ne le vois pas comme ça. L'intersubjectivité, c'est quelque chose qui est là tout le temps, qui peut s'appliquer à n'importe qui. J'ai une intersubjectivité avec un joueur de football que je regarde à la télévision, je bouge avec lui, je suis dans sa peau, etc. Mais l'investissement amoureux attire plus d'intersubjectivité que les situations qui ne sont pas carrément amoureuses. Aussi on apprend des choses différentes face à quelqu'un qui vous aime, parce que d'être vraiment aimé et pas simplement «*liked*» réalise une expérience qui est très différente ; ce qui est en jeu ici est, pour l'enfant, la connaissance, la capacité et le développement d'«être aimé pour soi-même». La différence entre les deux formes d'amour n'est pas anodine, chose que nous ne devons pas oublier quand nous parlons de ces situations.



B. Pierrehumbert : Merci, Dan, pour ces précisions à ma vision un peu simplificatrice. Est-ce que Michael veut répondre aussi quelque chose ?

Michael Lamb : Je veux dire, d'abord, que je suis d'accord avec Dan au sujet de l'importance des parents et l'importance de l'amour des parents. C'est clair que les parents sont plus intéressés, donnent plus de temps aux enfants et s'en soucient plus que tous les autres. Et c'est clair que tous les enfants ont besoin des soins, de l'amour de leurs parents, et je suis d'accord que c'est mieux pour les enfants qu'ils restent chez eux au moins pendant les premiers mois, peut-être pour la première année de leur vie. Comme Dan, j'ai beaucoup travaillé en Suède et je suis d'accord que c'est nécessaire d'avoir les avantages, et en particulier les congés payés, pour laisser les parents rester chez eux avec leurs enfants pendant cette première année. C'est clair que c'est mieux pour les enfants, c'est plus facile pour tous et je crois que ce n'est pas impossible pour les autres pays d'atteindre ce niveau. La deuxième chose, c'est qu'il n'y a pas un choix entre l'accueil et les parents ; les enfants ne quittent pas leur famille quand ils commencent en garderie, en crèche, à l'école ; ils restent encore chez eux et la plupart du temps avec les parents. Donc je crois que c'est erroné de dire que l'enfant « perd » ses parents quand il commence la garderie. Les enfants peuvent profiter des amours et des soins des parents et en plus des soins, de la stimulation et de l'éducation des écoles. On doit trouver une voie assurant que les enfants peuvent profiter des accueils de bonne qualité avec de petits groupes, avec des professionnels qui ont une formation appropriée, mais c'est un autre problème, ça, et je crois que nous n'avons pas encore atteint cette position-là. Mais je crois que le plus important, c'est que les enfants qui vont en garderie ou à l'école maternelle ne perdent pas les relations avec leurs parents, et que les parents restent les personnes les plus importantes dans la vie des enfants.

B. Pierrehumbert : Merci, Michael. Je donne la parole à l'auditoire.

Susanna Mantovani : Avant tout, je vous remercie pour les précisions que vous avez faites et je suis vraiment d'accord avec vous. J'ai une question aux deux : est-ce que vous pensez que la crèche est un lieu, pas seulement bon ou mauvais pour l'enfant, mais de soutien possible à la relation parent-enfant, et un lieu où le couple peut trouver un support, une expérience sociale ? Dans mon expérience, dans les grandes villes italiennes, la naissance de l'enfant, très souvent, entraîne une rupture des réseaux sociaux et amicaux (je pense aux familles italiennes qui repoussent la naissance de leur enfant, mais aussi aux familles émigrées). Or l'institution pour la première enfance, si elle travaille bien (comme en Suède, en Italie je pense, peut-être à Genève), permet de développer comme un réseau nouveau de relations sociales, « en voisinage », pour utiliser les mots d'une éducatrice. Que pensez-vous de cette possibilité de conceptualiser les lieux pour la petite enfance non pas comme des lieux seulement pour les enfants, pour le développement et l'apprentissage, mais comme des lieux de relations et des nouveaux lieux culturels ?

D. Stern : Je crois que c'est une bonne idée. Mais comment y arriver ? Peut-être le savez-vous ? Je me dis que c'est délicat dans le sens où l'on crée une sorte de réseau qui n'est pas exactement imposé mais déjà présent. Ce que je remarque d'extraordinaire, plutôt chez les mères, c'est que quand elles ont un enfant, elles commencent relativement rapidement à mettre ensemble une sorte de réseau d'amies qui ont des enfants du même âge, qu'elles trouvent à gauche et à droite... pas forcément les meilleures amies du monde, mais simplement des amies pour cette tâche-là, ou elles vont ensemble au parc, etc. Ce qui est fascinant par rapport à ces réseaux, c'est que ce n'est pas comme les autres amies parce que c'est souvent des mélanges qui sont peu ajustés relativement aux classes sociales, à l'éducation... Peu importe tout ça, on veut simplement, par exemple, que les enfants aient le même âge – et c'est fascinant ces réseaux qui naissent spontanément. Mais l'idée de le faire avec les crèches me paraît bien ; il faut juste une certaine chimie et ça c'est un peu la magie !

Sylvie Rayna : Merci pour ces prolongements des exposés d'hier. En poursuivant la question et la proposition de Susanna, et en prolongeant aussi la réaction de Michael Lamb ce matin, je veux juste dire que, vu l'état de nos connaissances en matière d'accueil de la petite enfance, peut-être que ce qui serait pour l'avenir très utile pour tout le monde, c'est, plutôt que d'opposer l'accueil parental à l'accueil extra-familial, justement faire converger les connaissances que nous avons dans les deux secteurs. Et à ce titre, je suis très heureuse d'avoir écouté Daniel Stern hier, que j'admire depuis longtemps, et tous ses travaux faits notamment dans les années 1970 aux côtés, d'ailleurs, d'autres auteurs tels que Brazelton, Trevarthen et autres, qui ont bien montré beaucoup de choses très importantes dans la relation mère-bébé dans la première année : tous les phénomènes d'intersubjectivité, d'accordage, etc. Je pense que peut-être maintenant, ce qui serait très utile, plutôt que d'opposer les situations où les enfants seraient en manque de ça, ce serait d'utiliser ces notions, ces connaissances, pour essayer de les faire métaboliser dans les milieux d'accueil, pas pour les plaquer, mais en considérant que, dans ces milieux d'accueil (que ce soit des accueils familiaux ou des accueils collectifs), ce sont des personnes humaines, pas des mères certes, mais des professionnels qui ont des sentiments, qui ont des émotions. Donc peut-être justement amener ces professionnels-là, par l'intermédiaire de la formation initiale, par l'intermédiaire de la formation continue, à utiliser ces connaissances que nous avons maintenant, grâce à vous et grâce à d'autres, pour améliorer quelque chose dans la relation à l'enfant qui n'est pas son enfant.

D. Stern : Les parents d'enfants ?

S. Rayna : Non, non, les professionnels. La relation professionnelle, je ne peux pas accepter de dire que ce n'est pas une relation d'amour parce que ce n'est pas une relation d'amour parental. Ce n'est pas une relation froide, mais en même temps, s'il n'y a pas un minimum de contrôle émotionnel, ça dérape, et s'il y en a trop, on devient aseptisé et effectivement il peut y avoir carence de quelque chose. Donc ma première réflexion est : comment peut-on utiliser tous ces travaux mère-enfant dans la formation ? Deuxième réflexion : notamment pour les tout-petits, les enfants de moins d'un



an, les réponses politiques «à la suédoise» sont très séduisantes mais à condition, effectivement, que la mère ait un vrai choix, donc un vrai salaire. En France, le congé parental est minimaliste et donc, qui en profite ? Uniquement les mamans qui gagnent peu ou qui ont des boulots horribles, et donc, du coup, ce n'est pas un vrai choix. Les mamans qui sont heureuses dans leur métier et ont un salaire, eh bien, elles continuent ! Donc, disons oui pour le congé parental, mais à condition que ce soit effectivement «à la suédoise», avec la possibilité pour les parents d'être accompagnés, car beaucoup de parents sont isolés (le travail de Tulia Musatti le montre bien), beaucoup de mamans isolées souffrent de cet isolement (ce qui n'est peut-être pas favorable pour le jeune enfant). En Suède, ces mamans qui ont ce congé parental ont ainsi l'opportunité de rencontrer d'autres mères, pas forcément dans des crèches, mais dans les lieux d'accueil parents-enfants, du style *Maison Verte*, qui soutiennent cette parentalité parfois en difficulté – on le voit en Suède, on le voit au Japon, on le voit en France, c'est très utile. Mais ce que je voulais dire par la suite, c'est que ces travaux sur la relation mère-enfant – qui sont fondamentaux pour moi qui les ai beaucoup utilisés pour mieux comprendre les interactions entre enfants dans les milieux d'accueil, ainsi d'ailleurs que des études sur ce qui peut se passer dans les interactions entre enfants dans des situations favorables (je ne parle pas des horribles pouponnières évoquées hier, ni des affreuses structures qu'on peut encore observer aux Etats-Unis ou en Angleterre, mais de la pouponnière de Loczi, par exemple, ou des crèches qui font un travail positif, en Scandinavie notamment) – ont abouti à des savoirs positifs que l'on peut rassembler pour améliorer finalement le bien-être des enfants et de leurs parents.

B. Pierrehumbert : Merci, Sylvie, pour ces remarques et suggestions. Je ne sais pas si Dan ou Michael voudraient répondre à ça, et entre autres à l'idée «Est-ce qu'on peut utiliser nos connaissances sur la relation mère-enfant dans le contexte de la formation des professionnels ?» qui est en effet une des questions importantes à débattre.

M. Lamb : Oui, on a beaucoup à apprendre au sujet du développement ou des besoins de la petite enfance, et on peut enseigner aux éducatrices beaucoup d'informations au sujet des enfants qui peuvent leur être utiles. Mais je suis un peu inquiet parce que je crois que c'est quelque chose qu'on n'enseigne pas ; c'est quelque chose à quoi on arrive ; et c'est difficile à acquérir, la manière de donner les soins. Je crains que ce ne soit pas facile à enseigner, les sentiments, ou comment on peut travailler avec les petits enfants. J'ai vu quelquefois les enseignants et les classes où ils essaient de faire ça, et ça ne marche pas. Donc, je suis d'accord qu'on a besoin d'essayer et qu'on a à apprendre beaucoup, mais je crois que ce n'est pas une chose très facile.

D. Stern : Je partage cette opinion et je voudrais même aller un peu plus loin. Je crois que pour l'apprentissage en général, soit des gens qui donnent les soins, et qui incluent les parents, mais plutôt pour les gens qui donnent les soins non-parentaux, que c'est probablement mieux de mieux choisir les gens que de les former. Je dis ça dans le sens suivant (c'est la même chose pour les psychothérapeutes, etc.) : il faut choisir avant de former les gens. Il ne faut pas oublier que probablement l'«institution» qui a le plus d'expérience pour changer les organismes est l'évolution, la nature. L'évolution a fait

un choix assez clair, qui revient à dire : « On n'enseigne rien, ni à une personne ni à un animal, il faut simplement sélectionner bien ». Dans un certain sens, c'est comme ça pour les choses où il y a un aspect intuitif, où « on arrive », comme dit Michael. Ça, c'est une chose ; l'autre chose est que je trouve qu'un des défis pour un parent, c'est d'aimer l'enfant et d'agir avec lui de telle manière qu'il devienne votre propre enfant. Ce qui veut dire qu'il faut que les parents aient la liberté d'être mauvais pour certaines choses, bons pour d'autres choses, de temps en temps dans des situations différentes, parce que ça c'est le milieu dans lequel l'enfant doit s'adapter et apprendre. Même si nous n'aimons pas un choix, ce n'est pas à nous à décider. Par exemple, si les Suédois sont un peu isolés, je me dis : peut-être que c'est mieux pour l'enfant suédois d'apprendre comment c'est d'être isolé que de ne pas le faire. L'autre chose c'est que, dans une crèche par exemple, s'il y a des gens, des instructrices qui sont relativement meilleures ou pires, par rapport à je ne sais quel standard, je trouve que c'est important pour l'enfant d'apprendre comment il faut être avec quelqu'un qui est comme ceci ou comme cela ; c'est la vie, c'est le vrai apprentissage. La chose la plus importante dans la vie, c'est de savoir qu'il y a des variations et comment on va faire face à toutes ces variations. Dans ce sens-là, on ne veut pas un « staff » qui soit homogène et correct et tout ça... ça va tuer les enfants !

Nicole Pradel : Je rejoins ce que vous venez de dire, mais j'ai envie de dire qu'il n'y a pas de situation idéale pour l'enfant (c'est ce que vous venez de dire) et vous semblez dire qu'il faut qu'il apprenne à s'adapter ; mais je crois aussi qu'on peut lui offrir d'autres possibilités et je crois surtout que les mères de famille, c'est bien qu'elles puissent avoir des congés parentaux, mais qu'il y a des mères qui n'ont pas très envie de s'occuper du nourrisson et qui préféreront que l'enfant soit plus grand, qui se sentiront plus à l'aise avec un enfant plus grand ; donc c'est bien qu'elles puissent avoir vraiment le choix et qu'elles puissent le confier en toute confiance à d'autres personnes, puisqu'elles n'ont pas toujours envie de faire le « nursing ».

D. Stern : Je suis tout à fait d'accord avec ça, oui.

Liane Mozère : Merci beaucoup pour vos commentaires. Je voudrais proposer peut-être un tout petit commentaire décalé ; et puis une question plus fondamentale sur la notion ou le concept d'amour. Le petit commentaire décalé : j'ai beaucoup travaillé dans une recherche comparative franco-suédoise avec les collègues suédois dans les crèches, et ce qui était tout à fait intéressant, c'est qu'en effet ils ont des congés de maternité très longs, ils ont même mieux, ils ont un congé d'un an pour les maladies des petits enfants qu'ils peuvent prendre au cours de dix ans de la vie de l'enfant (donc ils ont de véritables choix politiques, je suis d'accord avec vous) ; mais ce qu'on observait déjà à l'époque, c'est que les mères voulaient amener l'enfant plus tôt qu'à 1 an. Et c'est là où mon propos est quelque peu décalé, parce que dans cette recherche franco-suédoise, on a interviewé des mères d'enfants de 2 ans qui ont raconté l'histoire de vie de leur enfant depuis la conception. On a fait des petits portraits de 25 enfants, et on s'est aperçu que, en ce qui concernait les mères françaises, la période qui correspond au congé de maternité était vécue par beaucoup de femmes, voire la



totalité (ce n'est pas une enquête quantitative, c'est du qualitatif), comme un monde «isolé, d'angoisse, de face à face extrêmement compliqué avec le jeune enfant» et où la plupart disaient: «Vivement qu'on retourne travailler!». Mon commentaire décalé est du genre pas politiquement correct quand on parle des petits enfants, puisqu'il faut qu'on aime les petits enfants au-delà de tout intérêt personnel en tant que mère. Et j'en viens alors à ma question. J'aurais tendance, moi, à proposer qu'au lieu de l'idée d'amour, on envisage la question du désir, mais aussi au sens où ça n'est pas une question de formation; M. Lamb a raison: on n'apprend pas le désir... Toute la société nous désapprend à désirer; mais à la crèche de la Sorbonne, Françoise Dolto a été frappée par la «sérénité des enfants», leur «tranquillité», y compris des tout petits enfants... C'est qu'il y avait là du désir réel, constructif, de ceux qui gardaient les enfants. Pourquoi est-ce que j'envisage cette question du désir? C'est que, quand une fille, en France, ne réussit pas ses études, on lui dit: «elle pourra toujours garder des enfants!». C'est vrai, ce n'est pas très difficile de garder des enfants! Or, ce qu'on a observé en mai 68, lorsque ça n'était plus uniquement une posture professionnelle, mais où leur désir pouvait être mis en jeu, leur désir d'adulte, eh bien, le désir des enfants était également accessible, permis, autorisé, et donc, j'aurais tendance à dire: ce n'est en effet pas de formation dont on parle, c'est plutôt: à quelles conditions subjectives et intersubjectives peut-on créer les moyens pour que vivent le désir des enfants et le désir des adultes qui les gardent, comme le désir des parents, bien entendu (mais le désir, ce n'est pas seulement papa-maman, je suis «deleuzo-guattarienne» et pas freudienne...)? Effectivement, à partir du moment où ce désir est autorisé, il y a expérimentation de nouvelles formes de se tenir, de s'occuper, d'utiliser des matériaux, il y a tout autre chose, un autre scénario qui peut se construire. Donc je crois que, contrairement à ce que je disais l'autre jour, il ne faut pas que les intérêts des enfants et les intérêts des mères soient contradictoires, mais qu'à travers cette ouverture, toujours tâtonnante, à l'émergence d'un désir des adultes et des enfants, eh bien les deux soient contents. Je voudrais résumer ça en un seul mot: il n'y a pas d'enfant heureux quand les adultes ne sont pas heureux dans leur désir. Et c'est très vrai dans les crèches!

D. Stern : Je voudrais dire que je suis d'accord que les parents soient heureux, autrement ça marche mal, mais je me dis qu'il leur faut le choix. Là je suis d'accord avec vous, mais je vois également la situation avec les mères qui désirent et qui aiment l'enfant et qui veulent rester à la maison, mais qui veulent aussi reprendre leur travail. Ce qui se passe dans beaucoup de cas (et je connais le système ici et aux Etats-Unis qui est absolument un désastre, mais ça c'est une autre question) est que si elle a trois ou quatre mois de congé, la mère est fréquemment dans la situation où elle ne peut pas accomplir complètement son attachement, son investissement dans l'enfant, parce qu'elle sait que dans quelques mois il faut qu'elle revienne à sa profession. Ça coupe l'expérience énormément; il y a beaucoup de mères qui ont une plainte importante par rapport à cette situation... Autre chose: s'il y a une grande tranquillité à la crèche que Dolto a créée à Paris, je me dis que c'est probablement parce qu'elle était un personnage d'un tel talent...



L. Mozère : Ce n'était pas une crèche créée par Dolto, c'était une crèche, en mai 68, de la Sorbonne, où Dolto venait regarder.

D. Stern : Bon, ok, je ne sais pas ce qu'ils faisaient, mais j'ai un doute... parce que si les enfants ne pleurent pas, ne font pas de dégâts, etc., ce n'est pas naturel !

M. Lamb : Vous avez dit quelque chose de très important, je crois : c'est que les parents font le choix en fonction du coût et de ce qui leur convient, à eux. Et souvent les parents ne font pas le choix d'une crèche ou d'une garderie qui serait bien pour les enfants ; et ça c'est un problème dans beaucoup de pays. Je crois qu'on a besoin de changer notre vue des gardiennes. On doit arriver à une situation où les enseignantes ont un statut professionnel, c'est-à-dire où elles sont payées comme en Suède. Elles doivent avoir cette formation avant qu'elles puissent prendre les postes dans les garderies ; et avec ça il y a les salaires, presque la même chose que les institutrices primaires. J'ai dit avant que c'est difficile à apprendre, comment faire juste avec les enfants ; mais le statut professionnel, les salaires professionnels et l'engagement personnel sont très importants ; et si nous n'arrivons pas à cette situation-là, nous avons les problèmes que vous avez dits. Je crois que c'est ça le plus grand problème actuellement avec les garderies et avec l'accueil en général.

Lucia Pereira : Je voulais reprendre la question de la formation des professionnels, des accueillantes. Je crois que vraiment, on ne sait pas former au désir, mais je crois aussi que ce sont des professionnelles qui choisissent ces métiers-là et que si elles sont là, il y a du sens. Mais si on ne peut pas former, on peut accompagner et soutenir ces professionnelles qui sont là. Je trouve que c'est important dans le sens qu'on ne va pas théoriser ; l'important, je crois, pour ces professionnelles, c'est de pouvoir les soutenir parce que ce sont des personnes plongées dans des enjeux vraiment relationnels et on va parler de désir ou de non-désir par rapport aux enfants. C'est une remarque que je voulais faire. Mais il y a autre chose où je souhaite réagir, c'est par rapport aux mères qui aimeraient bien garder leurs enfants ; il y a les souvenirs des mères pendant les trois premiers mois. Les mères qui peuvent rester pendant les premiers trois mois, je crois qu'elles ont goûté au pire. Les trois premiers mois de l'enfant, je crois que c'est vraiment la période la plus difficile, par rapport à l'attachement, par rapport à toute cette vie qui se bouscule, qui change et pendant lesquels on devient mère, on devient parent. Donc, c'est une coupure qui m'inquiète un peu aussi à ce niveau-là. Il ne s'agit pas de remettre en question que si la mère ne va jamais travailler, elle ne va pas continuer de développer sa vie professionnelle ; mais il faut pouvoir avoir le choix et pouvoir goûter à ça aussi... On parle d'une crise de la parentalité, de soutien à la parentalité et ça m'inquiète un peu si on ne donne pas l'occasion aux parents de goûter ce qui est bon et de pouvoir construire et de pouvoir vraiment tisser et souder ces liens-là avec l'enfant.

Tulia Musatti : Moi, je crois qu'il faudrait remettre dans le débat un mot sur lequel Blaise Pierrehumbert, hier, a beaucoup insisté : le mot « qualité » des milieux d'accueil. Je crois que toute cette discussion doit se situer par rapport au fait que les milieux



d'accueil sont un lieu de vie qui se donne dans un contexte spatio-temporel précis et dans lequel vivent une pluralité d'adultes et d'enfants. Alors la question est qu'évidemment, les relations qui naissent à l'intérieur de ce lieu sont liées à la personnalité et aux motivations des adultes qui s'y trouvent, mais qu'elles se construisent aussi par rapport à leur prise de conscience, leur savoir-faire et à leur savoir-être dans ce contexte. La question de la formation des éducatrices est strictement liée à la qualité des lieux d'accueil. Je me rattache à ce que vient de dire Michael Lamb : finalement, il ne faut pas plus négliger le statut professionnel que la formation initiale des éducatrices des milieux d'accueil quels qu'ils soient ; mais il faut aussi considérer que cette formation initiale et leur motivation à la profession doit être soutenue continuellement par une formation continue – pas un enseignement, parce que je vois bien qu'on n'enseigne pas à interagir, ni avec l'enfant en crèche ni avec son propre enfant, mais une formation à lire le contexte relationnel et le contexte social dans lequel on se trouve, et à savoir se situer avec sa propre identité, ses propres émotions, mais aussi ses propres stratégies et buts éducatifs, et à esquisser des façons d'interagir par rapport à ces enfants-là, à cet enfant-là, dans ce contexte-là et tout ça, ça s'apprend ! Ça s'apprend par la pratique et par l'auto-réflexion comme toute profession éducative. Ça ne s'enseigne pas, mais ça s'apprend, et cette différence qui a traversé d'ailleurs tout le colloque entre enseignement formel et systématique et apprentissage en contexte doit aussi être reprise par rapport à ce qu'est la professionnalisation de l'éducation de la petite enfance.

B. Pierrehumbert : Merci pour ces remarques... On a seulement le temps pour une dernière intervention de la salle, ou alors pour une réponse de Michael ou Dan.

Nicolas : J'ai une question concernant le centre urbain où on trouve des difficultés familiales, économiques, relationnelles et sociales, pour les gens et les familles. On parle peu de la qualité de la prise en charge parentale qui parfois fait défaut et plutôt que montrer du doigt les crèches qui seraient un peu des « voleurs d'enfants », ne faut-il pas plutôt les considérer comme des soutiens à ces familles en milieu citadin, des familles souvent explosées ? Autrement dit, dans nos centres urbains, on trouve de plus en plus des familles monoparentales, ou séparées, où il n'y a plus de lien avec les grands-parents ou avec les autres générations, donc, dans lesquelles il y a un manque de repères et d'aides pour aider ces enfants à s'éveiller. Et alors on s'aperçoit que quand l'enfant arrive en crèche, on est des soutiens en tant qu'éducateur-éducatrice pour les familles et ces enfants, et non pas des gens qui nous servons de ces enfants dont les parents ne peuvent pas s'occuper. Dans notre nouvelle société, la crèche est vraiment un palliatif à tous ces manques et ces besoins liés à une prise en charge parentale qui aujourd'hui est différente d'il y a 15 ans ou 20 ans ou avant, puisqu'il n'y a plus ces références aux grands-parents ou au cercle familial élargi.

B. Pierrehumbert : Vous soulevez la question qui a déjà en fait été un peu abordée, de la crèche comme soutien à la structure familiale actuellement en changement. Votre réflexion-question sera la conclusion de ce débat que l'on n'a malheureusement plus le temps de prolonger. Mais je crois que cette question que vous posez, de la fonction



de la crèche ou des lieux d'accueil en regard de la famille et notamment de la famille en pleine évolution, est bien une question que les spécialistes doivent continuer d'aborder, à laquelle ils doivent continuer de réfléchir et dont je crois que le débat d'aujourd'hui a montré la complexité. On n'a pas apporté une réponse à cette question-là. Mais je pense que la contribution de mes deux collègues, que j'aimerais remercier, montre quelques pistes quand même pour aller dans la direction d'une réponse. Je vous remercie tous pour votre participation.



Amitié et attachement à la crèche et à l'école maternelle

Communication

Par Solène Macé¹ & Agnès Florin²

Résumé

Dans le cadre de cette recherche sur l'amitié et l'attachement à la crèche et à l'école maternelle, le système d'attachement des enfants de 2 à 3 ans est étudié afin de comprendre son organisation. Pour ce faire, la nature des relations amicales de 78 enfants a fait l'objet d'une observation. De plus, la qualité de l'attachement de ces enfants envers leur mère et l'adulte de leur mode d'accueil a été évaluée. Des analyses statistiques ont démontré premièrement un effet du mode d'accueil sur la qualité de l'attachement à l'adulte. Deuxièmement, un lien entre la qualité de l'attachement à la mère et à l'adulte du mode d'accueil a été mis en évidence. Enfin, la nature des relations amicales des enfants insécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil diffère de celle des enfants sécurisés uniquement chez les enfants insécurisés à leur mère.

Introduction

La présente étude s'inscrit dans le champ de la comparaison inter-modes d'accueil en analysant à la fois les relations de l'enfant avec l'adulte de son mode d'accueil et l'impact de cette relation sur le développement social de l'enfant en France. De plus, elle est centrée sur une tranche d'âge cruciale pour le développement social : la troisième année qui correspond à l'apparition de la préférence pour un pair et plus précisément pour un pair de même sexe (La Frenière, Strayer et Gauthier, 1984).

Afin de mieux cerner l'établissement de ces relations, une brève présentation des modes d'accueil pour les enfants de 2 à 3 ans sera effectuée dans un premier temps. Puis les facteurs susceptibles d'influencer la relation d'attachement établie entre l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil seront exposés. La troisième partie théorique sera consacrée aux facteurs relationnels influant sur la nature des liens amicaux de l'enfant. Cette présentation théorique sera suivie de la problématique, des hypothèses, de la méthodologie et des résultats avant de les discuter et de conclure.

¹ Doctorante au laboratoire de Psychologie, éducation, cognition, développement de l'Université de Nantes. Par souci de cohérence, la présente contribution a été détachée des textes du symposium *La relation enfants/parents/professionnels à l'école maternelle et en structure d'accueil collectif* (voir volume II) pour être reportée dans la présente



Apport théorique

En France, les parents des enfants de 2 à 3 ans disposent de modes d'accueil individuels (assistante maternelle) et de modes d'accueils collectifs irréguliers (halte-garderie) et réguliers (crèche et école maternelle) (Martinaud, 2000).

Les crèches doivent assurer une fonction sociale, éducative et sanitaire. Les objectifs de l'école maternelle qui ont été fixés par le Ministère de l'Education nationale sont de scolariser, de socialiser et de faire apprendre (Florin, 1993). En crèche, la moitié du personnel au moins doit être titulaire du certificat d'auxiliaire de puériculture et si la crèche accueille plus de 40 enfants, un éducateur de jeunes enfants doit être présent. La direction d'une crèche est le plus souvent confiée à une sage-femme ou à une infirmière-puéricultrice (Florin, 2000). Le ratio adulte/enfant est alors de 1 adulte pour 8 enfants qui marchent. Le personnel de l'école maternelle est constitué par le directeur d'école, les maîtres de chaque classe, les Agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (ATSEM) et les membres du Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (RASED). Le ratio adulte/enfant est alors de 2 adultes pour 25 à 35 enfants (Balleyguier & Meudec, 1996).

Afin de présenter les facteurs relationnels influençant la qualité de l'attachement de l'enfant envers l'adulte de son mode d'accueil, les modalités d'influence de l'attachement à la mère sur l'attachement à l'adulte du mode d'accueil seront décrites. Puis, le lien entre le mode d'accueil et la qualité de l'attachement de l'enfant à l'adulte sera examiné.

Dans le cadre de ses relations parentales, l'enfant développe des modèles d'interactions qu'il répliquera face à autrui (Youngblade, Park & Belsky, 1993 ; Booth et al., 1994). Ainsi, contrairement aux enfants insécurisés avec leur mère, les enfants sécurisés disposent de synchronisme, d'attitudes et d'attentes sociales positives vis-à-vis de leurs interlocuteurs. La seconde explication concerne la balance comportementale entre les deux systèmes d'attachement : la proximité et l'exploration. Les enfants sécurisés avec leur mère la perçoivent comme disponible, ce qui leur donne une confiance suffisamment importante pour explorer le monde environnant, constitué notamment des partenaires sociaux. Ainsi, ils peuvent interagir régulièrement entre eux et développer une relation d'attachement avec certains d'entre eux. Les enfants insécurisés, au contraire, manquent de sécurité pour explorer ce monde social (Montagner, 1993 ; Booth et al., 1994). Malgré ces deux explications théoriques, Elickers et ses collaborateurs en 1999 ne trouvent aucune corrélation significative entre la qualité de ces deux attachements. Ils interprètent leurs résultats en faveur d'un attachement spécifique à chaque figure d'attachement. Mais cette absence de corrélation peut également s'expliquer par un mécanisme de compensation du manque de sécurité des enfants insécurisés à leur mère. Ces derniers développeraient ainsi un attachement sécurisé à l'adulte de leur mode d'accueil pour bénéficier de sécurité (Montagner, 1988 ; Howes, 1999).



Selon plusieurs chercheurs, la relation établie entre l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil peut être influencée par le mode d'accueil lui-même et plus particulièrement par sa qualité.

La qualité d'un mode d'accueil est définie à partir de variables structurelles d'une part et des variables fonctionnelles d'autre part (Florin, 2000 ; Martinaud, 2000 ; Balleyguier, Meudec, 1996). Les variables structurelles regroupent la taille du groupe d'enfants, le ratio adulte/enfant, l'adéquation des locaux, le nombre de jouets, la stabilité des adultes et leur formation. Les variables fonctionnelles correspondent à la sensibilité des adultes aux signaux des enfants, au nombre et au caractère positif de leurs échanges verbaux, aux pratiques éducatives, à la qualité de l'environnement éducatif et à l'organisation des activités. Selon plusieurs travaux, un faible ratio adulte/enfant, un petit groupe d'enfants et un programme de qualité permettent des interactions plus fréquentes et plus positives entre l'adulte et l'enfant et une sensibilité plus importante de la part de l'adulte (Howes, Phillips & Withebook, 1992 ; NICHD, 1996). Dans une recherche de 1999, Elickers et ses collaborateurs n'obtiennent aucune corrélation significative entre la qualité de l'attachement de l'enfant à l'adulte de son mode d'accueil et le ratio adulte/enfant ou la taille du groupe. Cependant ces variables sont corrélées avec l'investissement interactif de l'adulte qui est lui-même corrélé positivement avec la qualité de l'attachement entre l'enfant et l'adulte.

Les relations amicales des enfants seront appréhendées dans la partie suivante, avec dans un premier temps une présentation de ces dernières chez les enfants d'âge préscolaire, puis la description des modalités d'influence de la qualité de l'attachement de l'enfant à sa mère et à l'adulte de son mode d'accueil sur celles-ci.

Les relations amicales constituent, même chez les enfants d'âge préscolaire, de véritables relations affectives, électives, réciproques et privilégiées (Montagner, 1988 ; Espinoza, 1993 ; Janosz & La Frenière, 1995). Entretenir des relations amicales requiert une aptitude à manifester des compétences sociales, c'est-à-dire des capacités pour établir et maintenir le contact avec un autre enfant, pour le solliciter et pour répondre à ses sollicitations (Montagner, 1988 ; Espinoza, 1993 ; Vaughn & al., 2000). Cette notion de compétence sociale peut être appréhendée à partir de la manifestation de nombreux comportements sociaux positifs (qui permettent d'établir et de poursuivre une interaction) et de rares comportements sociaux négatifs (qui mettent fin à l'interaction) et solitaires. Par ailleurs, les amis n'interagissent pas de la même façon que des simples partenaires sociaux. En effet, ils communiquent d'une manière plus affiliative que les non-amis en privilégiant plus particulièrement certains comportements tels que les imitations, la proximité et les contacts physiques (Espinoza, 1993).

De nombreuses recherches ont alors montré une influence de la qualité de l'attachement à la mère sur les interactions amicales. En effet, un attachement sécurisé favorise les relations amicales puisqu'il entraîne des orientations sociales positives, de la proximité physique, des imitations et de l'expression affective (Park & Waters, 1989 ; Youngblade, Park & Belsky, 1993). Les relations amicales développées par les enfants

insécurisés apparaissent alors plus négatives et plus agressives que celles des enfants sécurisés. Ce lien entre la qualité de l'attachement à la mère et la nature des relations amicales s'explique par la reproduction du style d'interactions maternelles (Youngblade, Park & Belsky, 1993 ; Booth et al., 1994 ; Howes, 1999), la balance comportementale entre l'exploration et la proximité (Montagner, 1988 ; Booth et al., 1994 ; Howes, 1999) et la compensation du manque d'attachement sécurisé (Montagner, 1988 ; Howes, 1999). Par ailleurs, un attachement sécurisé à la mère favorise l'adaptation de l'enfant à l'école dans la mesure où cela lui permet de se servir de son institutrice comme une base de sécurité à partir de laquelle il peut explorer les ressources sociales (De Mulder, 2000). Howes en 1994 considère que la relation entre l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil différencie mieux le comportement social de l'enfant que la qualité de l'attachement à sa mère.

La recherche

Problématique et hypothèses

Dans le cadre de cette recherche, l'organisation de l'attachement sera analysée afin de savoir si la relation de l'enfant à sa mère constitue un prototype relationnel que l'enfant répliquera auprès de ses différents partenaires sociaux quel que soit son mode d'accueil.

Trois hypothèses théoriques ont ainsi été formulées. En se basant sur un aspect essentiel des critères de qualité des modes d'accueil, le ratio adulte/enfant, on s'attend à ce que la qualité de l'attachement entre l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil soit plus sécurisée en crèche qu'à l'école maternelle. Deuxièmement, les enfants sécurisés à leur mère seraient davantage sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil que les enfants insécurisés à leur mère. Enfin, la nature des relations amicales des enfants devrait être influencée par la qualité de l'attachement de l'enfant à l'adulte de son mode d'accueil en fonction de la qualité de l'attachement à la mère.

Méthodologie

Afin de tester ces hypothèses, différents outils méthodologiques ont été utilisés auprès d'une population de 78 enfants âgés de 24 à 39 mois qui fréquentent régulièrement une école maternelle ou une crèche depuis 3 mois au minimum. L'évaluation de la qualité de l'attachement à la mère a pu être effectuée grâce à la version francophone du «Q-Sort» de Pierrehumbert et ses collaborateurs en 1995. De même, la qualité de l'attachement entre l'enfant et l'adulte de son mode d'accueil a été évaluée à partir d'une adaptation de la version francophone du «Q-sort» maternel au contexte de la crèche et de l'école maternelle. Enfin, la nature des relations amicales a été analysée selon la méthode des échantillons temporels définie par Florin et ses collaborateurs en 1999, avec une grille d'observation fermée, établie en référence aux travaux de Montagner en 1988 et d'Espinoza en 1993.



Résultats

Tableau 1 : Lien entre le mode d'accueil et l'indice de sécurité à l'adulte du mode d'accueil

Mode d'accueil (nbr)	Moyenne	Écart-type	Valeur de F (1, 70)	Valeur de p
École maternelle (34)	0.415	0.165	4.825	<.04
Crèche (38)	0.321	0.194		

Contrairement à l'hypothèse formulée, une différence significative apparaît entre l'indice de sécurité envers l'éducatrice de crèche et l'institutrice, en faveur de l'institutrice. En effet, les enfants développent un attachement significativement plus sécurisé à l'adulte de leur mode d'accueil à l'école comparativement à la crèche.

Tableau 2 : Lien entre la qualité de l'attachement à la mère et l'indice de sécurité à l'adulte du mode d'accueil

Attachement à la mère (nbr)	Moyenne	Écart-type	Valeur de U	Valeur de p
Sécurisé (57)	0.391	0.179	256.5	<.02
Insécurisé (15)	0.265	0.182		

Des analyses non paramétriques ont été effectuées compte tenu de l'hétérogénéité des groupes. Conformément à la deuxième hypothèse, une différence significative apparaît entre le coefficient de sécurité des enfants sécurisés et insécurisés à leur mère. Les enfants sécurisés à leur mère ont développé un attachement plus sécurisé à l'adulte de leur mode d'accueil que les enfants insécurisés à leur mère.



Tableau 3 : Lien entre la qualité de l'attachement à l'adulte du mode d'accueil et la nature des relations amicales en fonction de la qualité de l'attachement à la mère

Comportements	Qualité de l'attachement à la mère	Qualité de l'attachement à l'adulte du mode d'accueil	Moyenne	Écart-type	Valeur de U	Valeur de p
Comportements sociaux positifs	Sécurisé	Sécurisé	39.23	11.80	279	>.7
		Insécurisé	37.78	13.13		
	Insécurisé	Sécurisé	25.91	8.39	17.5	>.1
		Insécurisé	32.35	7.34		
Comportements négatifs	Sécurisé	Sécurisé	3.85	4.02	256	>.4
		Insécurisé	5.14	5.55		
	Insécurisé	Sécurisé	2.5	2.53	22.5	>.4
		Insécurisé	7.05	6.11		
Comportements solitaires	Sécurisé	Sécurisé	9.5	4.4	224.5	>.1
		Insécurisé	12.64	7.3		
	Insécurisé	Sécurisé	17.41	6.2	24.5	>.5
		Insécurisé	16.3	4.7		
Comportements affiliatifs	Sécurisé	Sécurisé	17.38	7.0	291.5	>.9
		Insécurisé	17.35	7.4		
	Insécurisé	Sécurisé	9.66	4.72	6.5	<.01
		Insécurisé	17.15	2.8		
Acceptations	Sécurisé	Sécurisé	8.92	4.12	218.5	>.1
		Insécurisé	10.85	3.46		
	Insécurisé	Sécurisé	6.7	7.40	9	<.03
		Insécurisé	15.95	5.11		
Sollicitations	Sécurisé	Sécurisé	12.28	5.69	208.5	>.8
		Insécurisé	10.14	3.57		
	Insécurisé	Sécurisé	8.25	5.46	28.5	>.09
		Insécurisé	7.55	4.21		



Quelle que soit la qualité de l'attachement à leur mère, les enfants sécurisés et insécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil manifestent autant les uns que les autres de comportements sociaux positifs, de comportements sociaux négatifs, de comportements solitaires et de sollicitations. Cependant, les enfants insécurisés à leur mère et à l'adulte de leur mode d'accueil manifestent significativement plus de comportements affiliatifs et d'acceptations que les enfants sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil et insécurisés à leur mère. Ces différences ne se retrouvent pas chez les enfants sécurisés à leur mère.

Discussion et conclusion

Contrairement à la première hypothèse, les enfants apparaissent être plus sécurisés avec l'adulte du mode d'accueil à l'école qu'à la crèche. Ces résultats attestent l'importance d'avoir un adulte référent au sein du mode d'accueil. Cette notion de référence est très présente à l'école maternelle où chaque enfant bénéficie d'une seule institutrice qui constitue le donneur de soin principal. Au contraire, la présence de plusieurs adultes au sein d'une crèche ne favorise pas l'établissement d'une relation spécifique. Ceci suggère de prendre en compte la notion d'adulte référent dans les critères de qualité des modes d'accueil.

Conformément à la deuxième hypothèse, un lien entre la qualité de l'attachement de l'enfant à la mère et à l'adulte du mode d'accueil a été mis en évidence. Ceci met donc en exergue la caractéristique prototypique de la relation mère-enfant. En effet, comme le suggèrent Turner en 1991, Youngblade, Park & Belsky en 1993 et Booth et al. en 1994, les enfants semblent reproduire le style de leurs interactions maternelles avec l'adulte de leur mode d'accueil.

Contrairement à l'hypothèse formulée, les enfants sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil ne sont pas plus compétents socialement que les enfants insécurisés. En effet, quelle que soit la qualité de l'attachement à leur mère, les enfants sécurisés et insécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil manifestent autant de comportements sociaux positifs, négatifs et solitaires les uns que les autres. Cependant les enfants insécurisés à leur mère et à l'adulte de leur mode d'accueil manifestent davantage de comportements affiliatifs que les enfants sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil et insécurisés à leur mère. Cette différence n'existe pas chez les enfants sécurisés à leur mère. Ces résultats rejoignent donc la théorie de la compensation développée par Montagner en 1988 et par Howes en 1999. Les enfants insécurisés à leur mère compensent leur manque d'attachement auprès de leurs amis et non pas auprès de l'adulte de leur mode d'accueil. De même, les enfants insécurisés avec leur mère et l'adulte de leur mode d'accueil réalisent plus d'acceptations que les enfants sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil et insécurisés à leur mère. Cette différence ne se retrouve pas non plus chez les enfants sécurisés à leur mère. Ainsi, l'expression de l'attachement amical des enfants insécurisés peut se réaliser si leurs amis prennent eux-mêmes l'initiative des interactions. Les enfants sécurisés à leur mère ont donc pu suffisamment explorer et développer une compréhension des échanges dyadiques pour ne pas être



influencés par leur relation avec l'adulte de leur mode d'accueil. En revanche, les enfants insécurisés à leur mère réagissent différemment avec leurs amis en fonction de la qualité de leur attachement à l'adulte de leur mode d'accueil.

Ainsi l'attachement constitue-t-il un véritable système dynamique. L'enfant établit plus facilement une relation d'attachement sécurisé avec l'adulte de son mode d'accueil si celui-ci constitue une figure de référence. De même, la relation de l'enfant avec sa mère lui sert de prototype lors de ses interactions avec l'adulte de son mode d'accueil. Enfin, les relations amicales permettent aux jeunes enfants insécurisés de compenser leur manque d'attachement sécurisé.

En se basant sur ces résultats, il apparaît alors intéressant de poursuivre cette recherche en analysant le rôle d'une troisième figure d'attachement : le père. La prise en compte de la figure paternelle permettra en effet de mieux appréhender le système de l'attachement et de savoir si les relations père-enfant constituent aussi un prototype relationnel pour l'enfant.



Bibliographie

- Balleyguier, G. & Meudec, M. (1996). École ou crèche pour les enfants de 2-3 ans ? *Enfance*, 4, 487-500.
- Booth et al. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3, 3, 189-204.
- De Mulder, E.K. et al. (2000). Q sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36, 2, 274-282.
- Elickers, J. et al. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 2, 319-336.
- Espinoza, O. (1993). Les relations affinitaires à la crèche. *Enfance*, 47, 4, 377-391.
- Florin, A. (1993). La situation de l'éducation préscolaire en France. *Rapport pour la commission européenne*. Séminaire à l'Université de Liège.
- Florin, A. et al. (1999). *Comparaison de deux modes d'accueil des jeunes enfants : offre d'éducation et aspects psychologiques en école maternelle et en crèche*. Rapport Scientifique du LABECD. Université de Nantes.
- Florin, A. (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris, INRP.
- Howes, C. et al. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationship with peers. *Child development*, 65, 264-273.
- Howes, C., Phillips, D.A. & Withebook, M. (1992). Thresholds of quality: Social development in center based care. *Child development*, 65, 264-273.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers (671-687). In Cassidy, J. & Shaver, P. (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications*. The Guilford Press, London.
- La Frenière, P., Strayer, F.F. & Gauthier, R. (1984). The emergence of same sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental ethological perspective. *Child development*, 55, 1958-1965.
- Martinaud, K. (2000). *Développement social et cognitif et début de la scolarisation*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Montagner, H. (1988). *L'attachement, les débuts de la tendresse*. Paris.
- NICHD (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- Park, K.A. & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendship. *Child development*, 60, 1076-1081.
- Pierrehumbert, B. et al. (1995). Étude de validation d'une version francophone du «Q-Sort» d'attachement de Waters et Deane. *Enfance*, 3, 293-315.
- Turner, P. (1991). Relations between attachment, gender and behaviour with peers in preschool. *Child development*, 62, 6, 1475-1488.



Vaughn, B.E et al. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head-Start. *Developmental Psychology*, 36, 3, 326-338.

Youngblade, L.M., Park, K.A. & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their association with attachment security. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 563-588.



La socialisation des émotions à la maternelle : le rôle de l'enseignant

Communication affichée

Par Sylvain Coutu, Suzanne Lavigneur, Diane Dubeau et Geneviève Tardif¹

Le développement émotionnel

La composante émotionnelle fait partie intégrante du travail de l'enseignant au préscolaire. Cependant, on constate que cet aspect est relativement peu présent dans les ouvrages d'éducation préscolaire. En effet, la plupart des manuels destinés aux intervenants du préscolaire abordent le thème de la socialisation de l'enfant presque exclusivement sous l'angle des développements social et cognitif. Les contenus relatifs au *développement émotionnel* de l'enfant sont beaucoup moins nombreux et élaborés.

Récemment, quelques auteurs se sont intéressés au rôle des émotions dans le processus de socialisation de l'enfant. Trois aspects ont fait l'objet d'une attention particulière dans ce domaine d'étude : (1) *l'expression* des émotions, (2) *la compréhension* qu'ont les enfants des émotions et (3) *la régulation et l'autocontrôle* des émotions. Le premier de ces aspects réfère à la capacité d'exprimer ses émotions d'une manière socialement et culturellement acceptable. Les enfants doivent en effet apprendre à communiquer leurs émotions en respectant les règles et les conventions en vigueur dans leur groupe social. Ils doivent prendre conscience que les expressions faciales constituent un canal de communication non verbale qui renseigne les autres sur ce qu'ils ressentent intérieurement. En très bas âge, les réactions émotionnelles des enfants sont spontanées et plus ou moins conscientes. Mais progressivement, les enfants deviennent capables d'exprimer des émotions de plus en plus variées et complexes ; ils réalisent aussi que leur «émotivité» suscite des réponses variables chez les membres de leur entourage.

Le deuxième aspect est relié à la capacité de percevoir, de reconnaître et de comprendre le sens des expressions faciales caractéristiques des principales émotions ressenties par d'autres ou par soi-même, ainsi que les déclencheurs potentiels de ces émotions (Saarni & Harris, 1989 ; Saarni, 1999). Quelques recherches ont démontré que la capacité de décoder adéquatement la teneur émotionnelle des situations sociales est associée au développement de comportements prosociaux et à la popularité au sein du groupe de pairs (Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart, 1992 ; Denham, 1993). Ainsi,

¹ Collaborateurs du Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais (UQO).

il semble que plus un enfant comprend la signification des «signaux émotionnels» que lui transmet son entourage, plus il a de chance d'adopter des comportements appropriés (conformes aux normes sociales de son groupe) et d'être perçu positivement par les autres. En contrepartie, l'enfant qui ne reconnaît pas les indices émotionnels exprimés par autrui risque de faire preuve de maladresse sociale et d'être jugé négativement par ses camarades.

La régulation et l'autocontrôle des émotions sont des concepts se rapportant à la maîtrise de plusieurs habiletés cruciales telles que : la capacité d'inhiber des comportements inadéquats associés à des émotions positives ou négatives ; la capacité de se contenir et de se calmer soi-même dans les situations inductrices d'émotions fortes (telles les provocations) ; la capacité d'utiliser ses émotions pour influencer les sentiments et les actions des autres et, finalement, la capacité de respecter les règles d'émission (*display rules*) des émotions propres à son milieu culturel (Dunn & Brown, 1991). Il est démontré que les problèmes rencontrés par certains enfants sur le plan de la régulation des émotions sont reliés à des difficultés d'adaptation sociale importantes (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990 ; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Murphy, 1997 ; Fabes & Eisenberg, 1992 ; Garber & Dodge, 1991 ; Rubin, Caplan, Fox, & Calkins, 1995).

La maternelle est un milieu de vie «riche en émotions» ; il s'agit d'un contexte de transition (de la maison ou du milieu de garde vers le milieu scolaire) qui a la particularité d'être le premier milieu de vie à offrir aux enfants des expériences en plus grand groupe. Il est bien établi que l'adaptation des enfants à ce contexte est déterminante pour les années à venir (Weissberg & Greenberg, 1998). Les enseignants peuvent aider les enfants à faire face aux défis particuliers du préscolaire, notamment en favorisant leur développement socio-émotionnel (Pianta, 1994). Malheureusement, même si on en comprend l'intérêt, très peu de données nous renseignent sur le rôle important que jouent les enseignantes dans la socialisation des émotions des enfants. C'est en partie pour combler ce manque que nous avons entrepris notre étude en milieu préscolaire.

La socialisation des émotions : le rôle des adultes

D'autres données théoriques suggèrent que les parents (et les autres éducateurs) jouent un rôle de premier plan dans la socialisation des émotions de l'enfant d'âge préscolaire, notamment pour ce qui est de l'expression, la compréhension et le contrôle des émotions (voir White & Howe, 1998). Selon Denham (1998), trois mécanismes sont en jeu dans la socialisation des émotions des jeunes enfants : (1) le «modelage» : l'apprentissage par l'imitation des conduites des adultes ; (2) «l'entraînement» (*coaching*) : l'apprentissage résultant de l'accompagnement et de l'utilisation de moyens éducatifs adaptés ; et (3) le «renforcement» : l'apprentissage résultant de l'application du système de punition/récompense préconisé par l'adulte.

S'inscrivant dans la problématique de la socialisation des émotions à la maternelle, notre programme de recherche poursuit deux objectifs : d'une part, identifier les pra-



tiques et les croyances éducatives susceptibles de favoriser le développement des compétences émotionnelles de l'enfant et, d'autre part, évaluer la perception qu'ont les enseignantes de leur rôle dans le processus de socialisation des émotions. Une attention particulière a été accordée aux situations inductrices d'émotions et aux stratégies éducatives utilisées par les enseignantes dans ces situations.

Méthode

Participants. Au total, 1389 enseignantes de la maternelle ont participé à l'étude (98 % de femmes). L'âge des participantes variait entre 22 et 63 ans (moyenne = 42,7 ans; écart-type = 9,4). Les enseignantes avaient en moyenne 17 ans d'expérience de travail.

Instruments. Le questionnaire utilisé comporte deux parties. La première partie comprend 12 questions à choix multiples portant sur la socialisation des émotions. La seconde partie présente la version française courte (23 questions) du questionnaire *Caregivers' Beliefs About Feelings* (CBAF) développé par Hyson et Lee (1996).

Déroulement. Le questionnaire a été expédié par la poste à l'intention de tous les enseignants de maternelle (4 ans et 5 ans) du Québec, Canada (écoles publiques et privées). Les participants ont retourné dans une enveloppe-retour le questionnaire rempli – participation anonyme.

Résultats

Partie 1

Différences selon le sexe de l'enfant. Une majorité d'enseignantes (78 %) sont d'avis que les garçons et les filles expriment différemment leurs émotions en classe. La plupart d'entre elles jugent que les garçons expriment de façon plus « physique » leurs émotions négatives (p. ex. la colère par des agressions physiques) alors que les filles auraient plutôt tendance à pleurer, à se retirer ou à demander l'aide de l'adulte.

Le Tableau 1 présente les moments de la journée où l'enfant est le plus susceptible d'exprimer des émotions de colère, de tristesse ou d'anxiété selon les répondants.

Tableau 1 : Moments spécifiques liés à l'expression des émotions en classe

Moments ou activités où l'enfant est le plus susceptible d'exprimer des émotions		
Colère	Tristesse	Anxiété
Oui 78 %	Oui 49 %	Oui 39 %
En après-midi; pendant les jeux libres, lors de la récréation, en fin de journée et lors de transitions.	A l'arrivée, dans l'après-midi, lors des causeries et des moments de détente.	En début d'année scolaire, lors de départs ou de nouvelles activités.



Les conversations spontanées se rapportant au vécu émotionnel des enfants. Les deux tiers des répondants (67 %) rapportent que plus de la moitié des enfants de leur classe viennent spontanément leur parler de ce qu'ils vivent à la maison, de leurs inquiétudes ou de ce qui cause leurs émotions négatives. Seulement 5 % des enseignantes disent que les enfants discutent rarement sinon jamais de leurs émotions avec elles en classe.

Application d'un programme éducatif spécifique. Près de neuf enseignantes sur dix (88 %) disent organiser des activités structurées reliées à la gestion des émotions telles que la lecture d'histoires thématiques ou l'animation de causeries. Plus de la moitié d'entre elles (57 %) indiquent qu'elles appliquent un programme éducatif qui aborde spécifiquement la question des émotions.

L'expression des émotions chez l'enseignant. Les enseignantes (78 %) se perçoivent comme des personnes ayant de la facilité à exprimer leurs émotions (tant positives que négatives). Dix-huit pour cent des répondantes se sentent plus confortables avec l'expression des émotions positives (préfèrent dissimuler leurs émotions négatives). Seulement 1 % se perçoivent comme « peu expressives » et 2 % ne savent pas comment évaluer l'expression de leurs émotions.

L'habileté des enseignants à reconnaître les émotions des enfants. Plus de la moitié des enseignantes (51 %) indiquent qu'elles peuvent facilement décoder les émotions exprimées par les enfants. Quarante-huit pour cent des participantes rapportent qu'il leur est plus facile de décoder les émotions de certains enfants. Seulement 1 % de l'échantillon exprime de la difficulté à décoder les émotions que vivent les enfants de leur classe.

Les comportements émotionnels jugés les plus difficiles. Plus de la moitié des enseignantes consultées (55 %) disent éprouver plus de difficulté à intervenir auprès des enfants qui sont souvent maussades ou colériques – qu'auprès des enfants tristes (25 %) ou anxieux (20 %).

La formation des enseignants au préscolaire. Les enseignantes rapportent que leurs professeurs n'ont jamais (31 %) ou rarement (62 %) abordé la question de l'expression et de la gestion des émotions à la maternelle au cours de leur formation universitaire (baccalauréat en éducation primaire et préscolaire).

Partie 2

Le Tableau 2 compare les scores obtenus au CBAF (croyances-émotions) par les enseignantes des États-Unis à ceux du Québec (Canada). Nos résultats indiquent que les enseignants américains et canadiens ne se distinguent pas de façon significative sur le plan de leurs croyances à propos de l'expression des émotions en classe.



Tableau 2: Croyances des enseignants à propos de l'expression des émotions en classe

Croyances des enseignants Quelques exemples de questions du CBAF-vf	Pays	
	États-Unis ^a	Canada (Québec)
En tant qu'enseignante, il est important pour moi d'apprendre aux enfants comment exprimer leurs émotions de façon socialement acceptable	5,1 ^b (1,02) ^c	5,4 (0,91)
C'est bien de «prendre dans ses bras» ou de toucher affectueusement les enfants au cours de la journée	5,4 (1,05)	5,3 (1,01)
Je peux échanger longuement avec les enfants sur ce qui cause les émotions qu'ils vivent	4,6 (1,26)	4,5 (1,16)
Si notre petit animal de classe mourait, j'hésiterais à le dire aux enfants de peur que cela ne les bouleverse trop	1,6 (1,02)	1,5 (0,87)
Dans ma classe, j'évite de toucher ou d'être trop affectueuse avec les enfants	1,7 (1,20)	1,8 (1,15)
Je démontre constamment aux enfants de ma classe combien je les aime	5,1 (1,04)	5,1 (0,93)
Les enfants ont besoin de se sentir proches de leur enseignante sur le plan affectif	5,1 (1,03)	5,3 (0,86)

^a Résultats tirés de l'étude de Hyson & Lee (1996) réalisée auprès d'un échantillon comparable.

^b Moyennes; ^c écarts types. Échelle allant de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement en accord).

Discussion

Les résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignantes de maternelle (4-5 ans) mettent en lumière quelques pistes susceptibles de guider l'élaboration d'un programme centré sur la socialisation des émotions dans un contexte de préscolarisation. À ce sujet, une majorité de répondants estime qu'il serait utile d'intégrer dans leur curriculum (programme universitaire) un complément de formation sur la socialisation des émotions. De façon plus spécifique, ils souhaiteraient recevoir plus d'information sur des sujets tels que : le développement émotionnel et les processus de socialisation en cause, les stratégies éducatives favorisant le développement des compétences émotionnelles, etc.

Les résultats de l'enquête indiquent aussi que les enseignants aimeraient proposer davantage aux enfants des activités éducatives centrées sur l'expression, la compréhension et le contrôle des émotions. Il serait donc utile de mieux soutenir les enseignants dans la création et l'expérimentation de matériels éducatifs stimulant le développement émotionnel des enfants. L'enquête met également en lumière la pertinence de développer chez les enseignants les habiletés permettant l'utilisation des situations émotionnelles quotidiennes à des fins éducatives. Enfin, il serait tout aussi pertinent de proposer aux enseignants des exercices d'autoévaluation de l'expression de leurs émotions, de leur réactivité émotionnelle et de leurs pratiques/croyances liées aux émotions.



Bibliographie

Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York : The Guilford Press.

Eisenberg, N. (1998). The socialization of socioemotional competence. In Pushar, D. et al. (eds.), *Improving competence across the lifespan : Building interventions based on theory and research* (pp. 59-78). New York : Plenum Press.

Hyson, M.C. & Lee, K.-M. (1996). Assessing early childhood teachers' beliefs about emotions : Content, contexts, and implications for practices. *Early Development*, 7, 59-75.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York : The Guilford Press.

White, D.R. & Howe, N. (1998). The socialization of children's emotional and social behavior by day care educators. In Pushar, D. et al. (eds.), *Improving competence across the lifespan : Building interventions based on theory and research* (pp. 79-90). New York : Plenum Press.



Le profil socio-affectif des enfants franco-albertains entre 2 et 6 ans

Communication

Par Cameron Montgomery¹, René Langevin², André A. Rupp³, Thomas Spalding⁴

Résumé

Nous avons dressé un profil psychologique et comportemental de 200 enfants âgés de 30 à 72 mois provenant de quatre régions différentes de la province canadienne de l'Alberta. Les enfants fréquentaient des garderies, des prématernelles et des maternelles francophones de la province. Les comportements des enfants ont été évalués à l'aide du Profil socio-affectif (PSA-30, version française). Nous présentons les résultats d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires. Nous comparons nos résultats à ceux déjà existants dans les recherches québécoises et françaises. Nous mettons en relief des résultats des analyses descriptives (ANOVA, Test-T, régression linéaire) afin de dresser un profil psychologique et comportemental de notre groupe d'enfants tout en tenant compte de l'âge et du sexe. Cette recherche réalise une validation d'un instrument de dépistage des problèmes socio-affectifs en milieu minoritaire francophone (PSA-30). Cette validation assure une utilisation appropriée dans le dépistage des problèmes socio-affectifs au niveau de la prématernelle.

Introduction

Les spécialistes s'accordent pour dire que les troubles mentaux sont très communs dans notre société postindustrielle (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Parallèlement, au cours des deux dernières décennies, les problèmes psychosociaux identifiés au niveau de la prématernelle ont augmenté de 7 % à 20 % (McInerny, Zilagy, Childs, Wasserman & Kelleber, 2000), avec des évaluations suggérant que 13 millions d'enfants américains ont besoin des services de santé mentale (*American Psychiatric Association*, 1999).

L'identification des enfants ayant des troubles mentaux se fait habituellement grâce à l'œil vigilant des parents ou des éducatrices qui observent et doivent faire face aux problèmes de comportement de ces enfants. Les enfants identifiés comme ayant des pro-

¹ Professeur adjoint, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

² Administrateur, Alberta Learning (Direction de l'éducation française).

³ Professeur, Université d'Ottawa, Canada.

⁴ Professeur associé, Université d'Alberta, Canada.

blèmes de comportement sont souvent ceux qui sont très turbulents (Poissant, 2000) et qui montrent des problèmes extériorisés tels que hyperactivité, troubles oppositionnels ou troubles des conduites. Mais les enfants ayant des problèmes intériorisés tels que troubles anxieux ou troubles de l'humeur passent souvent inaperçus par leur entourage.

Malheureusement, on a peu de données sur l'état de santé mentale des populations d'enfants canadiens vivant en milieu minoritaire. Nous avons donc distribué des questionnaires portant sur le profil socio-affectif des enfants (voir Dumas, LaFreniere, Capuano & Durning, 1997), afin de dresser un profil psychologique et comportemental des enfants franco-albertains ayant entre 2 et 6 ans et demi. Cette étude fait suite à une série d'études internationales (LaFreniere, Masataka, Butovskaya, Chen, Dessen, Atwanger, Schreiner, Montiroso & Frigerio, 2002). En fait, ces derniers ont présenté des résultats qui constituaient un exemple clair du comportement social chez les enfants ayant entre 2 et 6 ans et demi. Ils ont trouvé une distinction entre les deux types de problèmes psychologiques et comportementaux chez les enfants préscolaires (problèmes d'extériorisation et d'intériorisation). Dans la même optique, les garçons semblent avoir plus de problèmes d'extériorisation et être moins compétents sur le plan social que les filles. En plus de ces différences, LaFreniere et al. (2002) ont trouvé une augmentation de la compétence sociale avec l'âge.

Le but de la recherche. La présente étude présentera un profil psychologique et comportemental d'un groupe d'enfants franco-albertains ayant entre 3 et 6 ans et demi. La province de l'Alberta a une histoire atypique en terme de bilinguisme, étant donné que le français n'est pas officiellement considéré comme une deuxième langue. En fait, seulement 2 % de la population peut être considéré francophone. Cependant, plusieurs écoles maternelles qui ont participé à la recherche dans les villes telles que Saint-Paul ou Cold Lake sont situées dans des communautés francophones ; ainsi, les enfants de ces écoles viennent de milieux majoritairement francophones. Cette recherche tentera également de valider l'instrument de mesure en question (PSA-30, Dumas et al., 1997) du côté minoritaire francophone canadien.

Méthodologie

Population. L'échantillon était composé de 200 enfants âgés entre 2 à 6 ans et demi, inscrits à divers centres préscolaires francophones dans la province de l'Alberta au Canada. Un total de 105 garçons (52,5 %) et 95 filles (47,5 %) ont été évalués dans notre échantillon. Les enfants préscolaires venaient de quatre régions de l'Alberta : Edmonton (n = 76), Calgary (n = 39), Saint-Paul (n = 35) et Peace River (n = 50) ; tandis qu'Edmonton et Calgary sont de grandes villes, Saint-Paul et Peace River sont plus petites. La majorité des enfants faisant partie de notre échantillon proviennent de la classe moyenne. Par contre, 44 enfants viennent d'un milieu très favorisé et 52 autres sont issus d'un milieu moins favorisé.

Instrument de mesure. Nous avons utilisé une version française abrégée de la PSA-80 pour des fins d'analyse statistique (PSA-30). Des analyses factorielles (voir LaFreniere



et autres, 2002) ont uniformément identifié trois facteurs aux États-Unis, en France et au Québec : les problèmes d'intériorisation (p. ex. impatient, isolé, dépendant), les problèmes d'extériorisation (p. ex. fâché, agressif, égocentrique, oppositionnel) et la compétence sociale (p. ex. joyeux, tolérant, intégré socialement, calme, coopératif, autonome). Enfin, les auteurs ont déterminé que ces trois facteurs sont toujours orthogonaux (ne sont pas en corrélation) dans les trois populations mentionnées antérieurement.

Procédure. Pendant l'année scolaire 2001-2002, le PSA-80 a été administré aux éducatrices des 200 enfants. La participation était volontaire et les parents ont signé un formulaire de consentement. Les questionnaires ont été administrés individuellement en dehors des heures de travail pour que les enfants ne soient pas pénalisés pour avoir participé à cette étude. Par la suite, 48 enfants ont été choisis au hasard afin d'évaluer la stabilité du PSA-30 à travers le temps.

Résultats⁵

Analyse factorielle exploratoire. La structure orthogonale théorique à trois facteurs n'a pas été confirmée après examen de l'analyse factorielle en composantes principales avec tout l'échantillon. Nous avons plutôt trouvé quatre ou cinq facteurs. De plus, nos résultats suggèrent une structure oblique où les facteurs semblent avoir un lien (ils sont corrélés ensemble au lieu d'être séparés). Enfin, une analyse des items révèle que les items 6 (« A l'air fatigué ») et 42 (« Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants ») ont un faible lien avec leurs facteurs respectifs (facteur 1 = intériorisation et facteur 2 = extériorisation).

Analyse factorielle confirmatoire. Le modèle théorique original à trois facteurs orthogonaux a été examiné auprès de la population totale. La solution oblique (où les facteurs sont interdépendants) ressort mieux que la solution orthogonale ; toutefois il existe toujours une faible association (« fit ») pour cette première solution (RMSEA = .101 ; 90 % CI for RMSEA : (.095, .108) ; Prob (RMSEA < .05) < .001 ; $\chi^2(402) = 1227.037$). Nous voulions ensuite faire une analyse supplémentaire chez les garçons et les filles. Encore une fois, il semble que le modèle théorique à trois facteurs ne ressort pas chez chacun des deux groupes et que les modèles factoriels pour les garçons et les filles ne sont pas équivalents.

La stabilité temporelle. Quarante-huit éducatrices ont répondu à notre questionnaire en deux moments différents, séparés par un intervalle de deux semaines. Nous avons décidé de calculer des coefficients de corrélation simples (Pearson) entre les réponses aux deux moments. La stabilité temporelle entre les réponses des deux moments n'était pas significative sur le plan statistique.

⁵ Étant donné que notre objectif était de dresser un profil descriptif de notre échantillon, nous ne présentons pas des analyses statistiques détaillées (tableaux avec facteurs et leurs saturations) qui accompagnent ces résultats. Une version plus complète a été soumise à la *Revue canadienne de la petite enfance*.

Analyse de variance par salaire (ANOVA). Les analyses de variance n'ont montré aucune différence significative entre les différents groupes d'enfants selon le salaire des parents (divisé sur une échelle de cinq catégories salariales) pour les trois échelles du PSA-30 en question : les problèmes d'intériorisation ($F(4, 194) = 1.035, p = .390$), les problèmes d'extériorisation ($F(4, 194) = .833, p = .506$) et la compétence sociale ($F(4, 194) = 1,544, p = .191$). Quoique les différences ne soient pas statistiquement significatives, certaines tendances descriptives ressortent. En effet, les enfants franco-albertains ont tendance à avoir moins de problèmes intériorisés lorsqu'ils ont des parents aisés sur le plan socio-économique, à l'exception des enfants ayant des parents très aisés. Ces mêmes enfants ont également moins de problèmes extériorisés à l'exception des enfants des milieux les plus aisés, et ils sont généralement plus compétents sur le plan social. Ces résultats découlent du fait que le modèle factoriel utilisé pour cette analyse (celui retrouvé dans les deux analyses factorielles) était oblique (corrélational).

Test-t indépendant par sexe. Tout comme pour le salaire, il n'y a aucune différence significative entre les garçons et les filles pour les problèmes d'intériorisation ($t(198) = .653, p = .515$), les problèmes d'extériorisation ($t(198) = 733, p = .464$) ou la compétence sociale ($t(198) = 1.710, p = .089$). Or, en acceptant un seuil de significativité supérieur à la norme ($\alpha = .10$), on constate que la compétence sociale est plus basse chez les garçons que chez les filles. D'ailleurs, étant donné que la compétence sociale semble être interdépendante avec les problèmes d'intériorisation et d'extériorisation dans notre population, ceci implique que les garçons ont tendance à avoir plus de problèmes de ces deux genres aussi (intériorisation, extériorisation).

Régression linéaire avec l'âge et le sexe. Les coefficients de la pente (*slope coefficients*) d'une analyse de régression linéaire, avec l'âge et le sexe comme variables dépendantes prises séparément, montrent qu'il y a une tendance linéaire décroissante en ce qui a trait aux problèmes d'intériorisation et d'extériorisation, tandis qu'il y a une tendance linéaire croissante de compétence sociale chez les garçons et les filles provenant des différents milieux socio-économiques. Autrement dit, tous les enfants franco-albertains confondus deviennent moins impatients et retirés (problèmes d'intériorisation), moins fâchés et agressifs (problèmes d'extériorisation) et plus compétents socialement en vieillissant.

Discussion

La structure théorique orthogonale à trois facteurs ne semble pas représenter la population générale de cette étude. De plus, des différences chez les garçons et les filles semblent ressortir des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires. En outre, pour les enfants franco-albertains, les trois facteurs sont corrélés ensemble de manière imprévue ; une solution orthogonale n'est donc pas représentative de cette population. Curieusement, ce même résultat a été également trouvé dans une population chinoise (voir LaFreniere et autres, 2002).



Aucune différence significative n'a été retrouvée entre les garçons et les filles lorsqu'on se basait sur le salaire des parents au niveau $\alpha = .05$. Cependant, en s'appuyant sur une perspective plus descriptive, les données indiquent que les filles sont, en moyenne, plus compétentes que les garçons sur le plan social et cela tend à démontrer que les filles sont, en moyenne, moins agressives et fâchées, moins impatientes et retirées que les garçons (problèmes d'intériorisation et d'extériorisation). Ainsi, ces résultats de l'échantillon franco-albertain sont comparables à ceux d'un échantillon québécois où les filles ont également montré moins de problèmes d'extériorisation et plus de compétence sociale que les garçons (voir Dumas et al., 1997). Ces constatations donnent davantage de crédibilité à notre étude (en milieu minoritaire francophone) dans la mesure où ces résultats peuvent être un premier indicateur d'une tendance nationale dans l'étude du développement précoce de l'enfant, puisqu'ils sont semblables aux résultats obtenus dans les études internationales de LaFrenière et al. (2002).

Par ailleurs, il semble y avoir une augmentation linéaire générale de la compétence sociale et une diminution générale de problèmes d'intériorisation et d'extériorisation lorsque les enfants vieillissent. Ces résultats sont également conformes à d'autres études entreprises dans les populations francophones au Canada et en France aussi bien que dans les populations hispaniques et anglophones (voir Dumas et al., 1997; LaFrenière et al., 2002). Cependant, l'item 6 (« A l'air fatigué ») semble être problématique parce qu'il ne s'accorde pas avec le facteur ayant trait aux problèmes d'intériorisation. L'item 42 (« Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants ») qui se rattache aux problèmes d'extériorisation mérite également d'être examiné ultérieurement.

Conclusion

En général, les résultats descriptifs et de validation tendent vers quelques patrons retrouvés dans d'autres populations d'enfants à travers le monde (voir LaFrenière et al., 2002). Toutefois, nous ne retrouvons pas le modèle théorique original orthogonal dans notre population franco-albertaine. En dépit des problèmes de fidélité, nous devons admettre que nos résultats sont intrigants sur le plan théorique puisque des différences fondamentales entre garçons et filles se retrouvent en ce qui concerne des problèmes d'intériorisation, d'extériorisation et de compétence sociale.



Bibliographie

American Psychiatric Association (1999). *Issues affecting mental health coverage for children*. Washington, DC : American Psychiatric Association.

Dumas, J.E., LaFreniere, P.J., Capuano, F. & Durning, P. (1997). *Manuel français du profil socio-affectif*. Paris : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.

LaFreniere, P.J., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montirosso, R. & Frigerio, A. (2002). Cross-cultural analysis of Social Competence and Behavior Problems in Preschoolers. *Early Education & Development*, 13(2), 201-219.

McInerny, T.K., Szilagyi, P.G., Childs, G.E., Wasserman, R.C., Kelleber, K.J. (2000). Uninsured children with psychology problems : Primary care management. *Pediatrics*, 106(4), 930-936.

Poissant, H. (2000). Quelques axes de recherche pour une étude multi-factorielle du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29(2), 143-153.

Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners : Beyond achievement of self-efficacy*. Washington, DC : American Psychological Association.

PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET DES INTERACTIONS SOCIALES



Vers l'attention conjointe dans «l'ailleurs» et la prise en compte du mental d'autrui : une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers

Conférence plénière

Par Edy Veneziano¹

Introduction

Cette étude traite du développement communicatif du jeune enfant pendant les trois premières années, en mettant l'accent sur un changement important que l'on commence à observer dans la deuxième année et dont on parle peu, en dépit de son importance pour le développement communicatif et langagier ultérieur. Il s'agit de la capacité à suivre et à rechercher l'attention conjointe dans «l'ailleurs», le non-immédiatement perceptible, le subjectif, soit dans le décontextualisé, où le langage sert à apporter des informations nouvelles, ou à convaincre autrui du bien-fondé de son propre point de vue. Là où l'attention conjointe dans le présent peut être un moyen d'acquisition de certains aspects du langage (en particulier du premier lexique, comme l'indique le travail de Tomasello et ses collaborateurs), l'attention conjointe dans l'ailleurs s'appuie en partie sur les acquis langagiers pour pouvoir se réaliser. Elle est fondamentale non seulement au fonctionnement communicatif quotidien, mais elle est aussi continuellement sollicitée dans les activités scolaires, qu'il s'agisse de produire et de comprendre un récit, de justifier les comportements, d'argumenter affirmations et points de vue, ou encore qu'il s'agisse de produire ou de comprendre un texte écrit. De ce fait il est important de comprendre ses débuts ainsi que les conditions et les développements qui la rendent possible.

Dans ce qui suit, je vais d'abord discuter les développements cognitifs, sociaux et langagiers sous-jacents à ce nouveau fonctionnement, et les prémices communicatives dans lesquelles il plonge ses racines. Ensuite, je vais présenter des données témoignant du changement pragmatique par lequel l'enfant va commencer à utiliser le langage d'une nouvelle façon : pour évoquer le passé, pour justifier le comportement, pour informer et pour convaincre son interlocuteur. Quelles connaissances linguistiques sont-elles nécessaires pour ce progrès ? Une production langagière rudimentaire, comme celle d'enfants qui produisent encore essentiellement des énoncés à un mot,

¹ Professeure à l'Université Paris 5.



peut-elle suffire ? Et dans quels contextes interactionnels, ou plus spécifiquement conversationnels, a-t-il lieu ?

Je vais essayer de montrer que pendant les trois premières années, l'enfant apprend à faire beaucoup du point de vue communicatif et langagier. On peut se laisser facilement tromper par une production langagière qui, chez certains enfants, peut être encore assez rudimentaire. Toutefois, quand on regarde les choses sous d'autres points du vue, plus fonctionnels et pragmatiques (c'est-à-dire du point de vue de l'utilisation que l'enfant fait de ses moyens d'expression), on s'aperçoit que les enfants commencent assez tôt à savoir faire des distinctions subtiles, à construire des attentes à propos des réponses d'autrui, à anticiper ce que d'autres sont susceptibles de faire, et à fournir des comportements différenciés en fonction de ces représentations.

Il va alors de soi, mais il est utile de le rappeler, que mieux on arrive à comprendre les compétences et le potentiel amenés par les enfants dans le milieu scolaire (ou scolarisant), et à saisir ce qui est susceptible de favoriser le développement de ces compétences, mieux on pourra adapter ce milieu pour faire bénéficier l'enfant d'un éventuel « accueil » précoce. Retracer les origines, les constructions nécessaires et les conditions dans lesquelles ces compétences émergent et se développent, constitue un pas fondamental dans cette compréhension.

Les fondements de l'attention conjointe dans la communication «décontextualisée»

Les aspects cognitifs - la capacité de représentation

Différents aspects du développement cognitif sont impliqués dans l'évolution des conduites communicatives, comme, par exemple, la capacité de construire des catégories d'objets et d'actions et de les relier entre eux, ou l'acquisition de la notion d'objet permanent et la capacité d'utiliser des moyens différenciés pour obtenir un but. Ici je me centrerai sur la capacité de représentation qui, comme d'autres capacités, est à considérer dans une dynamique développementale.

La capacité de représentation est connue pour sa contribution au développement de l'utilisation de moyens symboliques pour communiquer, moyens gestuels d'abord et langagiers ensuite. Comme l'avait jadis souligné Piaget (1936, 1945), elle est nécessaire à la compréhension que les signes linguistiques sont des unités complexes constitués d'un signifiant et d'un signifié, l'identité de l'un ayant besoin de celle de l'autre pour exister. Quand on parle de ce qui est présent dans la situation d'énonciation, cette représentation de premier degré suffit pour comprendre et produire les mots. Toutefois, quand on parle de ce qui est absent, ou de ce qui est non perceptible, c'est une représentation de deuxième degré qui est nécessaire : les mots deviennent des *représentations de représentations*, en évoquant entités et événements qui sont eux-mêmes représentés.



Chose moins souvent relevée, la représentation apporte aussi une contribution essentielle à la capacité de prendre en considération les états internes d'autrui, ses désirs, intentions et états de connaissance, comme étant distincts des siens propres. Dans les conduites communicatives « contextualisées », cette capacité semble émerger vers la fin de la première année, comme l'indiquent des comportements tels que suivre et rechercher l'attention du partenaire dans les conduites d'attention conjointe (voir plus loin). L'utilisation « informative » et « décontextualisée » du langage marque un pas supplémentaire dans ce savoir-faire, ou théorie implicite, de l'esprit. Les progrès dans la capacité représentative contribuent à faire ce pas en permettant une plus grande aisance à prévoir et comparer mentalement les états internes des partenaires.

Les aspects interpersonnels : l'attention conjointe contextualisée

Entre 9 et 12 mois, la plupart des jeunes enfants peuvent suivre la ligne du regard d'une personne, donnant l'impression qu'ils s'attendent à voir quelque chose à l'endroit où son regard est dirigé. A cette même période, ils peuvent suivre la direction du pointage de l'adulte, d'abord pour des objets proches et ensuite aussi pour les objets éloignés. Ils commencent aussi à utiliser eux-mêmes le geste de pointer pour attirer l'attention de l'adulte sur un objet présent, geste qui peut être accompagné du regard vers l'adulte, surtout lorsque cette attention paraît faire défaut. Au début de la deuxième année, dans leur interaction naturelle, tant la mère que l'enfant ont tendance à produire simultanément regard, pointage et vocalisations, une concomitance de moyens qui aboutit souvent à l'attention conjointe de la dyade sur un même objet ou événement extérieur (Murphy & Messer, 1977 ; Butterworth, 1991). Cette attention conjointe contextualisée est un événement interactionnel qui facilite les premières acquisitions lexicales (Akhtar, Dunham & Dunham, 1991 ; Tomasello, 1988 ; Tomasello & Todd, 1983), surtout si elle est associée à un discours où l'aspect signifiant est également focalisé conjointement (Veneziano, 1988, 1997), ou si l'activité interactionnelle se déroule dans un « format d'action » qui, par le fait de se répéter, permet à l'enfant de se centrer plus sur ce que la mère dit (Bruner, 1983, p. 38). L'attention conjointe, doublée d'une correspondance référentielle entre la situation et l'énoncé, fournit aussi des indices pour la construction de schémas de phrase tels que, par exemple pour le français, dans un énoncé, l'agent précède l'action et l'objet de l'action.

Bien sûr cela peut fonctionner si l'enfant suppose que ce qui est dit porte sur le *hic et nunc* (ici et maintenant) et se réfère à ce qui est au centre de l'attention commune (Locke, 1993, p. 123). Toutefois cette hypothèse doit être dépassée car la fonction première du langage n'est pas de parler de ce qui est supposé connu et évident pour les interactants (l'une des maximes de Grice, 1975).

La capacité d'atteindre l'attention conjointe contextualisée fournit les bases pour ce dépassement. D'une part, comme nous l'avons indiqué, elle contribue de manière essentielle aux premières acquisitions langagières qui l'alimentent en retour et qui conditionnent l'utilisation informative du langage. D'autre part, elle fournit les bases

– et pour certains constitue elle-même la première manifestation – de la prise en considération des états internes, de type attentionnel, de son partenaire d'interaction, une capacité socio-cognitive supposée nécessaire pour l'utilisation informative et décontextualisée du langage.

Les aspects interpersonnels : les compétences communicatives précoces et la prise en compte de l'état attentionnel/intentionnel d'autrui

Peut-on voir dans la capacité des jeunes enfants à suivre et rechercher l'attention d'autrui par le regard et le pointage, les débuts de la compréhension d'autrui en tant que sujet doué d'états internes, attentionnels et intentionnels ? Ou bien, l'intérêt que l'enfant porte à ce moment à la personne d'autrui se limite-t-il aux aspects extérieurs de mouvement (pointage et changement de direction du regard, ou la réaction d'autrui à la production de ces conduites par l'enfant) ?

Des expériences de perception utilisant le paradigme d'habituation-déshabitude suggèrent que vers 12 mois, l'enfant commence à voir une relation mentale entre celui qui regarde et la chose regardée (Woodward, 2003 ; Thoermer & Sodian, 2001). Après avoir habitué des bébés à un événement où un adulte regarde un objet placé à sa droite (ou à sa gauche), on montre le même adulte qui regarde soit du même côté mais un objet différent, soit le même objet que dans la phase d'habituation mais du côté opposé. Woodward trouve que seulement les bébés de 12 mois, et pas ceux de 7 et de 9 mois, montrent un regain d'intérêt pour la situation où l'adulte regarde un nouvel objet et non pour celle où l'adulte regarde le même objet en changeant la direction du regard. Ce qui prime devient à ce moment le changement de la relation entre celui qui regarde et la chose regardée, et non le simple changement de direction du regard. L'enfant semble comprendre qu'il y a quelque chose qui se passe entre celui qui regarde et ce qu'il regarde d'un côté, et que le geste de pointer accompagné de regard et/ou de verbalisation, est une sollicitation à partager cet intérêt. Toujours à 12 mois, les enfants peuvent lier le regard à la réaction émotionnelle d'un adulte (Moses, Baldwin, Rosicky & Tidball, 2001).

Entre 18 et 24 mois, les signes que l'enfant comprend qu'il y a quelque chose qui se passe entre celui qui regarde et/ou pointe et ce qu'il regarde deviennent plus stables et plus clairs, comme cela a été mis en évidence dans des études expérimentales d'acquisition de mots nouveaux où l'on fait varier la relation du locuteur par rapport à l'objet dénommé (voir p. ex. Baldwin, 1993). De même, apparaissent plusieurs conduites communicatives suggérant qu'au niveau de l'action, l'enfant pourrait commencer à prendre en considération les états d'intention, d'attention et de connaissance de son interlocuteur. Ceci a été mis en évidence dans le changement des conduites utilisées pour partager un but commun indiquant que les états attentionnels des partenaires d'interaction peuvent être différents. Avant 16-18 mois, l'enfant pointe et peut regarder son allocutaire en même temps ou après. Autour de 18-24 mois, les jeunes enfants contrôlent plus systématiquement l'état attentionnel du partenaire adulte *avant* de pointer (Franco & Butterworth, 1996) et sont capables de prendre en compte les préférences



et les désirs d'autrui même quand ceux-ci sont différents des siens (Repacholi & Gopnick, 1997; Poulin-Dubois, 1999). Les enfants de 2 ans demandent l'aide de la mère de manière différente selon si celle-ci a vu ou non l'endroit où l'objet a été caché (O'Neill, 1996) et c'est aussi entre 18 et 24 mois que les enfants ont des comportements différents selon s'il s'agit de communiquer avec la mère à propos d'un objet que cette dernière ne voit pas ou s'il s'agit d'un objet visible pour les deux partenaires (Franco & Gagliano, 2001). Golinkoff (1993) relève des changements de comportement (gestes plus amples, changement de vocalisation ou de verbalisation, ou encore répétition avec plus grande amplitude de la voix) aussi quand la mère ne répond pas à l'enfant ou ne comprend pas. Dans ce cas, une interprétation alternative basée sur le désir d'obtenir le résultat désiré ne peut pas être exclue (p. ex. Shatz & O'Reilly, 1990). Cette interprétation alternative est toutefois plus difficile à soutenir dans les situations où les conduites de l'enfant *anticipent* et visent à *prévenir* le comportement de l'adulte, comme c'est justement le cas des situations où l'enfant utilise le langage de manière décontextualisée, pour informer et pour convaincre autrui.

Les progrès langagiers

Comme nous le verrons ci-dessous, atteindre l'attention conjointe dans «l'ailleurs» par le biais d'une utilisation décontextualisée du langage ne demande pas forcément des compétences linguistiques particulières, ni en termes de lexique, ni de structures morphosyntaxiques spécialisées. Le progrès fondamental duquel dépend cette nouvelle compétence pragmatique demande surtout un progrès dans la notion de signifiant. On peut supposer que quand l'enfant commence à parler, ses premiers énoncés à un mot sont liés à la situation dans laquelle ils sont produits (p. ex. Piaget, 1945; Werner & Kaplan, 1963). Pour pouvoir évoquer, ou convoquer en présence, le signifié (au lieu de simplement le représenter), les mots doivent commencer à être différenciés de la situation d'énonciation et avoir une «vie autonome». Des signes précoces de cette différenciation se trouvent dans l'utilisation d'un même mot dans des situations différentes (couramment appelée la généralisation du mot), mais aussi, ce qui est moins regardé, dans l'utilisation de mots différents pour exprimer des situations communicatives qui reviennent à différents moments. L'enfant commence alors à avoir à sa disposition ce que Berman & Slobin (1994) ont appelé, pour des locuteurs plus âgés, des «options expressives», c'est-à-dire la capacité de considérer des formulations différentes comme étant reliées les unes aux autres par un lien de signification, de fonction ou simplement de référence (Veneziano, sous presse). Cette capacité, rattachée à celle plus générale de concevoir simultanément différentes alternatives comme des co-possibles (Piaget, 1981), permet de restructurer les relations de signifiant à signifié et de forme à fonction communicative, de manière à les rendre à la fois plus mobiles et plus disponibles pour évoquer le non-perceptible. En acquérant une réalité mentale, la relation signifiant-signifié devient réciproque, en pouvant aller autant du signifié au signifiant (ce qui est le cas du discours décontextualisé) que l'inverse. C'est là une réciprocité que Vygotsky (1936/1967) avait déjà soulignée en ce concerne le rapport entre ces signifiants que sont les objets et actions du jeu de fiction et leurs signifiés symboliques de l'autre.

L'émergence de la communication «décontextualisée»: utilisations de langage de type informatif

Les progrès cognitifs dans la capacité de représentation (qui devient représentation de deuxième degré, dans la représentation mentale des co-possibles), les progrès dans les relations interpersonnelles, en particulier dans la capacité d'atteindre l'attention conjointe contextualisée et de prendre en considération les états d'intention et d'attention d'autrui, ainsi que les progrès langagiers dans la différenciation des mots et leur établissement comme entités ayant une réalité psychologique propre, tous ces progrès donnent à l'enfant la possibilité de commencer à utiliser le langage de manière décontextualisée et de ce fait informative (voir p. ex. Hockett, 1958 ; Lyons, 1977). La conversation immédiate et l'expérience discursive cumulée à travers les interactions dans le temps fournissent des conditions supplémentaires susceptibles de déclencher l'émergence de l'utilisation décontextualisée du langage : la mise en langage de l'ailleurs spatio-temporel, en parlant du passé et du futur, et des justifications d'actes de langage (en particulier, dans les cas de refus et de requête).

L'attention conjointe dans les références au passé

Les premières références au passé sont produites dans un cadre conversationnel à travers la reprise imitative partielle des références produites par la mère (exemple 1 ci-dessous) ou bien sont déplacées dans l'ailleurs par l'interprétation que la mère leur donne, là où elles pourraient encore, du point de vue de l'enfant, faire référence à la situation présente (exemple 2).

Exemple 1 - Support conversationnel et reprise imitative

La mère évoque les activités du jour précédent à la crèche.

Mère: *Il y avait des marionnettes à la crèche hein ?*

Enfant: */demayonet/*

Mère: *Et qu'est-ce qu'elles ont fait ? ... elles ont chanté ?* (L'enfant s'intéresse au sac contenant des poupées ; le thème du discours change)

Exemple 2 - Référence ambiguë

L'enfant indique l'image d'un camion-poubelle sur un livre d'images.

Enfant: */ebel brum brum brum/*

Mère: *Ah oui ! le camion-poubelle ce matin il faisait beaucoup de bruit*

Enfant: */brum brum/*

Mère: *Mhmh*

Ce n'est que peu après, entre 17 et 21 mois, qu'on voit apparaître dans la production spontanée des enfants les premières claires références au passé (voir exemple 3 ci-dessous), même s'il faudra encore du temps pour que l'enfant initie un récit, et que tout



un développement reste à faire dans la structuration du récit et dans les moyens langagiers pour l'exprimer (Eisenberg, 1985, Miller & Sperry, 1988, Sachs, 1983, Shatz, 1994, Veneziano & Sinclair, 1995). Ces premières références sont exprimées simplement (des énoncés à un mot suffisent) et sont comprises comme telles par l'entourage familial de l'enfant :

Exemple 3 - Référence au passé claire - contribution spontanée

A partir d'une image dans un livre, la mère se souvient d'un épisode où la sœur de l'enfant avait raconté une histoire au Père Noël.

Mère : *Mélanie elle lui avait raconté une poésie ? hein ? Elle lui a raconté l'éléphant au Père Noël ?*

Enfant : */avo/* (en battant des mains)

Mère : *Bravo, oui, tout le monde a dit bravo*

Enfant : (fait «oui» de la tête)

Vu la simplicité des moyens expressifs utilisés, les premières références à l'ailleurs sont cependant communicativement fragiles. Ainsi, dans la période d'émergence, il peut arriver que l'adulte familial ne comprenne pas l'intention de décontextualisation de la part de l'enfant, ce qui peut donner lieu à des «pannes temporaires» dans la co-référence et donc dans la compréhension réciproque, comme l'indique l'exemple suivant.

Exemple 4 - «Panne» momentanée dans les premières références à l'ailleurs de la part de l'enfant

La mère et l'enfant regardent un livre d'images.

Enfant : *e'sin*

Mère : *Il y a un cygne*

Enfant : */p~/* (pour «pain», donc avec référence à l'ailleurs) (se tourne et regarde la mère bien en face)

Mère : *Il y a un cygne oui là* (reste sur la situation présente)

Enfant : */p~/* (répète la référence à l'ailleurs)

Mère : *Hein ?*

Enfant : */p~/* (répète la référence à l'ailleurs)

Mère : *Oui ! On a été donner du pain aux cygnes nous hier !* (attention conjointe et co-référence dans l'ailleurs)

Les références au passé semblent donc se construire progressivement avec le soutien des interventions de l'adulte. Cette co-construction met en évidence que l'attention conjointe, déjà dans le présent mais plus encore dans l'ailleurs, nécessite une harmonisation du mental de l'ensemble des partenaires et indique la multidimensionnalité de l'émergence de cette capacité pragmatique requérant à la fois divers acquis individuels et l'apport du soutien conversationnel offert par la mère.

Emergence des conduites explicatives

Une autre utilisation décontextualisée de langage qui apparaît précocement – entre 18 et 21 mois – est la production des premières justifications qui fournissent les raisons, motivations et causes du comportement et des actes de langage, en particulier les justifications de refus et de requête (Berthoud, Favre & Veneziano, 1990; Dunn & Munn, 1987; Gauthier, 1998; Hudelot, Preneron & Salazar Orvig, 1990; Veneziano, 1999, 2001; Veneziano & Sinclair, 1995). Cette conduite illustre bien le partage dans l'ailleurs. D'une part, quand on explique ou on justifie, le locuteur fait part à son interlocuteur des relations qu'il établit mentalement entre des événements, relations qui ne sont pas données en tant que telles dans le contexte présent; d'autre part, il s'agit d'une conduite communicative à potentiel persuasif qui vise à influencer la pensée d'autrui en essayant d'enlever des obstacles, non pas physiques et immédiats, mais mentaux, supposés être constitués par les intentions et croyances d'autrui.

Un processus de construction est également visible dans la production de cette conduite. En effet, on a observé que les explications clairement identifiables suivent des conduites « ambigües » qui pourraient être assimilées à des actes d'explication/justification mais qui se prêtent tout autant à des interprétations plus simples. L'exemple 5 est une justification claire de requête et l'exemple 6 une conduite ambigüe :

Exemple 5

Après avoir essayé d'ouvrir une boîte contenant des petits bébés, l'enfant tend la boîte à sa mère en disant /eo 'pa/ (« je ne peux pas »).

Dans cet exemple, l'enfant adresse une requête d'aide à la mère, par gestes et regard, tandis que la verbalisation met en langage la raison même de faire la requête, son incapacité à obtenir le but désiré, en l'adressant clairement à la mère. Si /eo 'pa/ avait été verbalisé pendant que l'enfant essayait d'ouvrir la boîte, la conduite aurait été considérée ambigüe car l'interprétation en termes de constat d'incapacité aurait été possible.

Autant les mères que les enfants fournissent la grande majorité des justifications spontanément, la plupart au tout début de l'échange. Dans une étude de quatre dyades mère-enfant, seulement 11 % (en moyenne) des justifications claires produites par l'enfant l'ont été sur une sollicitation explicite de la part de la mère. Ainsi la plupart des justifications sont produites en anticipation plutôt qu'en réagissant à un comportement de l'interlocuteur, pour essayer de le persuader à faire, à ne pas faire ou à accepter ses propres intentions et points de vue. De ce fait, on peut considérer qu'elles constituent un pas en avant dans la compétence à prendre en considération son interlocuteur.

L'apparition de la conduite explicative ne se sert donc pas, comme cela semble être le cas des premiers récits, du cadre conversationnel immédiat. Toutefois on peut noter que, surtout quand la mère manifeste son désaccord avec l'action de l'enfant, elle fournit très souvent une justification de l'opposition, et cela bien avant que l'enfant commence à produire des justifications (Veneziano, 2001a). Les résultats d'une étude de



16 enfants à deux périodes d'âge (Veneziano, 2001b) montre que les mères justifient leurs oppositions au même taux élevé à 20-22 mois et à 24-26 mois (en moyenne, 79 % des oppositions sont justifiées), alors que les oppositions des enfants ne sont justifiées en moyenne que 24 % de fois à la première période et 40 % à la deuxième.

La production des justifications n'a pas besoin que l'enfant acquiert de nouveaux mots tels que 'peux pas' ou 'dur'. En effet, les enfants produisent ces mots avant même l'apparition des conduites explicatives, mais ils le font lorsqu'ils rencontrent des difficultés (p. ex., C dit /pa pa pa/ pendant qu'elle essaie d'extraire un petit cube d'un cube plus grand). Elle ne dépend pas non plus de la production de marqueurs linguistiques spécifiques tels que «parce que», qui apparaissent plus tard, entre 2 et 3 ans. En outre, quand ces connecteurs font partie du répertoire des enfants, la plupart de leurs justifications ne les contiennent pas. Le même phénomène est d'ailleurs relevé dans les justifications de la mère, en particulier quand elle justifie ses refus et ses désaccords : pas plus de 14 % des justifications d'opposition sont marquées par le connecteur «parce que» (Veneziano, 1999). Toutefois, même très simples et produites en parataxe, les justifications peuvent être identifiées avec un degré de confiance élevé par le partenaire d'interaction (et par les chercheurs). En effet, confrontées aux oppositions justifiées de leurs enfants, un certain nombre de mères ont tendance à accepter la position de ces derniers plus vite que quand les oppositions de l'enfant ne sont pas justifiées (Veneziano, 2001a).

On peut supposer que le fonctionnement des mères² – le fait de fournir souvent des justifications et, pour certaines, de réagir de manière différenciée quand l'enfant les produit – fournit des éléments contextuels que l'enfant peut graduellement intérioriser et comprendre dès que le développement individuel dans les aspects socio-cognitifs et langagiers mentionnés plus haut présentent les caractéristiques nécessaires.

Développement dans l'utilisation du langage dans le jeu de fiction

La relation entre langage et jeu de fiction a été étudiée dans le cadre de l'hypothèse d'une capacité représentative sous-jacente et sous l'angle de la contribution spécifique du langage à la réalisation du jeu (voir, pour une revue, Veneziano 2002). L'aspect que nous considérons ici est son apport informatif par rapport à la mise en scène contextuelle du jeu. En effet, les transformations symboliques des actions et des objets utilisés dans le jeu, ainsi que la signification du jeu de l'enfant, sont de nature subjective et ne sont pas forcément évidentes pour une tierce personne. Parfois, seule une utilisation du langage qui se centre sur ces relations subjectives et qui vise une attention conjointe dans l'ailleurs non perceptible peut offrir des éléments de clarification pour comprendre ce que l'enfant accomplit dans son jeu. Ainsi, tout en ayant des fonctions spécifiques dans le jeu, les verbalisations de l'enfant peuvent également être dirigées vers un spectateur intéressé et attentif comme l'est la mère, spectateur qui peut

² Au moins pour ce qui est de la population étudiée comprenant des familles de culture «occidentale» et de classe sociale moyenne.

intervenir à tout moment pour faire des commentaires, soutenir, encourager ou même élaborer ultérieurement son jeu.

En analysant de manière détaillée ce que l'enfant choisit de verbaliser lors de son jeu, on a pu identifier quatre types de relations entre la verbalisation, la situation de jeu et les objets et les actions effectuées. Du moins au plus informatives, les verbalisations des enfants peuvent référer : (a) à des aspects littéraux du jeu de faire semblant (p. ex. «là», en mettant un bébé-poupée dans un berceau-jouet; «bébé», dans une situation semblable); (b) elles peuvent redoubler les significations portées déjà par les actions et les objets en présence (p. ex. «dodo», dans la même situation que ci-dessus; «bwa», en faisant semblant de donner à boire à un bébé avec une petite bouteille vide). Ces deux premières utilisations restent liées au contexte ou aux significations qui peuvent être facilement retirées de la situation. Dans d'autres cas, les verbalisations mettent en langage des aspects décontextualisés et contribuent de manière déterminante à la signification de l'activité de fiction en rendant ces significations compréhensibles pour un observateur. Elle peuvent (c) enrichir ou spécifier les significations créées dans le jeu de fiction (p. ex. «salade», en portant une fiche plastique à la bouche d'une poupée) ou encore (d) créer des significations par le simple fait de les dire (p. ex. «pleure / dodo o pa», voulant dire que le bébé *ne veut pas faire dodo*, ou encore «chaud ça», en se référant à de l'eau imaginaire).

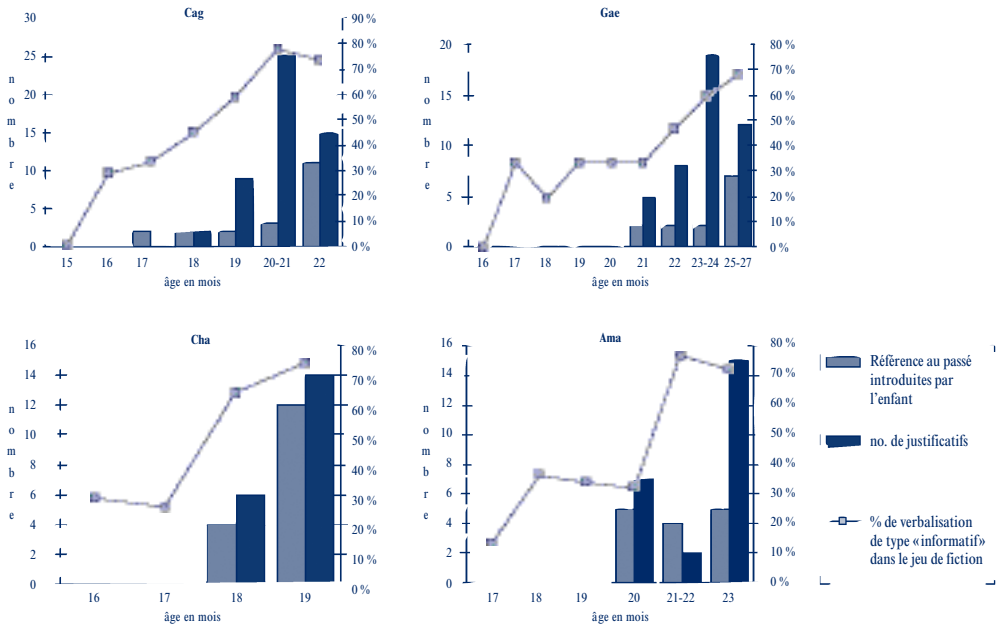
On a pu mettre en évidence l'existence de deux périodes principales dans la mise en langage lors du jeu de fiction (Veneziano, 2002). Une première période – dont la durée varie entre deux et six mois selon l'enfant – où les verbalisations sont peu informatives : plus de 50 % des verbalisations des enfants portent soit sur des aspects littéraux, soit réfèrent à des significations du jeu qui ont une contrepartie claire dans les actions ou les objets présents (types a et b ci-dessus). Une deuxième période où le langage de type «informatif» domine : plus de 50 % des verbalisations des enfants spécifient, enrichissent, créent ou annoncent des significations symboliques du jeu de fiction, contribuant ainsi à les rendre en même temps plus compréhensibles pour autrui (types c et d).

Relation développementale dans l'émergence des différentes utilisations «informatives» du langage

Comme on peut le voir sur la Figure 1, qui présente les profils de développement des trois conduites chez les mêmes enfants, l'augmentation du langage informatif dans le jeu de fiction a lieu peu après ou en même temps que l'apparition des références au passé et des explications.



Figure 1 : Relation développementale entre l'émergence des références au passé, des conduites d'explication/justification et la production langagière



Il y a donc une relation temporelle étroite dans l'émergence et le développement de ces différentes utilisations de langage qui réalisent l'attention conjointe sur le non-perceptible, sur l'ailleurs spatio-temporel, et qui fournissent toutes à leur interlocuteur de l'information qu'il n'aurait probablement pas. Elles attirent son attention sur des événements/aspects qui lui échapperaient; elles offrent aussi des éléments d'information susceptibles de rallier l'interlocuteur à leur position et rendent claires des significations qu'il serait difficile de comprendre autrement.

Le léger décalage de la dominance du langage informatif dans le jeu de fiction par rapport aux deux autres utilisations décontextualisées de langage peut refléter un certain développement socio-cognitif de l'enfant. Pour les premières conduites de récits, où l'enfant cherche à partager l'attention dans l'ailleurs pour le plaisir du partage, ce dernier est atteint en suivant les mouvements conversationnels dans des récits initiés par l'adulte. Les conduites explicatives font preuve d'une plus grande initiative, puisque l'enfant peut les fournir sans sollicitation et en anticipant mentalement l'apport informatif de la conduite. On peut toutefois considérer que la motivation de la conduite justificative est instrumentale et que l'enfant cherche un moyen susceptible d'obtenir le but immédiat. Dans le langage informatif du jeu de fiction, il y a à la fois initiative et gratuité de la conduite. L'attention conjointe dans l'ailleurs est non seulement offerte sans sollicitation mais semble aussi être recherchée pour partager l'information, pour le plaisir d'informer et pour obtenir la compréhension d'autrui. Le but devient alors le mental lui-même.

Conclusions

A l'intérieur d'un même niveau général d'expression langagière, on observe l'émergence d'une compétence pragmatique nouvelle, celle d'une nouvelle manière d'atteindre l'attention conjointe. En utilisant les propriétés signifiantes et communicatives du langage, l'attention conjointe peut dépasser les frontières de l'*ici et maintenant* pour atteindre l'*ailleurs*, le non-perceptible et l'imaginaire. De ce fait, l'utilisation du langage commence à évoluer dans la direction d'une informativité accrue et cela dans des domaines différents : en parlant du passé, en fournissant des justifications et en mettant prioritairement en langage, lors du jeu de faire semblant, les significations subjectives créées dans le jeu.

Le changement pragmatique dont il est question requiert d'autres progrès que des avancées spécifiquement linguistiques, puisque les mots utilisés dans ces différentes utilisations décontextualisées faisaient déjà partie du répertoire lexical des enfants avant l'apparition de ces conduites, et leur production n'a pas besoin de marqueurs et structures linguistiques évoluées pour se réaliser. Ainsi, ce n'est pas en analysant lexicque et structure linguistique des énoncés de l'enfant qu'on peut évaluer ce qu'un enfant sait faire avec le langage pour ses besoins communicatifs. C'est plutôt en s'efforçant de le comprendre et en accordant son propre mental à celui de l'enfant que les nouvelles compétences de ce dernier et son potentiel d'apprentissage ultérieur peuvent se dévoiler.

Par quels processus l'enfant peut-il être amené à cet ensemble de changements ? L'analyse de l'activité interactionnelle des dyades mère-enfant avant, pendant et après l'émergence de ces conduites indique le rôle du soutien du cadre conversationnel immédiat qui fournit à l'enfant la possibilité de s'insérer dans les références au passé produites par la mère, et celui des interprétations en termes de déplacement temporel de la production de l'enfant qui pourrait se référer plus simplement à la situation présente. On peut aussi relever le rôle du modèle que la mère offre en justifiant très souvent ses refus et désaccords, et, pour certaines, le fait de donner un relief particulier aux premières justifications fournies par l'enfant (voir p. ex. Dunn, 1991 ; Veneziano, 1999, 2001), ainsi que le rôle de l'engagement de l'adulte dans le jeu de fiction de l'enfant. De plus, l'étude du langage adulte adressé à l'enfant du point de vue de sa décontextualisation montre qu'autant avant qu'après ce changement, l'adulte familial, tout en parlant peu du passé et du futur, introduit des références décontextualisées en parlant par exemple d'objets absents, ou en suggérant des comparaisons entre le non-présent et le présent dans la situation d'énonciation tout en prenant appui sur celui-ci. En liant la référence décontextualisée à la situation présente, l'adulte fournit ainsi à l'enfant la possibilité de donner du sens au non-perceptible en créant un lien transparent entre langage contextuel et décontextualisé (Veneziano, 2001c).

Préparées et soutenues par la dynamique interactionnelle et discursive qui s'installe entre l'enfant et ses partenaires familiaux, ces nouvelles compétences pragmatiques n'émergeraient toutefois pas sans le concours des progrès socio-cognitifs et langagiers internes à l'enfant, dont nous avons fait mention plus haut. Il s'agit en particulier de progrès dans les capacités de représentation et dans le statut des mots en tant que signi-



fiantes autonomes qui peuvent représenter des signifiants (une représentation de deuxième degré), ainsi que de la capacité de prendre en considération, de manière progressivement plus claire et explicite, les états internes d'autrui, au niveau de ses intentions, de ses centres d'attention et de ses états de connaissance.

La capacité d'atteindre l'attention conjointe dans l'ailleurs se base donc sur l'émergence d'une compréhension de la part de l'enfant, dans la deuxième partie de sa deuxième année, que l'interlocuteur est un autre (*alter*) *ego* qui, comme lui, a des états internes – intentionnels, émotionnels et mentaux – qui peuvent être différents des siens et qu'il faut prendre en considération quand il s'agit d'obtenir ses propres buts ou de partager des états et des idées. A ce niveau de développement, cette attitude envers les autres est à considérer comme un «savoir-faire» pratique et intuitif à propos de l'esprit, qui se manifeste avec le soutien de repères contextuels et au moment où les enfants poursuivent leurs propres buts et projets. Ce n'est qu'un premier pas développemental vers une théorie explicite de l'esprit, premier pas cohérent avec les acquis de la période sensorimotrice qui se termine avec ce que Piaget appelle une «révolution copernicienne» où «les personnes deviennent des autres '*egos*' en même temps que l'*ego* se constitue et devient une personne» (Piaget, 1945, p. 207).

Ce sont ces types de connaissances intuitives et de savoir-faire finement adaptés aux connaissances supposées chez autrui qui semblent se constituer à ce moment du développement et faire partie des compétences de l'enfant avant qu'il réussisse les situations plus explicites de fausse croyance. Bien des progrès restent à faire pour pouvoir dépasser ce premier niveau et fonctionner ainsi à des niveaux plus élevés de représentation et de prise de conscience (voir à ce sujet Mounoud, 1997).

L'attention conjointe dans l'ailleurs nécessite aussi que l'enfant comprenne que le langage est un moyen approprié pour permettre à l'autre d'accéder aux centres d'attention et aux significations et relations établies par l'enfant. L'utilisation quotidienne du langage à référence décontextualisée peut à son tour contribuer à l'élaboration ultérieure de cette capacité, comme on peut s'y attendre dans le modèle piagétien de la «spirale» de développement. Ici on peut en voir des indications dans les progrès supposés présents dans l'utilisation informative du langage dans le jeu de fiction.

En accord avec une conception constructiviste de type interactionniste³ du développement, comme celle qu'on peut tirer de l'épistémologie de Piaget, nous considérons que si les performances communicatives précoces restent tributaires d'un soutien contextuel et interactionnel important, ces expériences interactionnelles sont d'abord le résultat d'activités conjointes des partenaires – l'enfant participant donc activement autant à leur réalisation qu'à la manière de les réaliser – et ensuite elles requièrent l'élaboration cognitive de la part de l'enfant pour que ce dernier puisse en dégager leur signification communicative et pragmatique.

³ La position constructiviste-interactionniste se distingue d'autres positions constructivistes accordant un poids plus important aux variables du milieu, avec le présupposé implicite qu'il suffit de faire des choses autour de l'enfant pour que celui-ci en soit affecté.



Bibliographie

- Akhtar, N., Dunham, F. & Dunham, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.
- Baldwin, D.A. (1993). Early referential understanding: Infants' ability to recognize referential acts for what they are. *Developmental Psychology*, 29, 832-843.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berthoud-Papandropoulou, I., Favre, C. & Veneziano, E. (1990). Construction et reconstruction des conduites d'explication. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 7/8, 9-35.
- Bruner, J.S. (1983). The acquisition of pragmatic commitments. In Golinkoff, R.M. (ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication: Issues and implications* (pp. 27-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In Whiten, A. (ed.), *Natural theories of mind* (pp. 223-232). Oxford: Blackwell.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. In Whiten, A. (ed.), *Natural theories of mind* (pp. 51-61). Oxford: Blackwell.
- Dunn, J. & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23, pp. 791-798.
- Eisenberg, A.R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Franco, F. & Butterworth, G. (1996). Pointing and social awareness: Declaring and requesting in the second year. *Journal of Child Language*, 23, 307-336.
- Franco, F. & Galliano, A. (2001). Toddlers' pointing when joint attention is obstructed. *First Language*, 21, 289-321.
- Gauthier, I. (1998). Étude pragmatique des justifications et des simulations expressives au sein de la requête. *Psychologie de l'interaction*, 7-8, 45-64.
- Golinkoff, R.H. (1993). When is communication 'a meeting of minds'? *Journal of Child Language*, 20, 199-207.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. & Morgans, J.L. (eds.), *Syntax and semantics: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Hockett, C.F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan.
- Hudelot, C., Preneron, C. & Salazar-Orvig, A. (1990). Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage (CALaP)*, 7/8, pp. 241-255.
- Locke, J.L. (1993). *The child's path to spoken language*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Vol. 1. Cambridge: C.U.P.



- Miller, P.J. & Sperry, L.L. (1988). Early talk about the past : the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Moses, L.J., Baldwin, A., Rosicky, J.G. & Tidball, G. (2001). Evidence for referential understanding in the emotions domain at twelve and eighteen months. *Child Development*, 72, 718-735.
- Mounoud, P. (1997). Coordination des points de vue et attribution de croyances : de la théorie de Piaget aux théories «naïves» de l'esprit, *Psychologie française*, 42, 31-43.
- Murphy, C.M. & Messer, D.J. (1977). Mothers, infants and pointing : A study of a gesture. In Schaffer, H.R. (ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 326-354). London : Academic Press.
- O'Neill, D.K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. & collaborateurs (1981). *Le possible et le nécessaire. Vol. 1 : L'évolution des possibles chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Poulin-Dubois, D. (1999). Les précurseurs d'une théorie de l'esprit dans la première enfance : mythes et réalités. *Enfance*, 51, 322-326.
- Repacholi, B.M. & Gopnick, A. (1997). Early reasoning about desires : Evidence from 14-and-18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.
- Sachs, J. (1983). Talking about the there and then : the emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K.E. Nelson (ed.), *Children's language*. Vol. 4. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Shatz, M. (1994). *A toddler's life : Becoming a person*. New York : Oxford University Press.
- Shatz, M. & O'Reilly, A.W. (1990). Conversational or communicative skill ? A reassessment of two-year-olds' behaviour in miscommunication episodes. *Child Language*, 17, 131-146.
- Thoermer, C. & Sodian, B. (2001). Preverbal infants' understanding of referential gestures. *First Language*, 21, 245-264.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 1, 69-88.
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Veneziano, E. (1988). Vocal-verbal interaction and the construction of early lexical knowledge. In Smith, M. D. & Locke, J.L. (eds.), *The emergent lexicon : The child's development of a linguistic vocabulary*. (pp. 109-147). San Diego : Academic Press.

Veneziano, E. (1997). Échanges conversationnels et acquisition première du langage. Dans Bernicot, J., Trognon, A. & Caron-Pargue, J. (éds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 91-123). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue PArôle*, 9/10, 1-28.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans Kail, M. & Fayol, M. (éds.), *L'acquisition du langage*, Vol. 1 : L'émergence du langage (pp. 231-265). Collection Psychologie et Sciences de la pensée. Paris : PUF.

Veneziano, E. (2001a). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In Nelson, K., Aksu-Koc, A. & Johnson, C. (eds.), *Children's Language*, Vol. 10 : Developing narrative and discourse competence (pp. 113-141). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Veneziano, E. (2001b). Le rôle de la justification dans les situations d'opposition : un « savoir-faire » privilégié pour convaincre autrui ? Papier présenté au Colloque international « L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels », Paris.

Veneziano, E. (2001c). Displacement and informativeness in child-directed talk. *First Language*, 21, 323-356.

Veneziano, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action. *Enfance*, 54, 241-257.

Veneziano, E. (sous presse). The emergence of expressive options in early child language : A constructivist account. In Ravid, D. & Bat-Zeev Shyldkrot H. (eds.), *Perspective on language and language development*. Dordrecht, The Netherlands : Kluwer.

Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language : The appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22, 557-581.

Vygotsky, L.S. (1933/1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.

Werner, H. & Kaplan, B. (1963/1984). *Symbol formation*. New York : Wiley.

Woodward, A. (2003). Infants' developing understanding of the link between looker and object. *Developmental Science*, 6, 297-311.



Compétences langagières chez le jeune enfant : acquisitions et fonctionnements en interaction sociale

Symposium

Organisé par Christian Hudelot¹ et Edy Veneziano²

Introduction générale

Quelles sont les compétences langagières des jeunes enfants sur lesquelles peuvent compter les éducateurs qui les reçoivent en milieu scolaire ? Et quels types d'interaction et de discours sont-ils susceptibles de faire fonctionner au mieux, voire d'améliorer, les compétences de l'enfant ?

Lorsque l'on adopte une perspective non simplement structurale mais aussi énonciative – c'est-à-dire prenant en compte le contexte interlocutif dans lequel les productions verbales de l'enfant ont lieu et leur fonction communicative – on s'aperçoit que, tout en ayant encore beaucoup à apprendre, particulièrement en matière de lexique et de règles grammaticales, les enfants amènent des connaissances communicatives et discursives sur lesquelles l'adulte peut s'appuyer pour faire passer des contenus et créer les conditions propices à des progrès linguistiques.

Ce thème sera abordé et illustré à travers trois exposés couvrant la période entre 1 an et demi et 3 ans et qui étudient les enfants soit en milieu familial, soit en milieu scolaire. De manière générale, ils montrent qu'avec des moyens formels différents, aux différents âges, les enfants essayent d'ajuster leurs productions langagières aux intentions et états de connaissance de leurs interlocuteurs, en ayant toutefois encore besoin du soutien interprétatif et discursif de leurs interlocuteurs.

Le premier exposé (par E. Veneziano) se centre sur les capacités de tous jeunes enfants à comprendre et à produire des explications qui donnent la justification d'un acte de langage (requête, refus, protestation et désaccord) et sur le type de discours enfant-adulte dans lequel ces capacités s'expriment le mieux et trouvent les conditions favorables à leur émergence.

Le deuxième (par A. Salazar Orvig) porte sur l'étude de la variation des expressions référentielles dans le suivi longitudinal d'un enfant entre 1;6 et 2;4.

¹ Directeur du LSAVLE (Laboratoire d'étude de l'acquisition et de la pathologie du langage chez l'enfant), CNRS &



Le troisième (par C. Hudelot) analyse la façon dont des petits groupes d'enfants âgés de 2 à 3 ans décrivent une image présentée sous forme de poster et l'éventuel rôle du discours de l'adulte et/ou des autres enfants sur la nature de cette description.



1. Conduites explicatives en famille avant 3 ans

Par Edy Veneziano¹

Introduction

Ce qui risque d'apparaître le plus clairement dans la production langagière d'un enfant de 2-3 ans, ce sont les aspects lacunaires, ce qu'il reste encore à apprendre au niveau du lexique et de la grammaire (morphologie grammaticale et syntaxe). Toutefois, même si cela est certainement vrai et que le chemin de la connaissance du langage, surtout si on y inclut aussi les aspects métalangagiers, est long et s'étend probablement sur toute la vie, un tel constat n'aurait pas de véritable répercussion pédagogique s'il n'était pas associé à des constats plus positifs. En premier lieu il s'agit de prendre conscience du fait que l'enfant de 2-3 ans qui fait des « fautes », lexicales ou grammaticales, fait néanmoins preuve de savoir-faire assez élaborés. Il semble avoir compris les notions fondamentales du langage en général (p. ex. sémantacité, arbitraïrité et double articulation) et certaines des spécificités de la langue ambiante, notions qui constituent les bases sur lesquelles il pourra construire les connaissances ultérieures et plus ajustées.

Deuxièmement, si on ne se limite pas à une perspective simplement structurale, on s'aperçoit que les jeunes enfants possèdent déjà des savoir-faire pragmatiques considérables, autant pour ce qui est de leur compréhension des dimensions communicatives de la situation d'énonciation que pour leurs compétences à gérer l'enchaînement du discours. Cela est d'autant plus important si on considère qu'utilisation et structure ne peuvent plus être vues comme des connaissances séparées l'une de l'autre. Les formes langagières prennent leur sens à l'intérieur de contextes discursifs particuliers et les interlocuteurs, pour comprendre le discours d'autrui, doivent intégrer à leur connaissance de la grammaire et du lexique de la langue, ce qu'ils connaissent des paramètres de la situation (p. ex. le contenu du discours, les interlocuteurs en présence, leur état de connaissance, leur statut et degré de familiarité) et de l'enchaînement conversationnel, de telle sorte que les énoncés d'autrui prendront un sens probable et les énoncés propres seront produits en fonction de l'éventail de sens que l'on désire créer chez l'interlocuteur (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Ghiglione & Trognon, 1993).

Plusieurs recherches montrent que les jeunes enfants, déjà à partir de la seconde partie de la deuxième année, commencent à parler de ce qui *n'est pas* présent et ostensible dans la situation d'énonciation, du passé et du futur, des propriétés non perceptibles ou des relations qu'ils tissent entre les événements. Cette compétence pragmatique,

¹ Professeure à l'Université Paris 5.

sous-jacente au fonctionnement des locuteurs compétents, nécessite des avancées cognitives, sociales et langagières pour pouvoir se manifester (voir Veneziano, ce volume p. 301). Dans ce qui suit, je vais illustrer comment se manifeste et pourrait émerger l'une des conduites de ce type, celle consistant à fournir des explications. Seront considérées, d'un côté, les expériences interactionnelles avec la mère et, de l'autre, les avancées dans les connaissances implicites à propos du monde interne d'autrui, dans le savoir-faire de l'esprit, qui amènent les enfants à considérer la personne d'autrui comme un *alter ego* qu'il faut informer et/ou persuader.

Expliquer «pourquoi»

Parmi les types de conduites appelées explications, nous nous limitons ici aux «pourquoi», qui donnent les causes, les raisons et les motifs, et dont on se sert à l'école ou à la maison pour argumenter son point de vue, donner les raisons d'une conduite, ou expliquer des événements ou des «dires». Leur maniement est souvent la clé d'une interaction réussie. En effet, l'explication adressée à autrui vise à persuader ce dernier à faire ou à croire ce que le locuteur voudrait, ou à accepter le comportement, l'intention ou le point de vue de celui-ci (Grize, 1996), en prévenant ou en contrant une éventuelle attitude négative de la part de l'interlocuteur.

Les explications de type «pourquoi» (appelées par Veneziano & Hudelot, 2002, des CEJ pour Conduites explicatives/justificatives) se distinguent clairement des *explicitations*, où on suppose que le locuteur essaie de rendre clair ou plus compréhensible un objet de discours en donnant des indications sur le *qu'est-ce que*, le *où*, le *comment* ou le *quand* d'un événement ou d'un «dire». Dans le langage courant les *explicitations* peuvent aussi être appelées des *explications*. Toutefois, si on veut clarifier le développement de l'ensemble de ces conduites, on doit soigneusement distinguer les unes des autres. Une des raisons pour avoir choisi d'étudier les CEJ, surtout chez les tout jeunes enfants dont les moyens expressifs ne sont pas encore bien déterminés, est le plus grand consensus qu'on obtient dans leur identification, les *explicitations* pouvant se confondre facilement avec la simple mise en langage.

La nature de la conduite explicative/justificative: explanandum et explanans

Une CEJ nécessite la présence d'un *explanandum* – la composante (verbale ou non verbale, explicite ou implicite) qui pose ou qui est censée poser problème à son interlocuteur – et un *explanans* – la composante qui fournit la cause, la raison ou la motivation qui est temporellement ou logiquement en amont de l'*explanandum*. Deux caractéristiques des CEJ permettent de commencer leur étude dès leurs premières apparitions. (1) Du point de vue communicatif, ce qui est à expliquer peut rester implicite dans la situation d'énonciation ou peut être agi ou exprimé par des gestes. Il suffit alors de verbaliser ce qui fournit la raison – l'*explanans*. (2) Même s'il existe des marques linguistiques spécifiques pour exprimer des explications, elles ne sont pas nécessaires à leur réalisation. Les conduites explicatives peuvent se comprendre par l'interprétation sémantique et discursive des énoncés intégrés au contexte où ils sont



produits. Si un enfant disposait de cette compétence pragmatique, il pourrait la manifester très tôt puisque de simples énoncés à un mot suffisent pour la produire, pourvu que les conditions soient remplies pour que l'interlocuteur puisse la considérer comme l'*explanans* d'un *explanandum*.

Émergence de la production d'explications/justifications de type «pourquoi»

Des études ont relevé que les enfants entre 2 et 3 ans expriment la relation sémantique de causalité avec ou sans marqueur linguistique (Hudelot, Preneron & Salazar-Orvig, 1990; Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990). C'est autour de 2;6 que le connecteur 'parce que' apparaît dans la production de la plupart des enfants. Des études socio-cognitives centrées sur les conflits et les disputes entre enfants ou entre un adulte et un enfant, ont relevé que les jeunes enfants produisent des justifications dans ce cadre interactionnel pour gérer l'interaction et pour avoir son propre point de vue plus facilement accepté par l'interlocuteur (Eisenberg & Garvey, 1981; Tesla & Dunn, 1992; Haight, Garvey & Masiello, 1995).

Qu'en est-il de l'émergence de cette conduite chez les enfants en dessous de 2 ans? En fondant les analyses sur les caractéristiques discursives et énonciatives de l'explication, on a pu relever que l'explication de type «pourquoi» apparaît dans la deuxième partie de la 2^e année (entre 1;6 et 1;9; Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano, 1992, 1999) et sert principalement à justifier les comportements de l'enfant: leurs actions, les actes de requête (exemples 1 et 2), de protestation (exemples 3 et 4), de refus (exemples 5 et 6) ou de déni (exemple 7), ainsi que de ses propres affirmations qui, comme dans l'exemple 8, créent des états internes fictifs lors du jeu de fiction:

Exemple 1 - Chantal à 18 mois - justification de requête

L'enfant essaie d'ouvrir une boîte contenant les pièces d'un puzzle. Ne réussissant pas, elle tend la boîte à son père en disant /pe'pa/ (interprétable comme voulant dire 'peux pas').

Exemple 2 - Gael à 21 mois - justification de requête

L'enfant essaie à plusieurs reprises d'ouvrir le boîtier d'une cassette VHS. Ne réussissant pas, il tend le boîtier à sa mère en disant /eo'pa/ (interprétable comme voulant dire 'peux pas').

Exemple 3 - Juliette à 19 mois - justification de protestation d'action

La mère aide sa fille à remettre les attaches de la couche de la poupée. L'enfant proteste l'action de la mère en disant «non non» et ajoute, en regardant la mère, /sɛ mwa sɛ mwa !/. La mère laisse faire et dit «ah bon, alors vas-y!»



Exemple 4 - Camille à 26 mois - justification de protestation d'action

L'enfant arrête l'action de l'observateur qui fait marcher le clown avec une seule chaussure et dit « non##/pomēt otsulie/ » (interprété comme voulant dire 'il faut mettre l'autre soulier')

Exemple 5 - Arno à 24 mois - justification de refus de proposition d'action

La mère propose à l'enfant d'amener les bébés se promener au parc. L'enfant refuse en disant « non » et, en pointant le lit et en regardant alternativement la mère, dit « là ». Il prend ensuite les bébés et les met sur le lit.

Exemple 6 - Margot à 26 mois - justification de refus de proposition d'action

La mère, après avoir été sollicitée par l'enfant à lire, fait une contre-proposition :

Mère: *et toi tu la lis pas l'histoire ?*

Enf: *non e'pa*

Mère: *tu sais pas ?*

Enf: *secoue négativement la tête*

La mère commence à lire l'histoire du livre

Exemple 7 - Arno à 26 mois - justification de déni d'affirmation

La mère dit avoir un « escargot » sur une mèche de cheveux. L'enfant dit « non » et, en pointant le front de sa mère, dit « là ». Sur quoi la mère enchaîne « ah tu crois que c'est sur mon front ? ».

Exemple 8 - Camille à 20 mois - justification d'affirmation propre

Après avoir dit « pleure » à propos d'une poupée qu'elle a mis dans une boîte en plastique qui sert alors de baignoire, l'enfant regarde la mère et dit /o'pa/ (interprété comme voulant dire 'veut pas'), la raison des pleurs – la poupée ne veut pas prendre le bain.

On voit que l'enfant peut signaler la demande d'aide adressée à la mère en pointant ou tendant l'objet sur lequel il faut agir, et verbaliser en même temps une raison valable pour effectuer la demande (son incapacité dans les exemples 1 et 2). Dans les cas d'opposition, les enfants peuvent manifester verbalement (en disant *non*) ou non (p. ex. en arrêtant physiquement l'action autrui), leurs protestations, leurs refus ou leurs dénis, et ajouter verbalement la raison du désaccord. La justification peut présenter une distance minimale par rapport à l'opposition, comme c'est le cas où l'enfant exprime son non-vouloir (p. ex. « veux pas ») ou le contenu différent de son intention (« c'est moi », et pas toi, qui veut faire l'action ; c'est « là », au lit, et pas au parc, que je vais amener les bébés ; c'est « là » sur le front, et pas sur les cheveux, que se trouve l'escargot). En se référant à l'incapacité ou au vouloir, ces mêmes expressions peuvent prendre une signification plus élaborée quand, comme dans l'exemple 6, l'enfant semble viser



des capacités cognitives, ou quand, comme dans l'exemple 8, l'intention est attribuée à un personnage considéré comme animé. Vers la fin de la deuxième année, les justifications commencent à se différencier plus clairement du point de vue et de l'intention propre. C'est le cas de la justification de l'exemple 4 où l'enfant justifie sa protestation de l'action de l'adulte en faisant appel aux conventions sociales : pour marcher, il faut avoir les deux chaussures aux pieds.

L'apparition de ces conduites justificatives suit une période où aucune justification n'est observée et cela même dans les situations où des CEJ seront observées par la suite, à savoir, quand l'enfant produit des requêtes et des oppositions, affirme des croyances et crée des significations dans le jeu de faire semblant (Veneziano & Sinclair, 1995 ; Musatti, Veneziano & Mayer, 1998 ; Veneziano, 1999). Pour les oppositions, on peut distinguer une période d'émergence où seulement entre 3 et 7 % des oppositions sont suivies d'un élément justificatif ; vers la fin de la deuxième année, le pourcentage de justifications varie entre 35 % et 56 % (Veneziano, 2001a).

Les conduites explicatives des parents

Pendant tout ce temps, autant avant que l'enfant commence à produire ses premières justifications, qu'après, le partenaire familial justifie ses requêtes et en particulier ses différents types de désaccords (protestations, refus et dénis), qui sont justifiés au moins à 60 %, voire, chez certaines dyades, à 95 % des épisodes d'opposition relevés (Veneziano, 2001a,b). Les *explanantia* produits par l'adulte, et auxquels le jeune enfant est massivement exposé, sont de nature plus variée que ceux produits par ce dernier, autant pour ce qui concerne l'éventail de justifications offertes que pour leur quantité par épisode. Le ou la partenaire peuvent aussi invoquer, comme les tout jeunes enfants, des intentions et des croyances alternatives. Par exemple, en protestant contre l'action de l'enfant (Lou à 27 mois) qui s'apprête à renverser le sac de jouets, le père dit «non, un par un» ; et la mère de Gael (à 19 mois), en protestant contre le fait que l'enfant se lève avant d'avoir fini le puzzle, dit «pars pas, moi je veux finir». Mais les adultes justifient aussi en invoquant des conséquences à éviter («arrête, sinon ça va se casser» ; «non ! il faut pas le casser # le pauvre il aura plus de jambes») ; en exprimant des évaluations («non, c'est pas bon ça» en retirant une bouteille de la bouche de l'enfant) ; en rappelant les règles sociales ou de la maison («non, la sucette c'est pour le lit»), parfois présentées comme des intentions de la mère que l'enfant est supposé connaître («tu sais que je ne veux pas que tu joues avec le sucre») ; ou encore en faisant appel aux propriétés des objets («non # y rentre pas celui-là # il est trop grand»).

Pour pouvoir interpréter le lien justificatif entre l'*explanandum* et l'*explanans*, il est souvent nécessaire de comprendre les liens implicites ou sous-entendus. Ainsi, quand la mère de Margot proteste contre le fait que la fille prend le sac de l'Observateur en disant «non ! chérie tu vas reposer ça, c'est pas à nous», il faut inclure le savoir implicite qu'on n'a pas le droit de prendre ce qui n'est pas à nous ; ou quand, en protestant contre l'action de l'enfant qui est en train de casser une échelle-jouet, la mère d'Arno

dit: «il est déjà assez cassé comme ça # sinon après les petits y peuvent plus remonter dessus», le savoir implicite à partager est qu'il est positif que les «petits» puissent monter sur l'échelle, que cela est possible seulement si l'échelle n'est pas cassée, et que de continuer à faire ce que l'enfant fait équivaut à casser l'échelle.

Parfois les explications s'emboîtent de manière à ce qu'une première justification devient elle-même un *explanandum* qui est à son tour expliqué, ce qui peut rendre les liens plus explicitement marqués. Pour refuser la requête de l'enfant de fermer les stores, la mère d'Arno dit: «on va pas fermer les stores # ce n'est pas nécessaire de les fermer # regarde il fait presque nuit»; le père de Lou, qui ne veut pas que l'enfant regarde le livre de Babar, dit: «ah non # non # y a pas de Babar ## Babar il est parti»; la mère de Camille justifie une protestation d'action en disant: «on peut pas la déshabiller cette poupée tu sais ## elle a des habits qui sont cousus»; et la mère de Margot, dans des conditions semblables, «on peut pas chérie, c'est des bébés qui sont habillés # on peut pas les déshabiller chérie ## ça serait mal». La relation peut être marquée plus explicitement aussi quand les éléments sont présentés successivement, comme dans l'exemple où la mère de Bastien explique à l'enfant pourquoi il ne doit pas marcher sur les jouets: «marche pas sur les jouets Bastien # tu sais qu'est-ce que ça fait si tu marches dessus? ça les casse». Elle peut encore être marquée de manière redondante quand ce qui est exprimé en premier, comme la raison du refus, est à son tour justifié, et que la première justification est représentée ensuite mais comme la conséquence de cette dernière justification. C'est par exemple le cas quand la mère de Chantal justifie son refus d'enlever la robe de la poupée en disant «non [refus]# on peut plus enlever [justif. 1 - raison du refus] ## ça c'est tout cousu [justif. 2 de la justif. 1] # on ne peut pas l'enlever [conséquence de la justif. 2]».

Les liens de type causal se rencontrent rarement dans la production de l'enfant de cette période. Par contre, chez le parent, les *explanantia* peuvent être aussi de type explicatif. Par exemple, la mère de Louis ne veut pas que l'enfant mette le pyjama en ayant les chaussures aux pieds et dit «les chaussures sont toutes sales». Les chaussures sales sont la raison pour empêcher l'enfant d'enfiler le pyjama avec les chaussures aux pieds, mais elles en sont aussi la cause si on tient compte du savoir implicite que les chaussures sales causeraient la saleté du pyjama et que ce résultat est indésirable.

Effet de la justification de l'opposition de la mère sur le comportement de l'enfant

On ne sait pas si l'enfant arrive à comprendre la totalité des relations implicites au discours justificatif de la mère. Nous avons toutefois des premières indications qu'au moins à certains moments dans le développement, le comportement de l'enfant est influencé par la production d'une explication de la part du partenaire familial. Ceci a été mis en évidence surtout pour les justifications d'opposition, c'est-à-dire les explications que la mère fournit quand elle proteste contre l'action de l'enfant, refuse de satisfaire ses demandes ou encore n'est pas en accord avec ce qu'il dit (Veneziano, 1999, 2001b). L'analyse de la totalité des séquences interactives montre que quand la



mère donne la raison de son opposition à l'enfant, ce dernier aura tendance à abandonner plus rapidement (dès le troisième tour) son action, intention ou croyance initiale (voir l'exemple 9) et cela par rapport aux cas où la mère ne donne pas de raisons de son opposition à l'enfant (voir l'exemple 10):

Exemple 9 - Echange entre Arno et sa mère qui refuse la requête de l'enfant et justifie son refus par une évaluation de propriétés physiques.

L'enfant s'accroupit en tenant la chaise avec une main. Il se prépare ainsi à être porté, avec la chaise, sur le dos de sa mère

Enfant₁: porte-moi (en regardant la mère)

Mère₂: tu veux que je te porte avec la chaise ?

Enfant₃: oui

*Mère₄: **non, t'es trop lourd avec la chaise***

Enfant₅: (se tourne vers l'Obs. qui est en train de parler et laisse tomber sa requête initiale)

L'enfant, en (5) et après, n'insiste pas et semble abandonner sa requête après la justification du refus offerte par la mère.

Exemple 10 - Echange entre Camille et sa mère qui proteste, sans justifier sa protestation, contre l'action de la fille en train d'enlever le chapeau de la tête d'une poupée-clown.

Enfant₁: essaie d'enlever le chapeau de la tête d'une poupée-clown en disant /apo/

*Mère₂: oui il a un beau chapeau **mais ne le décolle pas***

Enfant₃: /ve ve/ (pour « enlev/e/ »)

et continue à tirer sur le chapeau du clown

Mère₄: non non

en posant sa main sur celle de l'enfant

Enfant₅: touche les pieds du clown en laissant tomber le chapeau

En (2), sans en donner la raison, la mère dirige l'enfant à ne pas faire ce qu'il fait. En (3), l'enfant poursuit l'action désapprouvée par la mère. Cette dernière doit alors arrêter physiquement l'enfant (en 4) avant que l'enfant abandonne son projet.

La considération de l'enfant pour les explications/justifications produites par la mère ne semble pas liée à la présence de marqueurs spécifiques. La plupart des justifications produites par la mère dans le contexte d'opposition et de conflit ne sont pas marquées par « parce que » mais elles sont juxtaposées à la marque d'opposition. La comparaison entre les justifications introduites par « parce que » et celles non introduites par ce connecteur montre que les deux types de justification sont également efficaces pour prévenir l'ouverture d'un conflit de la part de l'enfant.

Effet de la justification de l'opposition de l'enfant sur le comportement du parent

Même si les justifications des oppositions des enfants sont à cette période minimales, le fait de les produire semble avoir une influence sur l'interlocuteur. Une opposition justifiée amène la mère à renoncer plus souvent à son intention ou croyance initiales qu'une opposition qui n'est pas accompagnée d'une telle justification, une différence très significative pour les mères des enfants étudiés. La justification semble constituer au moins une procédure conversationnelle qui marche. Cet effet positif de la justification, ainsi que le fait que les mères fournissent un modèle justificatif pour leurs oppositions, peut amener l'enfant à se centrer sur cette conduite et en comprendre progressivement autant la nécessité interlocutoire que sa fonction persuasive.

Discussion

L'ensemble de nos observations et résultats reportés ici et ailleurs (Veneziano, 1999; 2001a,b; Veneziano & Sinclair, 1995) montre que les enfants commencent à produire des actes d'explication au cours de leur deuxième année. Ces actes nécessitent peu de compétences langagières et ils pourraient être produits dès les débuts du langage chez l'enfant. En effet, la connaissance de mots particuliers n'est pas nécessaire pour justifier et expliquer; elle n'est d'ailleurs pas non plus une garantie pour la production des conduites explicatives. L'expression de ce type de fonction communicative est une acquisition en soi dont une des composantes est la compréhension que ça sert à influencer son interlocuteur, qui doit alors pouvoir être considéré comme quelqu'un ayant des intentions et des états mentaux pouvant être différents de ceux du locuteur.

Le fait que les parents produisent très souvent des justifications (surtout de leurs oppositions) et le fait qu'ils prêtent attention et se laissent influencer par les justifications de leur enfant suggèrent que ce dernier peut apprendre à utiliser cette fonction communicative à partir des expériences interactives étayantes des adultes familiers. Et le fait que l'enfant se laisse influencer par les justifications fournies par les parents avant même de commencer à en produire indique que l'émergence des conduites explicatives se prépare activement pendant l'interaction, et que leur développement peut passer par l'attention prêtée à leur effet persuasif sur l'interlocuteur. Une telle attention n'est toutefois pas guidée clairement par la présence de marques linguistiques distinctives car, le plus souvent, les justifications ne sont pas introduites par « parce que », ni pour ce qui est de l'enfant – ce qui va de soi – ni pour ce qui est du partenaire adulte. De plus, leur structure sémantique peut être assez complexe et nécessiter que l'enfant comble mentalement les « trous » des chaînes explicatives par des savoirs partagés construits dans le passé, afin que les mises en relation entre événements ou actes communicatifs et événements puissent être comprises. Moindre est par contre le rôle des questions sollicitant des justifications : celles-ci sont peu fréquentes et on constate que la plus grande partie des justifications offertes par l'enfant le sont de manière spontanée et accompagnent le plus souvent la première opposition, un profil qui est aussi celui des conduites explicatives de l'adulte, dans le cadre d'oppositions.



Doit-on alors conclure à la simple intériorisation des conduites interpersonnelles modelées par la mère, et à l'effet renforçateur de l'influence des justifications sur l'interlocuteur? Le décalage temporel entre le moment où les enfants repèrent et tiennent compte des justifications produites abondamment par la mère et le moment où ils commencent à les produire eux-mêmes de manière plus que sporadique, à un taux qui commence à approcher celui de la mère, associé au fait que ce ne sont pas des contraintes lexicales qui peuvent expliquer ce décalage, requiert qu'on fasse appel à d'autres développements, dont celui relatif à la compréhension pratique des états psychologiques de son interlocuteur: états d'intention, d'attention et de croyance.

La fonction communicative principale des conduites explicatives est de persuader son allocutaire à faire ou à ne pas faire et, de ce fait, nécessite un certain savoir-faire, une connaissance implicite du mental d'autrui en relation avec le sien propre: la personne d'autrui doit être appréhendée comme quelqu'un qu'il faut informer ou persuader avant de pouvoir atteindre ses propres buts. Et c'est quand la personne d'autrui commence à être connue plus activement comme quelqu'un qui a des états internes qui lui sont propres, que les expériences interactionnelles impliquant des actes d'explication commencent aussi à prendre leur véritable sens et que d'autres utilisations du langage, mettant en valeur sa fonction informative, devraient commencer à émerger également (Dunn, 1988; Golinkoff, 1993; Tesla & Dunn, 1992; Veneziano, 1992, 1999, 2002). Une telle hypothèse, qui nécessite d'être testée et affinée ultérieurement, est confortée par les résultats indiquant que les justifications de l'enfant semblent prévenir *par anticipation* les éventuelles objections et insistances de la part de la mère plutôt que de simplement y réagir localement.



Bibliographie

- Barbieri, M.S., Colavita, F. & Scheuer, N. (1990). The beginning of the explaining capacity. In Conti-Ramsden, G. & Snow, C. (eds.), *Children's language*, 7, 245-271. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Eisenberg, A.R. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.
- Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Golinkoff, R. (1993). When is communication 'a meeting of minds'? *Journal of Child Language*, 20, 199-207.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF.
- Haight, W., Garvey, C. & Masiello, T. (1995). Playing with conflict: A longitudinal study of varieties of spontaneous verbal conflict during mother-child interaction at home. *Social Development*, 4(1), 92-107.
- Hudelot, C., Preneron, C. & Salazar-Orvig, A. (1990). Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage (CALaP)*, 7/8, 241-255.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: Colin.
- Musatti, T., Veneziano, E. & Mayer, S. (1998). Contributions of language to early pretend play. *Cahiers de psychologie cognitive*, 17(2), 155-184.
- Tesla, C. & Dunn, J. (1992). Getting along or getting your own way: The development of young children's use of arguments in conflicts with mother and sibling. *Social Development*, 1(2), 107-121.
- Veneziano, E. (1992). La prise en compte du point de vue d'autrui: que peut-nous dire l'utilisation des premières connaissances langagières? *Paroles d'Or*, 10, 15-18.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition de connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9/10, 1-28.
- Veneziano, E. (2001a). Le rôle de la justification dans les situations d'opposition: un 'savoir-faire' privilégié pour convaincre autrui? Colloque international «L'explication: enjeux cognitifs et communicationnels», Paris.
- Veneziano, E. (2001b). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In Nelson, K., Aksu-Koc, A. & Johnson, C. (eds.), *Children's Language*, Vol. 10 (pp. 113-141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Veneziano, E. (2002). Language in pretense during the second year: What it can tell us about "pretending" in pretense and the "know-how" about the mind. In Mitchell, R. (ed.), *Pretense in animals and children* (pp. 58-72). Cambridge, UK: CUP.



- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2002).
Développement des compétences
pragmatiques et théories de l'esprit
chez l'enfant : le cas de l'explication.
In Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M.
& Musiol, M. (éd.), *Pragmatique
et psychologie* (pp. 215-236).
Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995).
Functional changes in early child language :
The appearance of references to the past
and of explanations. *Journal of Child
Language*, 22, 557-581.

2. Le jeune enfant tient-il compte de son interlocuteur ?

Par Anne Salazar Orvig¹

Introduction

Une des questions cruciales quand on s'intéresse aux compétences langagières du jeune enfant, surtout si l'on s'interroge sur les implications d'une scolarisation précoce, est celle d'évaluer les possibilités qu'il a de prendre part à la construction d'un espace discursif complexe dans lequel il faut gérer les différences de savoirs et d'appréhension de ce qui se dit ou de ce qu'il y a à dire. Il s'agit de savoir si le jeune enfant participe au dialogue en prenant en compte le point de vue de ses interlocuteurs ou s'il reste, en un premier temps, un sujet monologique, participant à l'échange à partir de sa seule perspective. Derrière cette question résonne bien sûr la notion d'égoïsme infantin telle que l'a formulée Piaget en 1923 et selon lequel l'enfant « ne cherche pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur » (p. 18). On sait que cette notion a été largement contestée, d'abord par Vygotsky, ensuite par tout un ensemble de chercheurs (Oléron & al., 1981, Beaudichon, 1982) qui ont mis en évidence la précocité d'une intelligence sociale chez l'enfant. Très tôt, l'enfant modifie ainsi son comportement langagier en fonction de l'interlocuteur (Marcos, 1998).

A l'opposé, un courant important considère que ce n'est que vers 5 ans que se manifesterait une capacité à comprendre la complexité des représentations mentales (Melot, 1999). Cette capacité globale se fonde sur diverses compétences parmi lesquelles la théorie de l'esprit qui correspond à la capacité « d'inférer l'ensemble des états mentaux à partir du comportement » (Baron-Cohen, 1999, p. 287). C'est ce mécanisme qui se mettrait en place après 4 ans, alors qu'on trouverait la capacité à détecter l'intentionnalité ou à établir une attention conjointe déjà vers 18 mois.

A contrario, et à nouveau dans une autre perspective théorique, Veneziano (1992) considère que, quand les enfants commencent à parler d'objets absents ou d'événements passés ou inaccessibles à l'interlocuteur, ou encore à expliquer ou justifier leurs conduites, ils manifestent une capacité à concevoir l'autre comme un « alter-ego ayant des intentions, volontés, connaissances qui lui sont propres ».

Pour poursuivre cette réflexion, je me propose d'observer la construction de la référence, domaine dans lequel cette précocité semble moins évidente.

¹ Maître de conférences à l'Université Paris 3.



Construction de la référence et prise en compte du point de vue d'autrui

La construction de la référence est une activité fondamentalement dialogique (Charolles, 2002) : elle suppose la prise en compte de l'interlocuteur, de son point de vue, de ses savoirs et sa capacité à identifier ce dont on parle. Ainsi le choix de ces différentes expressions référentielles (un chien, le chien, il, ça) dépend entre autres de l'existence d'une connaissance partagée de la situation, d'un discours préalable portant sur cet objet, de l'orientation des regards, etc.

La construction référentielle par le jeune enfant est souvent présentée dans la littérature comme un processus monologique où seul compterait la perspective de l'enfant par rapport à l'objet du monde, l'adulte apparaissant de son point de vue comme un sujet omniscient, partageant forcément l'arrière-fond nécessaire à l'interprétation de son message. Bates (1976) considère ainsi que, dans son développement pragmatique, l'enfant doit apprendre à ne pas présupposer. De même, selon Greenfield (1976, 1979), l'enfant commencerait par coder ce qui est le plus informatif pour lui, laissant dans l'arrière-fond implicite ce qui va de soi.

Dans les dialogues des jeunes enfants, le contexte est le plus souvent partagé par l'adulte et de ce fait la construction référentielle apparaît comme adéquate. Est-elle pour autant adaptée ? L'enfant fait-il une différence entre sa propre perspective et celle des interlocuteurs ? Afin d'explorer cette question, je présente des analyses faites sur un suivi longitudinal d'un enfant âgé entre 1;8 et 2;4 ans².

Qu'est-ce qui est laissé dans l'implicite ?

En nous inspirant des travaux de Greenfield, Smith et Bates, nous commencerons par nous interroger sur les stratégies de mise en mots du jeune enfant. En effet, surtout au début de son acquisition du langage, celui-ci n'a pas la capacité langagière de hiérarchiser les informations selon ce qui est connu ou nouveau, ce qui est informatif et ce qui ne l'est pas. On peut ainsi se demander si, dans la sélection de ce qu'il y a à dire, l'enfant tient compte du déroulement du dialogue et de l'existence d'un fonds commun (Clark et Marshall, 1981) ou, au moins, du fait que l'attention de son interlocuteur se porte sur l'objet dont il parle.

Quand l'enfant parle d'un référent donné, et qu'il construit donc un Objet de Discours (OD), il a, *grosso modo*, deux possibilités :

(a) le mettre en mots explicitement, en y référant par un nom ou un pronom ; on parlera dans ce cas d'*OD explicite* :

(1) Daniel (1;9) écoute une cassette – il regarde la caméra :

DAN e bato !

² Ces données sont comparables, sur le plan quantitatif, à celles d'un échantillon plus large étudié dans le cadre d'une recherche sur la référence chez le jeune enfant menée au LEAPLE.

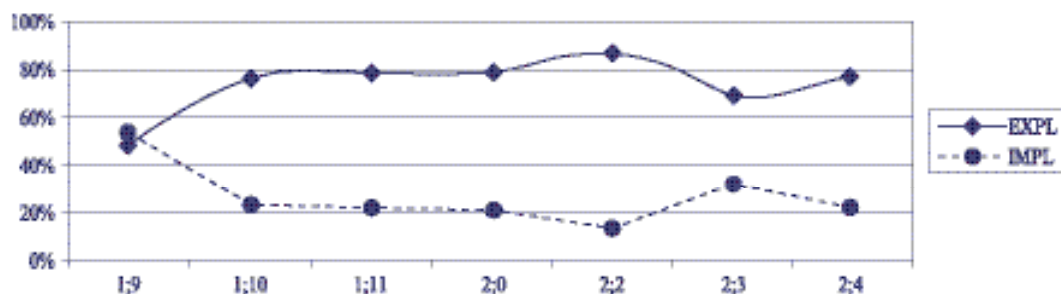
(b) dire quelque chose à propos de cet objet sans l'expliciter ; on parlera dans ce cas d'*OD implicite* :

(2) Daniel (1;9) à propos de la caméra :

DAN kase

Dans ce cas, l'identification de l'OD peut apparaître comme allant de soi.

Figure 1. Taux d'OD explicites et implicites selon l'âge



La Figure 1 permet de constater que le fait de laisser l'OD dans l'implicite n'est pas une conduite majoritaire mais qu'elle reste relativement constante pendant la période considérée. Le recours à ces énoncés, typique de la période des énoncés à un terme, reste donc mobilisable au moment où l'enfant produit des énoncés plus longs. Mais y a-t-il une relation entre ces choix de codage et le contexte discursif et dialogique ? Afin d'évaluer ceci, chaque OD (explicite ou implicite) a été catégorisé selon son statut dans l'échange verbal en cours. Nous avons retenu trois cas de figure :

(a) L'OD peut faire l'objet d'une nouvelle focalisation discursive (FNOU) :

(3) Daniel (2;4) regarde l'observatrice qui allume la lumière de la pièce :

DAN tamym a lymεε « t'amumes (l)a lum(i)ère »

(b) L'OD peut avoir été préalablement mentionné dans le discours (FDON) :

(4) Daniel (2;3) joue avec une série de petits véhicules. Il prend un vélo :

DAN a ! vejo kase. ve ve ve vejo « ah ! vejo cassé. vé vé vé vejo »

OBS ah il est cassé

DAN pøpa tasiε « peut pas t'assir »

En disant « peut pas t'assir » pour « on peut pas s'asseoir dessus », Daniel continue à parler du vélo introduit précédemment, même si cet OD reste implicite.

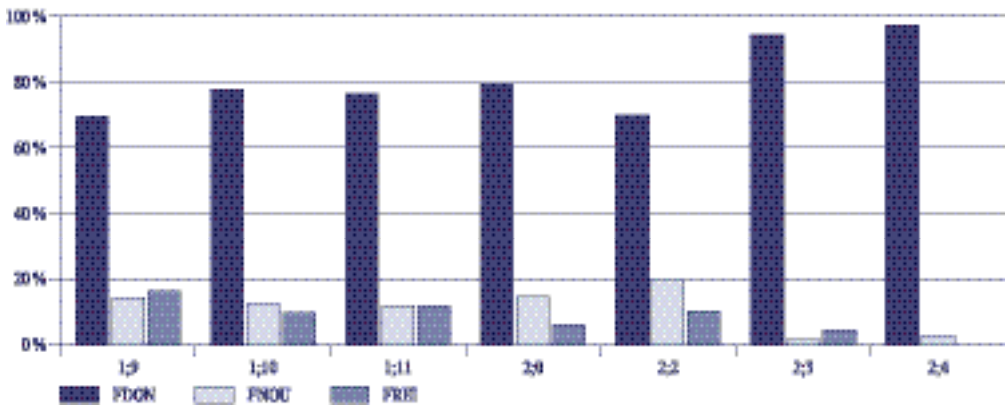
(c) Enfin, l'OD peut être réintroduit après un changement de thème (FREI) :

(5) Daniel (2;4) a passé un moment à jouer à garer un train porteur qu'il appelle *tchou-tchou* ; puis pendant une bonne vingtaine de minutes, il a joué à d'autres choses : être Bioman, être une tortue Ninja etc. ; puis il va chercher à nouveau son train, en réintroduisant cet OD qui avait été oublié entre-temps :

DAN *vø e vwaʁ a tʃutʃy* « veut é voir a tchou-chou »

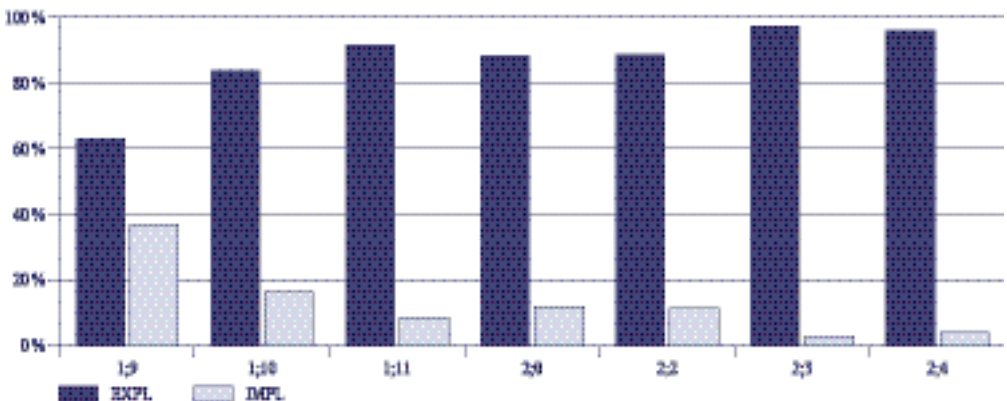
La Figure 2 présente la distribution des OD implicites selon leur statut dans le dialogue :

Figure 2. Statut discursif des OD implicites selon l'âge



On peut constater que Daniel laisse rarement les objets de discours dans l'implicite quand ceux-ci sont nouveaux du point de vue de la focalisation discursive des interlocuteurs. Au contraire, il a tendance à les coder explicitement quand il les introduit dans l'échange dialogique. C'est ce que montre la Figure suivante :

Figure 3. Distribution des OD nouveaux selon leur caractère explicite ou implicite



En effet, si l'on considère l'ensemble des objets nouveaux dans le discours, ceux-ci sont préférentiellement codés explicitement. Même si ce type de codage fait l'objet d'une évolution chez l'enfant, cette compétence semble acquise très précocement. Ainsi, l'enfant manifeste clairement et avant 3 ans une sensibilité à l'état du dialogue au moment où il intervient.

Quel type d'énoncé ?

On peut se demander cependant, pour aller un peu plus loin, quelle est la nature de ces énoncés à OD implicites et comment cela se fait que l'enfant y ait tout de même recours pour parler d'objets nouveaux. Les énoncés portant sur un OD implicite peuvent être regroupés en deux catégories :

(a) certains correspondent globalement à ce qui est appelé un *rhème* dans la littérature spécialisée. C'est le cas de l'exemple (2) et du suivant :

(6) Daniel (2;4), à propos de l'image de la lune dans une boîte à musique :

DAN e pati

(b) d'autres énoncés, au contraire, correspondent à un appel à l'attention de l'interlocuteur. Cet appel peut être véhiculé par diverses marques : l'interjection, le déictique *là*, le verbe *regarde* :

(7) Daniel (1;9) joue avec un jeu mécanique de pêche à la ligne. Il fait tomber un moulin qui se trouve sur le bord du jouet. Il le prend, regarde sa mère puis lui tend le moulin :

DAN o! o! o! o! o! <plaintifs>

MER ¿qué pasó? <qu'est-ce qui s'est passé>³

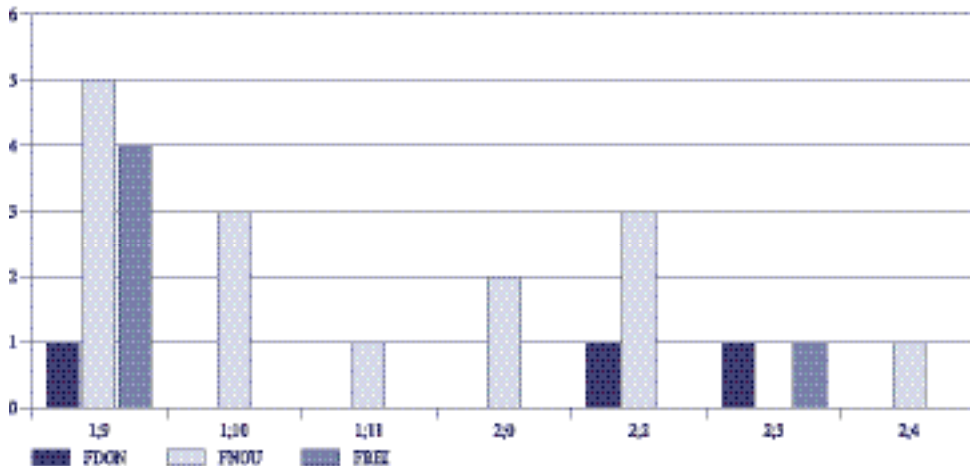
DAN (e) kaçe « é cassé »

Hormis sa valeur expressive, l'interjection constitue ici, avec le geste, un introducteur de l'objet d'attention, le moulin, qui devient par ce biais un nouvel OD.

³ La mère est hispanophone mais le français est la langue dominante de l'enfant.

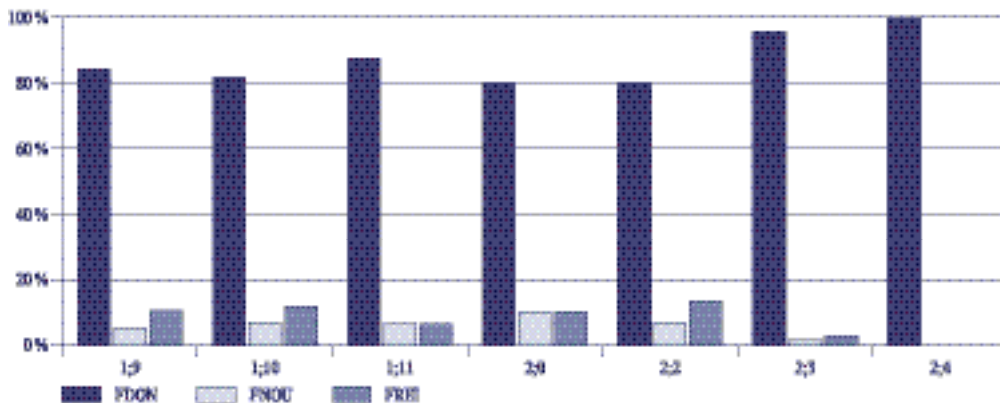
Considérons d'abord le statut discursif des OD introduits par des appels :

Figure 4. Distribution des appels selon le statut discursif des OD implicites⁴



Comme on pouvait s'y attendre, les appels sont essentiellement dévolus au marquage d'objets nouveaux dans le discours ou à leur réintroduction (à trois exceptions près sur lesquelles nous reviendrons). Mais c'est surtout à propos des rhèmes que l'on peut se demander si l'enfant produit des énoncés en tenant compte de ce qui s'est dit ou de ce qui est su par l'interlocuteur, ou s'il parle à propos des objets sans tenir compte du contexte. La Figure suivante nous présente la distribution des rhèmes :

Figure 5. Distribution des rhèmes selon le statut discursif des OD implicites



⁴ Vu le faible nombre d'occurrences, les données sont ici en chiffres absolus.

Il est frappant que les rhèmes sont de façon encore plus massive consacrés aux objets donnés dans le discours. Ainsi, ces données suggèrent, comme le prévoyait Halliday (1979), les prémices d'une organisation informationnelle qui tient compte de ce qui est déjà posé dans le discours. Toutefois, on pourra encore rétorquer que l'enfant pourrait manifester une compétence précoce en matière de continuité du discours sans pour autant être capable de prendre en compte le point de vue de l'autre. Cette deuxième dimension pourrait être plus difficile à « démontrer » à partir de l'analyse de dialogues familiers dans lesquels la situation est largement partagée par les interlocuteurs. Cependant, le corpus étudié ici présente des moments particuliers qui constituent autant de fenêtres sur les compétences socio-cognitives de l'enfant.

La prise en compte de l'hétérogénéité de l'espace discursif

Observons un des cas où l'énoncé d'appel porte sur un objet préalablement mentionné :

(8) Daniel (2;3) et son père jouent avec de petites voitures. Ils sont occupés avec une camionnette :

PER *c'est une camionnette ça.*

DAN *sa uv ē ? « ça ouv(re) hein ? »*

Le père change d'objet d'attention.

PER *t'as un tracteur encore ici ?*

DAN *wi « oui »*

PER *mais combien t'en a de tracteurs ?*

Daniel continue à manipuler la camionnette.

DAN *o ! sa se kase « oh ! ça c'est cassé »*

DAN *o Бґаґ ! « oh regar(de) »*

Le père fait mine de prendre le toit.

On a ici un cas où l'espace discursif n'est pas exactement le même pour les interlocuteurs. A partir d'un thème commun, la camionnette, le père s'intéresse à d'autres véhicules alors que l'enfant reste fixé sur la camionnette. Au moment où l'enfant lance un constat à la cantonnade « oh ça c'est cassé », l'attention du père est ailleurs, l'énoncé de l'enfant n'est donc pas pris en compte. Ce n'est qu'après l'insistance de l'enfant, avec l'appel « oh regarde », que le père réintègre le fil conducteur de la camionnette. Que fait l'enfant face à cette hétérogénéité ? Reste-t-il dans son propre fil conducteur en laissant l'adulte s'adapter à lui ? Ou alors ses conduites dialogiques manifestent-elles, comme le suggère l'exemple ci-dessus, une certaine compétence, déjà, à gérer cette hétérogénéité ?



Les dialogues que j'ai enregistrés sont assez divers du point de vue des activités et des moments d'attention conjointe. Ainsi, même si l'enfant est toujours en présence d'un adulte, le cadre interactif peut changer. Différentes configurations se succèdent et s'entremêlent, ce qui a comme effet que les interlocuteurs présents ne participent pas toujours de la même façon à l'épisode en cours. Par exemple :

(9) Daniel (2;0) joue avec son père en essayant de siffler dans un capuchon de stylo. N'y arrivant pas, il dit :

DAN *ekase twwa ekase* « (c')est cassé tu vois (c')est cassé » < il montre le capuchon à son père >

Il enlève le capuchon puis le remet avec application. Il l'enlève à nouveau, lève la tête et regarde devant lui ; puis il se tourne et regarde l'observatrice.

DAN *ane!* « Anne! »

OBS <chantonné> ouii :::

Daniel montre le capuchon.

DAN *o o! sa + sa* « oh oh! ça + ça »

OBS *oué*

DAN *sijaekase + e pa kase?§* « celui-là est cassé + est pas cassé? »

Daniel intègre l'observatrice à l'échange en l'informant du constat qu'il fait sur le capuchon. Il le fait en trois mouvements : il commence par le vocatif, puis il associe l'interjection à un déictique et un geste et termine ensuite par la prédication, en construisant ainsi progressivement le champ d'attention partagé. Un deuxième cas de figure correspond à la situation où l'enfant, absorbé dans une activité, reprend contact avec l'interlocuteur présent :

(10) Daniel (2;2) et sa sœur regardent un catalogue de jouets. En même temps, Daniel se gratte la jambe. Puis il regarde l'observatrice.

DAN *ane!* « Anne »

OBS *chino!* « appellatif familial »

DAN *jəfisa* « je f(a)is ça »

OBS *quoi?*

DAN *fisa* « f(a)is ça »

OBS *tu fais ça?*

Ici, l'enfant apporte à l'attention de l'adulte un fait latéral qui, tout en se déroulant sous les yeux de l'interlocutrice, ne se trouvait pas inclus dans la définition de l'activité et donc n'avait pas été inclus dans l'espace attentionnel et discursif construit jusqu'alors par les interlocuteurs.

Ce que l'enfant marque dans ces cas, c'est donc le changement de cadre interlocutif ou de situation : l'enfant semble tenir compte du fait qu'il n'y a pas eu au préalable un véritable épisode d'attention conjointe. Et pour ce faire, il a recours à des procédures spécifiques tels que les interjections ou les vocatifs, souvent combinés d'ailleurs.

On retrouve ces mêmes phénomènes quand l'enfant s'adresse à un interlocuteur absent :

(11) Daniel (2;2). Il est question de poupées-bébés :

DAN eb- bebe{il} do : e bebe « é bébé {il} do(rt) é bébé »

OBS il dort le bébé

DAN e bebe i{f} doK « é bébé i{f} dort »

On entend une voix dans le couloir. Daniel se tourne vers le couloir, vers la chambre de sa mère et crie :

DAN e bebe i{f} doK mamã ! « é bébé i{f} dort maman ! »

Cet exemple montre bien à la fois les compétences et les difficultés que rencontre l'enfant dans la gestion de l'hétérogénéité de l'espace discursif. D'une part, il informe sa mère d'un fait remarquable qu'elle ne peut pas connaître puisqu'elle n'est pas présente dans la pièce et qu'elle ne suit pas la lecture du catalogue. Mais en même temps, on peut se demander s'il ne présuppose pas de la part de sa mère la connaissance du référent « bébé » auquel cet énoncé renvoie : le *filler* « e » est, de ce point de vue, indéterminé. Cependant, dans la mesure où il reprend l'énoncé qu'il avait lui-même adressé à l'observatrice, on peut penser que cette référence s'inscrit en continuité avec le dialogue en cours avec l'observateur. C'est sur ce bloc que l'enfant informe sa mère.

Conclusion

Ces résultats quantitatifs et qualitatifs suggèrent une certaine compétence du jeune enfant, une compétence relativement précoce à prendre en compte l'état d'avancement du discours, le contexte discursif et dialogique. Il structure ses énoncés selon que l'objet est déjà intégré dans l'espace discursif ou selon qu'il est nouveau. Il parvient aussi à construire la référence selon les différences de cadre interlocutif, de l'attention des interlocuteurs ou, d'une façon générale, des différentes configurations de l'espace discursif. De ce point de vue on peut dire qu'il y a, jusqu'à un certain point, prise en compte du point de vue de l'interlocuteur : en tant qu'il participe à la continuité du discours ou qu'il ne connaît pas l'objet dont on parle... Toutefois, comme certains des exemples le montrent, la complexité de la construction référentielle a comme effet que l'enfant ne parvient probablement pas à dominer l'ensemble des facteurs à prendre en compte. Ce qui pourrait expliquer alors le fait que, communément, on considère que l'enfant construit la référence depuis son propre point de vue. J'espère cependant avoir montré que dès son plus jeune âge, la référence est aussi pour lui une activité éminemment dialogique.



Références

- Baron-Cohen, S. (1999). La cécité mentale dans l'autisme. *Enfance*, 3, 285-293.
- Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris: Ophrys.
- Clark, H.H. & Scafer, E.F. (1989). Contributing to discourse. *Cognitive Science*, 13, 259-294.
- Greenfield, P. & Smith, J.H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- Greenfield, P.M. (1979). Informativeness, presupposition and semantic choice in single-word utterances. In Ochs, E. & Schieffelin, B. (eds.), *Developmental Pragmatics*, (pp. 159-166). New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. (1979). Development of texture in child language. In Myers, T. (ed.), *The development of conversation and discourse* (pp. 72-87). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage. Formes et fonctions*. Paris: L'Harmattan.
- Melot, A.M. (1999). Développement cognitif et métacognitif: panorama d'un nouveau courant. *Enfance*, 3, 205-214.
- Oléron, P. et al. (1981). *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles: Mardaga.
- Piaget, J. (1923/1989). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Veneziano, E. (1992). La prise en compte du point de vue d'autrui: que peut nous dire l'utilisation des premières connaissances langagières? *Paroles d'Or*, 10, 15-18.
- Vigotsky, L.S. (éd. consultée 1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales de France.

3. Pratiques interlocutives en crèche et en maternelle : réflexions à partir de la description d'un poster par des petits groupes d'enfants de 2 à 3 ans

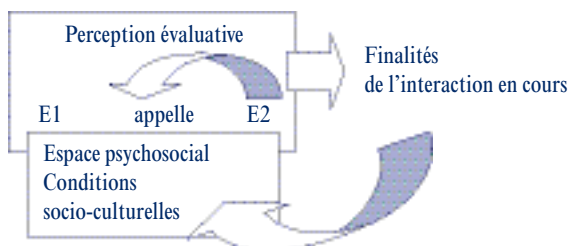
Par Christian Hudelot¹

Introduction

Le débat sur la scolarisation précoce des enfants ou de leur accueil extra-familial dans des lieux plus traditionnels (assistantes maternelles ou crèches) alimente périodiquement les discussions. Sans prétendre que la question du langage doive nécessairement l'emporter sur toute autre considération, force est de reconnaître que sa maîtrise par l'ensemble des enfants continue d'être considérée comme l'une des conditions de l'égalisation des chances dans notre système éducatif. C'est dans cette perspective que nous présentons ici les premiers résultats d'une étude visant à comparer la gestion de petits groupes d'enfants de 2 à 3 ans effectuant une tâche similaire avec l'adulte qui s'en occupe habituellement selon qu'ils sont scolarisés précocement à l'école maternelle ou accueillis en jardin d'enfants dans une crèche.

Un dialogue n'est pas simplement une séquence d'énoncés dans laquelle l'énoncé en second viendrait simplement compléter celui qui le précède, selon des règles ou des régularités prédéfinies. En fait, le premier énoncé lui-même n'est pas indépendant de sa réplique éventuelle. Comme le dit Voloshinov (1930/1981), et à sa suite des auteurs comme François (1987) ou Grize (1990), tout énoncé est conçu en fonction d'un auditeur, c'est-à-dire « de sa compréhension et de sa réponse [...] ou, pour le dire autrement de la perception évaluative de l'auditeur » (1981, p. 292). Par ailleurs, encore faut-il ajouter, comme le souligne Grize, que l'on communique avec une certaine finalité dans une situation donnée, situation qui n'est pas simplement constituée d'un ensemble matériel mais bien de ce que Kerbrat-Orecchioni appellerait, en parlant des pratiques discursives, leurs « conditions socio-culturelles d'effectuation » (1987, p. 320).

Figure 1. La relation interlocutive



¹ Directeur du LEAPLE (Laboratoire d'étude de l'acquisition et de la pathologie du langage chez l'enfant), CNRS & Université Paris 5.



Nous avons alors fait l'hypothèse que si l'image de l'interlocuteur influe sur le comportement verbal, nous devrions trouver des différences dans la façon dont les institutrices de maternelle et le personnel de crèche ou de jardin d'enfants s'adresseraient à un petit groupe d'enfants soumis à une activité similaire. D'un point de vue professionnel, les images s'opposent sur les faits suivants. Au jardin d'enfants, les personnels sont formés avant tout aux soins, à l'hygiène, corporels et alimentaires des enfants et à leur développement psychomoteur et affectif. Ils ont en charge un maximum de huit enfants « marcheurs » et les enfants achèvent leur parcours éducatif : ce sont les « grands » et ils savent se montrer « autonomes ». Par opposition, à l'école maternelle, les enseignants ont une formation de professeurs des écoles qui doit leur permettre d'enseigner les matières scolaires à des enfants de 3 à 10 ans. Ils ont en charge une classe d'au moins vingt-cinq enfants aidés, pour les aspects non didactiques, par un agent spécialisé de l'école maternelle (ASEM). Les enfants sont ici des « petits » qui ont devant eux un long parcours à effectuer avant de devenir des écoliers accomplis. Toutefois, il ne faut pas non plus exagérer les différences car nombres d'activités sont communes aux deux institutions.

Les données

Les données proviennent d'enregistrements effectués à deux mois d'intervalle de cinq groupes composés de 5 enfants interagissant verbalement avec l'adulte qui en a habituellement la charge. Les enfants des crèches sont âgés de 2;8 à 3 ans pour le dernier enregistrement (âge moyen 2;10) et ceux de l'école maternelle ont entre 3;2 et 3;5 ans (âge moyen 3;2 ans). Il y a 7 filles pour 3 garçons en crèche et 7 filles pour 8 garçons à l'école maternelle (nous avons retenu les enfants les plus âgés des sections de la crèche et les plus jeunes de la classe des tout-petits de l'école maternelle).

La même maîtresse était responsable des enfants des groupes EM1, EM2 et EM3 ; deux auxiliaires de puériculture différentes travaillaient avec les groupes CR1 et CR2. Les groupes ont été isolés dans une salle que les enfants fréquentent occasionnellement, et au cours de chaque session il leur a été présenté un poster qu'ils n'avaient, en principe, jamais vu auparavant. Les enfants sont assis à quelques mètres d'une image de 60 x 40 cm et il est demandé à l'adulte de les faire parler de l'image. Les données ont été enregistrées avec un caméscope Hi8 par Christian Hudelot et Denise Josse. La personne qui filme est présente mais non intervenante.

Analyse des données

Contrairement à ceux qui privilégient l'organisation cohésive ou structurale du dialogue, suivant François, nous considérerons que le dialogue est un ensemble de mouvements qui s'organise sur les bases suivantes. D'abord il y a bien des facteurs qui le rendent compréhensible, par exemple les faits (grammaticaux) de cohésion ou de cohérence extralinguistique. Mais il y a aussi des facteurs qui contribuent à l'intérêt du dialogue. Cette relation de continuité et de changement se manifeste au moins de deux façons : à l'intérieur du discours d'un même locuteur ou entre les discours de deux

ou plusieurs interlocuteurs. Ici nous abordons trois grands champs de continuité et de changement : la cohérence référentielle, la position discursive et la relation interlocutive.

La cohérence référentielle constitue un premier niveau où continuité et changement peuvent être observés. Ainsi, nous pouvons isoler un certain nombre de séquences ou de saynètes (pour reprendre l'expression de François) au cours desquelles les énoncés des interlocuteurs sont liés à l'image qui leur est proposée. Nous pouvons distinguer des saynètes à l'occasion desquelles les locuteurs : réfèrent à un élément de l'image ; parlent de quelque chose qui est en relation avec l'image mais n'est pas directement représenté ; parlent de choses qui n'ont rien à voir avec l'image (quand ils se montrent leurs vêtements, par exemple) ; ou encore sont principalement centrés sur la gestion ou la discipline du groupe.

Par position discursive, nous ne renvoyons pas simplement aux rôles sociaux prescrits, comme ceux d'enseignant et d'élèves, mais bien à la façon dont ces rôles se manifestent concrètement dans certaines circonstances. Par exemple, dans ces dialogues, nous observons une grande différence entre les contributions des adultes, constituées majoritairement de demandes, et celles des enfants qui, le plus souvent, répondent ou répliquent.

Finalement, sous le terme de relation interlocutive, nous considérerons les types de « jeux de langage » accomplis alternativement par l'adulte qui les accompagne et par les enfants qui lui répondent.

Les groupes manifestent un profil commun

Tous les enfants ont avant tout parlé de l'image, ou de choses non directement liées à l'image, ou encore se sont trouvés engagés dans des conduites de régulation. Mais il n'y a guère de différence entre la crèche et l'école, ne serait le fait qu'il n'y a pas de discours simplement reliés à l'image dans le second groupe des enfants de crèche et que l'adulte de ces derniers groupes semble davantage impliqué dans des moments de régulation des conduites du groupe. Par ailleurs, quand elles existent, les différences ne sont pas simplement liées au statut de l'adulte mais proviennent également des comportements spécifiques des groupes. Ceci semblerait invalider notre hypothèse d'une différence d'accompagnement entre maître et puéricultrice. Quoiqu'il en soit, les résultats conduisent au moins à penser que la tâche se situe dans la zone des capacités discursives des groupes d'enfants. En effet, deux groupes enregistrés dans une autre crèche (par C. Miñana, 1995) n'ont pas réussi à l'accomplir.

Cette similitude se retrouve lorsque l'on s'intéresse non plus au seul contenu mais aux modes d'interlocutions. On note ainsi une forte asymétrie entre les conduites des adultes, qui présentent une proportion importante d'énoncés interrogatifs, et celles des enfants qui produisent principalement des assertions. Ces dernières peuvent être constituées soit de réponses faites aux adultes, auquel cas ce sont des énoncés induits



ou impliqués par les questions, ou constituer des énoncés plus ou moins spontanés selon qu'ils constituent des initiatives des enfants face à l'image, qui enchaînent sur les propos des petits camarades ou sur des énoncés non inducteurs de l'adulte.

Partant alors du fait que la mise en mots de l'image peut consister en dénomination des référents, en description de leurs actions, en inférences de leurs intentions, caractères ou sentiments, ou en commentaires appréciatifs sur les référents, on peut se demander si ces modes de mise en mots du référent imagé sont induits ou impliqués par le discours de l'adulte ou plus spontanément initiés par les enfants. On a choisi de distinguer, en allant en quelque sorte du plus « simple » au plus complexe, des désignations (portées par un geste ou un déictique), des dénominations (portées par un prédicat ou un syntagme nominal), des descriptions (portées par un syntagme verbal au présent), des inférences (portées par un prédicat complexe ou des verbes exprimant des attitudes psychologiques), des commentaires (impliquant le sujet de l'énonciation) et des énoncés généraux.

Dénomination et description :

- El *Ça c'est un ballon. Est parti en haut*
- Gr *Ça c'est un ballon*
- Ad *Il est parti en haut*
- El *C'est tombé par terre*
- Gr *Pas ballon*

Inférences (qui vont au-delà des apparences tout en restant dans l'univers de l'image, mais en remplaçant les objets de discours dans un autre monde) :

induites... :

- Ad *Et qu'est-ce qui va lui arriver à la souris ?*
- Ju *Là c'est ma place*
- Ad *Si la pomme là elle roule ?*
- Ju *I roule*
- Ad *La petite souris qu'est-ce qui va lui arriver ?*
- Va *Elle va, elle va se faire du mal*
- Ad *Elle va se faire du mal, elle va tomber par terre*

...mais aussi spontanées :

- Ga *Eh regarde, y'a un parapluie ici, le parapluie ici regarde <pointe sur l'image>*
- To *Où ?*
- Ad *Mais c'est pas un parapluie ça Gauthier*
- Ga *C'est un parapluie ici <désigne l'image>*
- Ga *Ici ça tient pour pas que les abeilles le piquent <montre quelque chose sur l'image>*



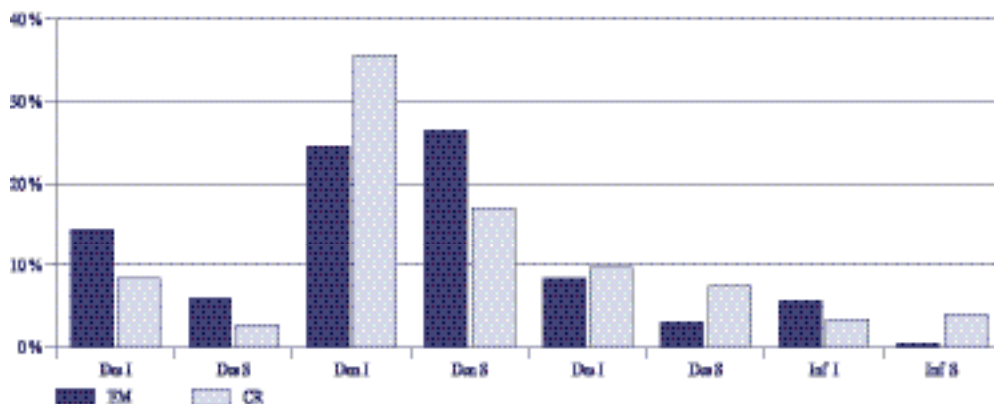
Énoncés généraux (qui restent en relation avec l'image, mais replacent les objets de discours dans un autre monde) :

- Ad *Qu'est-ce qu'elles vont faire les abeilles ?*
Ga *Ça pique*
To *Les abeilles ça fait bzzz bzzz pic ! <se pique la joue avec son doigt>*
Ad *Oh !*
To *Ça fait comme ça les abeilles*
Ga *Et ça, et ça fait du miel aussi*

Commentaires :

- Ad *Et qu'est-ce qu'il y a dans le pré là ? on les avait pas vue <désigne des vaches>*
Or *C'est des vaches*
Ga *C'est des vaches*
Ad *Des vaches*
Or *Ah elles sont mignonnes*

Graphique 1. Pourcentage des types d'énoncés des enfants en fonction des demandes de l'adulte en maternelle (EM) et en crèche (CR)



Légende: Des = désignation, Den = dénomination, Inf = inférence, I = induite, S = spontanée.



Certes, il faudra voir plus précisément la façon dont l'adulte enchaîne sur les dénominations ou les descriptions spontanées ou impliquées des enfants (cf. Hudelot, 1997; 1999 sur la notion de déclencheurs). Le décompte actuel permet déjà un constat remarquable lorsque l'on se place dans la perspective de la médiation verbale :

- l'asymétrie des places se répercute dans le fait que les énoncés des enfants sont plus souvent induits ou impliqués par le discours de l'adulte que spontanés ou simplement reliés au propos de l'adulte ou des autres enfants ;
- dans ce cadre, il est remarquable que, quelle que soit la modalité, les énoncés sont en moyenne plus impliqués que spontanés ;
- on notera également (encore que ces chiffres concernent la seule première séance) que le pourcentage de dénominations l'emporte largement dans les deux institutions ;
- ce qui apparaît assez clairement est que, alors que les enfants sont capables de produire spontanément des descriptions ou des inférences (les autres conduites élaborées sont beaucoup plus rares), ces types de mouvements sont rarement demandés par les adultes, avec une nette préférence chez les adultes de la crèche à privilégier les demandes de dénomination ou de description aux demandes d'inférences.

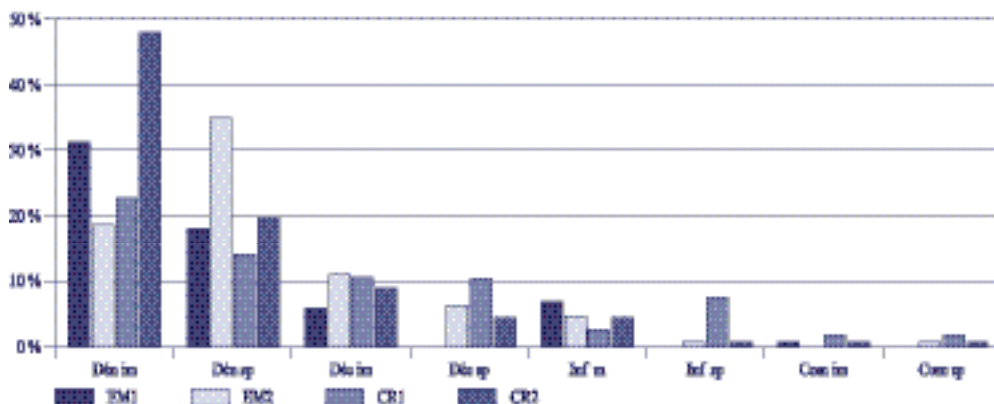
Les étayages de l'adulte présentent quelques différences

Dans notre situation, l'image est découverte à la fois par les enfants et par les adultes qui les accompagnent, une image différente étant proposée à chaque séance (la maîtresse participe aux enregistrements les uns à la suite des autres et n'a donc pas le temps d'avoir un véritable regard rétrospectif sur ce qui s'est passé dans le groupe précédent). Ce fait mérite d'être pris en compte lorsque l'on veut qualifier l'activité de l'adulte au cours de ces séances. De fait, même si nous acceptons qu'il existe un large éventail d'étayages différents, force est de reconnaître qu'il existe principalement une dichotomie : il y a les situations où on aide l'enfant à réaliser une activité strictement codée (lacer ses souliers), et les situations où l'adulte est capable d'aider l'enfant à réaliser une tâche que lui-même serait incapable de réaliser (raconter un cauchemar comme le fera un enfant, par exemple). Néanmoins, avec Callanan (1991), on peut avancer que la métaphore de l'étayage peut être appliquée à l'étude de la mise en mots d'une affiche, pourvu que l'on définisse de façon assez large ce qui relève de l'étayage.

Implication

Quels sont les liens entre les interventions des enfants et ceux de leur interlocuteur adulte ? C'est ce dont rend compte le Graphique 2.

Graphique 2. Pourcentage des types de mises en mots produits par les enfants selon les groupes en maternelle (EM1, EM2) ou en crèche (CR1, CR2)



Légende : Dén = dénommer, Déc = décrire, Inf = inférer, Com = commenter, im = impliqué, sp = spontané ou en continuité par ajout après un autre enfant.

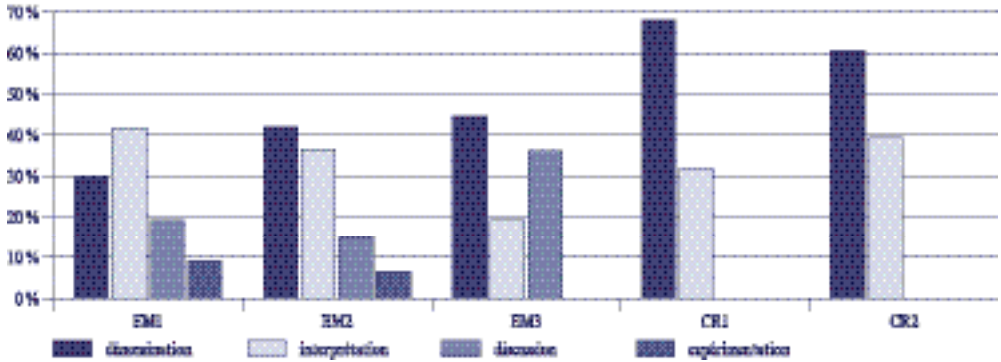
Comme il est courant dans une situation de ce type, la plupart des énoncés enfantins sont majoritairement induits par ceux des adultes. Cela signifie que les énoncés des enfants ne sont pas simplement en continuité sur le discours de l'adulte, mais sont, pour une large part, produits par les interventions des adultes. Les différences entre énoncés induits et énoncés non induits – liés au discours de l'adulte – sont significativement plus importantes dans les groupes de crèche que dans les groupes de maternelle. Curieusement, les énoncés des enfants sont plus souvent en auto-continuité dans les groupes de la crèche que dans ceux de l'école. Cela est dû en partie au fait que les enfants de la crèche, plus que ceux de l'école, ont tendance à se répéter.

Genres

Si l'on considère maintenant les genres discursifs des séquences, c'est-à-dire la façon dont le contenu se manifeste dans le codage lexical et grammatical mais aussi dans les enchaînements interphrastiques, on peut distinguer quatre principaux genres : a) le groupe peut dénommer ou catégoriser lexicalement des faits, des personnages ou des objets ; b) il peut interpréter les actions dans leurs causes ou leurs conséquences, ainsi que les intentions ou les sentiments des personnages ; c) il peut discuter ou argumenter ; et finalement d) il peut pratiquer des expériences imaginaires (deviner par exemple ce qui se passerait si quelqu'un tirait sur les ficelles qui entourent les poignets du petit garçon).



Graphique 3. Pourcentage des types de séquences à l'occasion de la mise en mots de l'image dans les groupes de maternelle (EM1, EM2 et EM3) et de crèche (CR1 et CR2)



Le Graphique 3 montre que la mise en mots de l'image est réalisée principalement par la dénomination de faits ou d'objets, ou par la production de commentaires les concernant. On peut voir également qu'en dépit du fait que les profils de chaque groupe soient relativement spécifiques, globalement les groupes de l'école diffèrent de ceux de la crèche sur deux points importants : d'abord la discussion et les expériences imaginaires ne se rencontrent qu'à l'école ; ensuite, les groupes de la crèche passent plus de la moitié du temps à étiqueter des éléments de l'image.

Position interlocutive de l'adulte

Nous entendons sans doute l'étayage d'une façon un peu différente de celle de J. S. Bruner. La question a été traitée ailleurs (Hudelot, 1997 ; Vasseur & Hudelot, 1997) et il suffira de rappeler que, pour nous, l'étayage langagier peut être considéré comme la trace du processus de co-élaboration d'une formulation verbale au profit d'un des interlocuteurs et au bénéfice de l'interaction en cours, que ce processus soit ou non le résultat d'une demande, d'une prévention ou d'une réparation.

Nous proposons de considérer trois grands aspects dans l'intervention de l'adulte pour isoler quatre positions principales de son discours. D'abord, notons que lors de la tâche interactive, les interventions de l'adulte peuvent être principalement liées soit à la gestion de l'interaction, soit au contenu de la tâche, soit encore à la forme des interventions verbales des enfants. Ensuite, son intervention est liée à son propre discours ou à celui des enfants. Enfin, l'intervention de l'adulte peut appeler soit une réplique (non contrainte) soit une réponse (contrainte), ou être elle-même induite ou simplement reliée au mouvement dialogique précédent.

- *Position 0 (P0)*. Bien que l'intervention de l'adulte soit liée à la tâche, elle n'est pas directement reliée aux productions de l'enfant. C'est le lieu par excellence de la présentation de la tâche ou de l'introduction de nouveaux thèmes ou plus généralement du cadrage de l'activité.



- *Position 1 (P1).* La position de l'adulte est anticipative, ou proactive. C'est bien évidemment le lieu où apparaissent les énoncés interrogatifs, mais ce n'est pas le seul. Cela étant, on n'oubliera pas que les interventions notées en position 1 ne sont pas nécessairement en position d'initiative absolue, mais peuvent également enchaîner sur d'autres interventions.
- *Position 2 (P2).* L'adulte parle à la place de l'enfant, ou bien il amorce le début d'une réponse ou encore suggère ses propres codages (c'est-à-dire réalise lui-même la tâche).
- *Position 3 (P3).* Cette place rétroactive est le lieu, à côté des accusés de réception, des évaluations (Sinclair & Coulthard, 1992) positives ou négatives, des corrections formelles, des répétitions marquées par une intonation dubitative, des demandes de spécification, etc.²

Si l'on analyse plus attentivement les résultats, les dialogues montrent quelques différences. Tout d'abord, *dans les situations de dénomination* des éléments de l'image, la maîtresse effectue plus souvent des mouvements responsifs à la place des enfants ou propose plus souvent un codage lexical que ne le font les puéricultrices. Elle présente aussi un ensemble non négligeable d'énoncés qui enchaînent sur les énoncés des enfants en proposant des expansions sémantiques qui enrichissent ce que viennent de dire les enfants. Sans prendre position sur l'efficacité de ces compléments dans l'acquisition du langage enfantin, il est certain qu'il s'agit là de manifestations didactiques dans la mesure où l'adulte apporte des informations nouvelles en relation à ce que viennent de proposer les enfants.

Du côté des puéricultrices, on trouve en position P3 une proportion non négligeable de répétitions de la réponse de l'enfant accompagnées d'une reprise dubitative. L'énoncé de l'enfant se trouve alors pris en compte sans être pour autant véritablement ni évalué ni réorienté vers un éventuel complément.

Dans les épisodes interprétatifs, la maîtresse manifeste la même tendance à proposer des expansions en position P2. Mais on note également des différences sur le plan des énoncés rétroactifs, puisque la maîtresse est la seule (dans la description de la troisième image) à *justifier* ses propres codages lexicaux. Si on analyse la justification comme une prévention des éventuels objections de l'autre (Veneziano, 1999, p. 20), on peut dire que la maîtresse, en allant au-devant des éventuelles questions des enfants, accomplit au moins deux types d'actes : elle montre d'abord que l'on ne peut pas dire n'importe quoi (un peu sur le mode de la maxime de quantité de Grice) et, en second lieu, elle instaure un genre discursif particulier, celui où on ne parle pas directement d'un objet mais où l'on parle d'un objet en fonction d'un point de vue qui n'est pas nécessairement partagé par autrui.

² Je me permets de renvoyer à Hudelot, 1997, pour une présentation détaillée de cette grille.



Lors des *épisodes de discussion* (qui ne sont présents que dans les groupes de maternelle) on note un grand nombre d'unités diverses, qui sont le plus souvent des mouvements de focalisation de l'attention des enfants sur les éléments de l'image ou sur la demande faite aux enfants de poser des questions à leurs petits camarades. Autrement dit, la maîtresse invite les enfants non seulement à s'écouter les uns les autres, mais également, en sollicitant la parole de l'autre, à un agir communicationnel de groupe.

Conclusions

L'ensemble de ces résultats confirmerait l'hypothèse que, lorsqu'elles sont confrontées à une tâche similaire avec un groupe d'enfants d'âge préscolaire, maîtresses d'école et puéricultrices agissent en partie de façon identique, dans leur questionnement et leur tendance à demander plus souvent aux enfants des conduites langagières peu élaborées. Toutefois, quelques différences apparaissent. A la crèche, les adultes attendent des enfants qu'ils s'expriment individuellement; à l'école, l'adulte essaye d'aider le groupe des enfants à produire un discours et à produire des significations qu'ils sont invités à s'approprier en tant que groupe.

Une formule, régulièrement entendue à l'entour de nos séances d'enregistrement, pourrait résumer de façon tranchée cette différence d'attitude: les personnels de crèche affirment qu'elles se sentent avant tout concernées par les enfants en tant qu'individualités, et les maîtresses insistent sur le fait qu'elles s'occupent d'une classe d'enfants qui sont à l'école pour acquérir des savoirs.

Bibliographie

- Callanan, M.A. (1991). Parent-child collaboration in young children's understanding of category hierarchies. In Gelman, S. & Byrnes, J. (eds.), *Perspectives on language and thought : Interrelations in development* (pp. 440-484). Cambridge : Cambridge University Press.
- François F. (1987). Morphologie, syntaxe et discours. In Rondal, J.A. & Thibaut, J.-P. (éd.), *Problèmes de psycholinguistique* (pp. 175-247). Bruxelles : Mardaga.
- François, F. (1995). Organising principles, discourse movement and atmosphere in dialogue : A clinical interview between a psychiatrist and a patient. *International Journal of Psycholinguistics*, 11, 205-225.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et Langage*. Paris : Ophrys.
- Hudelot, C. (1997). Modalités d'interventions de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'image. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 14, 123-155.
- Hudelot, C. (1999). Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. In Gilly, M., Roux, J.-P. & Trognon, A. (éd.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 219-240). Nancy : PUN.
- Josse, D. & Hudelot, C. (1996). Gestes indicatifs dans une situation de lecture d'image. Petits groupes d'enfants de 2-3 ans avec un adulte familial. *Actes du Colloque Modes d'interaction et de communication chez le jeune enfant*. Florence.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La mise en place. In Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C. (éd.), *Décrire la conversation* (pp. 319-352). Paris : Éditions du CNRS.
- Miñana, C. (1998). Groupes d'enfants de 2-3 ans en situation de lecture d'image : Comparaison entre institutrice et auxiliaire de puériculture. *Mémoire pour le Certificat de capacité d'orthophoniste* sous la direction de C. Hudelot. Université Paris 6.
- Perveyrie-Dufour, V. (1995). Mise en mots de deux images par des enfants de crèche ou de maternelle. *Mémoire pour le Certificat de capacité d'orthophoniste* sous la direction de C. Hudelot. Université Paris 6.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1992). Toward analysis of discourse. In Coulthard, M. (ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). London : Routledge.
- Vasseur, M.-T. & Hudelot, C. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étagage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 15, 109-135.
- Veneziano, E. (1999). L'acquisition des compétences pragmatiques : apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9/10, 1-28.
- Voloshinov, V.N. (1930/1981). La structure de l'énoncé. In Todorov, T. (éd.), *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*, suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine* (pp. 287-316). Paris : Éditions du Seuil.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.



Le développement des compétences sociales : organisation et dynamique du groupe de pairs au cours de la période préscolaire

Communication affichée

Par Stéphanie Barbu¹

De la relation amicale au réseau de relations

L'extension de la garde en collectivité du jeune enfant a renforcé la nécessité d'étudier la genèse d'une forme particulière de socialité : la relation aux pairs, nécessité motivée par l'enjeu social de la prédiction et de la prévention de l'inadaptation scolaire et sociale (Ladd et al., 1997 ; Vitaro & Tremblay, 1994). Avoir un ou plusieurs amis apparaît tout au long de la vie comme un critère de bonne adaptation sociale ou de socialisation réussie (Hartup, 1989). Comprendre l'émergence d'une telle aptitude est par conséquent un enjeu pour les recherches sur le développement de la socialité.

La fréquentation régulière de la crèche, puis de l'école maternelle, offre à l'enfant l'opportunité d'interagir de façon récurrente avec les mêmes enfants. Dès un an, les enfants tendent à établir des relations privilégiées avec certains partenaires au sein de leur groupe de pairs (Espinoza, 1993 ; Howes, 1996). En effet, même les plus jeunes semblent capables de sélectionner parmi les différents membres du groupe, certains enfants comme cibles privilégiées de leurs échanges sociaux et de modifier les modalités de leurs interactions sociales selon l'identité du partenaire. Notamment, les enfants initient et répondent plus à ce pair privilégié, et s'engagent dans des interactions et des jeux plus complexes, plus réciproques et plus positifs (Howes, 1983). Aussi, ces relations amicales précoces fournissent aux enfants un contexte social unique particulièrement important pour leur développement social, émotionnel et cognitif (Hartup, 1989).

Si les relations amicales dyadiques sont à l'évidence importantes pour le développement social, nous pouvons cependant nous poser la question de l'exclusivité de leur influence. En effet, dans le milieu social de la crèche puis de l'école maternelle, l'enfant côtoie de nombreux autres enfants et pas seulement son ami(e). Nous pouvons alors nous demander quelle est l'importance respective des autres relations, qui se produisent quasi constamment au quotidien (Hartup, 1989). En effet, l'observation des échanges spontanés entre enfants montre que les groupes de pairs se structurent en

¹ Chercheuse, Université de Rennes 1.



un réseau complexe de relations, dans lequel s'insèrent ou non les dyades amies (Barbu et al., 2001 ; Barbu, 2003 ; Strayer et al., 1985).

Malgré l'importance reconnue du groupe de pairs dans la socialisation de l'enfant dans la littérature, peu d'attention a été accordée au groupe comme unité sociale d'analyse (Rubin et al., 1998). Ce manque d'intérêt peut être largement attribué aux difficultés conceptuelles et méthodologiques inhérentes à l'étude de l'organisation et du fonctionnement d'un groupe (Cairns et al., 1995). Cependant, ce niveau d'analyse peut apporter des informations sur l'étendue et la nature des liens établis entre les membres d'un groupe, et ainsi sur le contexte de socialisation de chaque enfant (Cairns et al., 1995 ; Strayer et al., 1985). De ce fait, nous assistons depuis quelques années à un regain d'intérêt pour l'étude des réseaux sociaux chez l'enfant (Barbu, 2003 ; Santos & Winegar, 1999).

Enfin, peu d'études prennent en compte la flexibilité ou la stabilité des amitiés (Barbu, 2003 ; Howes, 1983 ; Lederberg et al., 1987), alors que nous pouvons supposer que ces relations, qu'elles soient labiles ou au contraire durables, auront un impact différent sur le développement social individuel. Aussi, l'objectif de notre étude est (1) de suivre les relations amicales établies par les enfants de la petite à la moyenne section de maternelle ; (2) de caractériser l'organisation et la dynamique du réseau social formé au sein de la classe de moyenne section au cours de l'année scolaire, par une observation directe des interactions sociales entre enfants dans leur école.

Population étudiée

La classe de moyenne section de maternelle observée compte 24 enfants (9 filles et 15 garçons) âgés de 3 ans 10 mois à 5 ans 4 mois (âge moyen : 4 ans 5 mois) au début des observations. Les enfants proviennent de 3 classes différentes de petite section de l'école. Seuls 3 enfants sont nouveaux dans l'établissement ; 9 faisaient partie de la classe de petite section suivie l'année précédente.

La classe de petite section de maternelle observée compte 24 enfants (11 filles et 13 garçons) âgés de 2 ans 8 mois à 4 ans 11 mois (âge moyen : 4 ans) en fin d'année scolaire, moment des observations.

Méthode

Conditions d'observation. Les observations ont été réalisées pendant les périodes de jeu libre du matin dans la salle de classe. La classe de petite section a été observée au cours du troisième trimestre (P0 : mai-juin), et la classe de moyenne section a été suivie sur l'ensemble de l'année scolaire selon un découpage en trois périodes d'observation (P1 : novembre à janvier, P2 : mars-avril, P3 : mai-juin), après une période d'un mois de familiarisation. Un seul observateur, intégré à l'environnement mais passif vis-à-vis des sujets, a recueilli l'ensemble des données (caméra vidéo) selon la



méthode de l'observation focus (trois séquences de 5 minutes par enfant et par période d'observation).

Répertoire comportemental. Notre répertoire comportemental a permis de retranscrire un large éventail de comportements sociaux non verbaux et verbaux : les approches, les contacts positifs et négatifs, les éloignements, les regards, les expressions faciales d'émotions positives, les activités interactives avec objet positives et négatives, les gestes quasi linguistiques, les prises de parole vocales et verbales.

Relations amicales. Nous avons identifié comme *amis* les enfants qui passaient plus de 30 % du temps d'observation (des deux enfants) à interagir ensemble. Ce critère a été largement retenu dans la littérature et a été validé par l'utilisation en parallèle d'autres méthodes comme les questionnaires aux enfants, aux instituteurs ou aux parents (Howes, 1996). Aussi, nous avons mesuré pour chaque enfant, et à chaque période d'observation, le temps passé en interactions avec les différents enfants de la classe.

Organisation sociale. Le réseau social a été déterminé à partir de la distribution des comportements sociaux de chaque enfant vers chacun des membres de la classe de moyenne section pour chacune des périodes d'observation. Seules les fréquences de comportements significativement supérieures à celles attendues dans une distribution aléatoire ($\chi^2 = 10.83$, $p < .001$, $ddl = 1$) ont été retenues pour identifier les partenaires sociaux significatifs à qui les enfants adressent un niveau faible (< 100 occurrences), moyen (100 à 200) ou élevé (> 200 occurrences) de comportements.

Résultats

Stabilité des relations amicales. Des relations amicales ont pu être repérées entre certains enfants dès la petite section de maternelle (P0 : 7 dyades). Et 2 d'entre elles sont maintenues en moyenne section quand les amis se retrouvent dans la même classe. En moyenne section, nous avons identifié 7 dyades en début d'année scolaire (P1), 8 en milieu d'année (P2), et 10 en fin d'année scolaire (P3). La majorité de ces dyades sont unisexes. Alors que 6 d'entre elles apparaissent de façon ponctuelle au cours de l'année, 3 dyades sont maintenues entre P1 et P2, 5 entre P2 et P3, et seulement 2 tout au long de l'année scolaire. A noter que ces 2 dyades étaient formées en petite section.

Ainsi, deux types de relations amicales sont observés : des relations sporadiques et des relations stables à plus ou moins long terme, voire qui peuvent persister après la transition de la petite à la moyenne section.

Organisation et dynamique du réseau social. Il ressort de nos observations que l'activité sociale des enfants de moyenne section n'est pas distribuée de façon aléatoire sur l'ensemble des camarades de la classe, mais que les enfants orientent préférentiellement leurs comportements vers un nombre restreint de partenaires (en moyenne, P1 : 4,2 ; P2 : 3,8 ; P3 : 3,6 partenaires).

Le groupe s'organise en un réseau complexe de partenaires au sein duquel émergent des associations fortes et réciproques, qui sont pour la plupart dyadiques ou triadiques et unisexes. Tous les enfants de la classe ne sont pas également intégrés au sein du groupe. Certains enfants apparaissent très centraux – ces enfants ont de nombreux partenaires et sont choisis fréquemment par les autres enfants comme partenaire –, alors que d'autres apparaissent en périphérie du réseau social – ces enfants ne manifestent que de rares préférences sociales ou aucune, et ne sont pas ou peu choisis comme partenaire.

Au début de l'année scolaire, nos résultats révèlent un *turnover* important dans le réseau social constitué alors principalement de partenaires ayant des échanges peu fréquents. Notamment, les enfants perdent et gagnent plus de partenaires sociaux dans la première moitié de l'année scolaire que dans la seconde.

Cependant, le réseau social devient plus structuré au cours de l'année, avec une plus grande netteté dans les préférences sociales des enfants. En effet, alors que l'activité sociale globale augmente significativement au cours de l'année, les enfants orientent leurs comportements vers un nombre significativement plus restreint de partenaires. Notamment, le nombre de partenaires de sexe opposé diminue notablement, entraînant une ségrégation sexuelle de plus en plus marquée au sein du groupe.

Si la stabilité de ces liens sociaux demeure faible : 59 % des partenaires sont ponctuels (c.-à-d. présents au cours d'une seule période d'observation), 31 % sont maintenus sur deux périodes, et 10 % sont stables tout au long de l'année ; elle augmente au cours de l'année. En effet, le nombre de partenaires ponctuels est réduit de moitié au cours de l'année. De plus, la fluctuation observée dans le réseau social semble être le fait de quelques enfants qui sont très fluctuants dans leurs préférences sociales. Enfin, la stabilité de ces liens est plus importante pour les partenaires ayant un niveau élevé d'interactions que pour les partenaires de faible niveau d'interactions. Les partenaires de même sexe sont aussi plus fréquemment maintenus que les partenaires de sexe opposé.

Conclusion

L'étude de l'organisation sociale du groupe de pairs à l'école maternelle a permis de mettre en évidence que les réseaux sociaux, appréhendés ici à travers la distribution de l'activité sociale des enfants, sont des systèmes dynamiques en changement permanent plutôt que des entités sociales statiques (Barbu, 2003). Au cours de l'année scolaire, il apparaît que les enfants, tout en étant de plus en plus actifs socialement avec leurs camarades de classe, vont afficher des préférences de plus en plus nettes au sein du groupe. Cette structuration du réseau social peut être mise en relation à la fois avec la plus grande familiarité des enfants entre eux au cours de l'année scolaire, et le développement de leurs compétences sociales avec l'âge (Allès-Jardel, Barbu & Jouanjean, sous presse).



De plus, il apparaît que tous les enfants ne s'intègrent pas dans un large réseau de relations, mais que certains, au contraire, apparaissent en marge (Barbu, 2003). Certains enfants forment aussi des relations durables avec leurs camarades, tandis que d'autres sont engagés dans des relations pour la plupart temporaires. Aussi, dès les premières expériences sociales avec d'autres pairs, tous les enfants ne bénéficient pas de contacts fréquents, diversifiés ou stables avec eux. On peut alors s'interroger sur les problèmes d'adaptation sociale de ces enfants à plus ou moins long terme (Rubin et al., 1998), et sur les possibilités d'intervention des adultes qui ont la charge de ces enfants en milieu scolaire (Vitaro & Tremblay, 1994).

Étudier le réseau relationnel, son éventuelle stabilité ou ses changements temporels, paraît nécessaire si l'on veut élargir la connaissance des processus sociaux de développement. En effet, ce niveau d'analyse devrait permettre de donner une réponse à la question de l'influence de l'ensemble des partenaires de l'enfant sur le développement de la relation amicale (Hartup, 1989) et plus largement encore, de l'influence des processus inter- et intra-groupe sur la construction individuelle (Harris, 1995).

Bibliographie

- Allès-Jardel, M., Barbu, S. & Jouanjean, A. (sous presse). Les compétences sociales du jeune enfant : vers une approche intégrative. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*.
- Barbu, S. (2003, in press). Stability and Flexibility of Social Networks in Preschoolers: A Dynamic Analysis of Socially Directed Behavior Allocation. *Journal of Comparative Psychology*.
- Barbu, S. (2003). Comportement social et intégration sociale dans le groupe classe à l'école maternelle. *Approches neuropsychologiques des apprentissages chez l'enfant*, 71, 28-32.
- Barbu, S., Jouanjean, A. & Allès-Jardel, M. (2001). Behavioural Determinants of Friendships Among Preschoolers: An Ethological and Naturalistic Approach. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14, 75-92.
- Cairns, R.B., Leung, M.C., Buchanan, L. & Cairns, B.D. (1995). Friendships and Social Networks in Childhood and Adolescence: Fluidity, Reliability, and Interrelations. *Child Development*, 66, 1330-1345.
- Espinoza, O. (1993). Les relations affinitaires à la crèche. *Enfance*, 47, 377-391.
- Harris, J.R. (1995). Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102, 3, 458-489.
- Hartup, W.W. (1989). Social Relationships and their Developmental Significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Howes, C. (1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.



- Howes, C. (1996). The Earliest Friendships. In Bukowski, W.M., Newcomb, A.F. & Hartup W.W. (eds.), *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence*, pp. 66-86. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, G.W., Kochenderfer B.J. & Coleman C.C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relation Systems that Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Lederberg, A.R., Rosenblatt, V., Vandell, D.L. & Chapin, S.L. (1987). Temporary and Long-Term Friendships in Hearing and Deaf Preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 4, 515-533.
- Rubin, K.H., Bukowski W. & Parker J.G. (1998). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In Damon, W. & Eisenberg, N. (eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed.), vol. 3, *Social, Emotional, and Personality Development*. NY: John Wiley & Sons, 933-1016.
- Santos, A.J. & Winegar, L.T. (1999). Child Social Ethology and Peer Relations: A Developmental Review of Methodology and Findings. *Acta Ethologica*, 2, 1-11.
- Strayer, F.F., Tessier, O & Gariépy, J.L. (1985). L'activité affiliative et le réseau cohésif chez les enfants d'âge préscolaire. In Tremblay, R., Provost, M. & Strayer F.F. (éd.), *Éthologie et développement de l'enfant*, pp. 291-308. Paris: Stock.
- Vitaro, F. & Tremblay, R.E. (1994). Impact of a Prevention Program on Aggressive Children's Friendships and Social Adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 457-475.



Le développement cognitif entre 2 et 4 ans : le problème des systèmes de références

Symposium

Organisé par Renata Pegoraro¹ & Pierre Mounoud²

Introduction

Il est généralement admis que les jeunes enfants élaborent initialement des systèmes de référence égocentrés avant de construire des référentiels allocentrés pour résoudre des tâches cognitives telles que la recherche et la localisation d'un objet. Actuellement, on considère plutôt que les enfants disposent à tout âge de différents systèmes de référence, dont en particulier des systèmes de référence égocentrés («à côté de moi», «à ma droite», etc.) et des systèmes de référence allocentrés («à côté de la porte», «en face de la porte», etc.) et que le problème majeur est la différenciation et la coordination de ces systèmes de référence relativement à différentes tâches ou domaines.

Le but de ce symposium est de fournir des illustrations de ces processus de différenciation et de coordination dans différents domaines. Marc Ratcliff, en étudiant la planification de séquences d'action en situation de jeu libre, met en évidence l'importance du recours à des références externes à 2 ans, auxquelles succèdent des références internes vers 4 ans permettant de ne plus recourir aux premières. Abordant le développement de la coordination de perspectives, Anne-Marie Melot montre que la coordination est d'abord limitée aux perspectives visuelles avant de se généraliser aux situations de fausse croyance et d'apparence-réalité. Quant à l'étude de l'expression linguistique de l'espace, Claire Martinot rend compte de la pauvreté des moyens d'exprimer le mouvement d'un objet jusqu'à 4 ans. Après avoir présenté les résultats d'études récentes sur la localisation d'objet, une synthèse et une discussion des recherches présentées au cours du symposium en terme de différenciation et de coordination des référentiels égo- et allocentrés est proposée par Renata Pegoraro.

¹ Docteure en psychologie de l'Université de Genève.

² Professeur, Université de Genève.

1. Différenciation des espaces d'auto- et d'hétéro-référentialité chez l'enfant de 2 à 4 ans

Par Marc J. Ratcliff¹

Résumé

L'article étudie la construction des espaces d'auto-référentialité qui rendent possible le «faire tout seul» et d'hétéro-référentialité («faire avec») dans une tâche de jeu libre chez des enfants de 2 à 4 ans. Les séquences d'action de 155 enfants sont analysées en dissociant l'organisation temporelle de l'action (conservation du but, marquage final), les procédures d'action (coordination moyen-but, stéréotypie), les résultats concrets obtenus (configurations d'animaux, alignements, etc.) et la demande interactive de l'enfant. Une analyse factorielle met en évidence différents processus d'échange, de 2 à 4 ans, entre les catégories «demande interactive», «procédures» et «résultats». Un modèle du contrôle de l'action qui régule trois fonctions (1. réalisation reliant la procédure au résultat, 2. rattrapage-sécurisation donnant un référentiel à l'enfant pour réaliser des choses faciles, 3. différenciation entre faire seul et faire avec) permet de comprendre ces transformations. De clivés à l'âge de 2 ans, les espaces d'auto- et d'hétéro-référentialité se relient à l'âge de 4 ans. Durant cette période cruciale du développement, la construction de la différence entre soi et autrui suppose un passage de l'utilisation à l'élimination de l'interaction.

Introduction

Les chercheurs qui ont étudié l'effet des interactions humaines sur la cognition en ont défini de nombreuses variétés, telles que la décentration par socialisation ou coordination de points de vue (Piaget, 1932), le conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1996), les situations d'interaction de tutelle (Winnykamen, 1996), la zone proximale de développement (ZPD) correspondant à ce que l'enfant peut effectuer avec autrui mais ne peut faire seul (Lloyd & Fernyhough, 1999) ou encore la communication sociale (Goldstein et al., 2002). Cependant, il n'a pas été question dans ces recherches de la construction et de la différenciation d'une démarcation psychique entre les espaces d'auto-référentialité (AR: «faire seul») et d'hétéro-référentialité (HR: «faire avec»), ce que le présent article envisage. La construction de ces espaces liés aux représentations de soi et des autres est étudiée chez des enfants de 2 à 4 ans en observant la relation entre leurs demandes interactives, leurs procédures et résultats lors

¹ Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève, FPSE. Je remercie Pierre Mounoud et Renata Pegoraro de leur lecture attentive et de leurs heureuses suggestions.



d'une tâche de jeu libre. Les procédures d'action et les demandes interactives réfèrent respectivement à soi et autrui, à une action faite seul ou à l'aide de quelqu'un. L'hypothèse générale est que ces espaces de référence se trouvent engagés dans l'action au moins dès 2 ans, et se transforment par la suite. La question est de comprendre quelle est la nature de ces transformations entre 2 et 4 ans.

Méthodologie

L'expérience est issue d'une tâche de jeu libre utilisée par Saada-Robert (1980). Le matériel est peu finalisé, il se prête à de multiples activités de déplacements, d'arrangements, de collections, de configurations, etc. Il est composé de huit petits animaux en bois découpés géométriquement, épais de 8 mm, longs de 3 à 4 cm et haut de 2 à 3 cm. Il y a un animal isolé (un mouton blanc), trois vaches rouges (les plus grandes) et quatre chiens noirs (les plus petits).

Déroulement de l'expérience

L'enfant est sollicité pour «faire un jeu» avec une expérimentatrice. Suit une phase de familiarisation. On fait asseoir l'enfant à une table et on lui dit la consigne en présentant un sac de toile contenant les animaux. La consigne est «Je vais te donner un jeu et tu peux faire tout ce que tu veux avec», et on invite l'enfant à vider le sac de toile à son rythme pour jouer avec les animaux. Lorsque l'enfant est passif, on lui redit la consigne sous la forme : «Tu peux jouer comme tu veux avec». Chaque enfant est filmé par une caméra, de manière à pouvoir saisir aussi bien les procédures que l'interaction avec l'expérimentatrice.

Population

La population se compose de 155 enfants de 2 ans à 4 ans, pris dans diverses crèches du canton de Genève.

Tableau 1. Caractérisation de la population par âge

	2 ans	3 ans	4 ans
Répartition par sexe	16 filles, 18 garçons	40 filles, 25 garçons	26 filles, 30 garçons
N total	34	65	56
Moyenne (en mois)	28	39	49
Écart-type (en mois)	3	3	3

Dépouillement

Nous avons dépouillé les vidéos sur la base de la grille d'analyse présentée *infra*. Les catégories sont cotées sur une échelle à trois modalités : 0 = absence de l'indice, 1 = intermédiaire, 2 = présence de l'indice, sauf pour la catégorie *réaction aux obstacles* qui a les modalités : 0 = suit l'obstacle, 1 = intermédiaire, 2 = contourne l'obstacle. La modalité « intermédiaire » indique que l'indice n'est ni présent ni absent de manière systématique dans le jeu de l'enfant.

Catégories de l'analyse

La grille d'analyse est décrite in Ratcliff (1995). Six catégories (dont quatre sont décrites ci-dessous) concernent l'organisation temporelle de l'action ; quatre portent sur les mécanismes procéduraux ; cinq concernent les résultats des procédures ; enfin quatre catégories également décrites ci-dessous concernent les types d'interaction et certaines conduites observées.

En ce qui concerne les catégories temporelles, la 1^{re} est constituée par le *marquage évaluatif final* d'une action : l'enfant se retire de l'action après l'avoir terminée, et regarde le résultat de son action ; la 2^e est le *marquage social* : à la fin de l'action, l'enfant regarde l'expérimentatrice en désignant le résultat obtenu ; la 3^e est constituée par un indice issu de Saada-Robert (1980, p. 71) : la *continuité de l'action* pour accéder au but (la continuité est un indice d'organisation et de présence d'une représentation de but qui dirige l'action) ; la 4^e décrit la *réaction de l'enfant face à un obstacle* intervenant durant l'action. L'*exploration* (cat. 5) rend compte des conduites exploratoires de l'enfant, sans but, alors que les *sous-buts concurrents* (cat. 6) se rapportent à la mise en contraste de différents buts qui génèrent des micro-actions sans un but général.

Les catégories 7 à 10 concernent les mécanismes procéduraux utilisés par l'enfant. La 7^e est la *procédure coordonnée* ou *coordination moyen-but* : il y a coordination lorsque pour parvenir à un résultat (alignement complexe d'animaux, etc.), l'enfant met en œuvre un ou plusieurs moyens différents ; la 8^e est la *procédure systématique* (gestes de répétition, des schèmes stéréotypés), qui permet d'aboutir à un résultat simple sans coordination de sous-buts, en répétant la même action ; la 9^e porte sur la *diversification des procédures*, permettant d'évaluer la souplesse d'utilisation de différents mécanismes procéduraux ; la 10^e concerne la *durée de l'action*, indice supplémentaire lié à l'utilisation des procédures.

Les catégories 11 à 15 désignent les types de résultats issus des procédures. Les catégories 11 et 12 concernent les types de configurations obtenues au moyen de la procédure coordonnée (« résultats complexes ») : *configuration double* (animaux mis deux à deux en série) et *configuration complexe* (disposition atypique des animaux, nécessitant la coordination : tour, animaux qui « tournent », etc.). La *configuration systématique* (cat. 13) est un résultat simple tel qu'alignement simple d'animaux, mise en rang, empilement... Le *couplage* (cat. 14) est un arrangement non systématique des animaux par deux. Les *collections* (cat. 15) portent sur les arrangements des animaux par collection.



Les catégories utilisées pour rendre compte de l'interaction sont *l'interaction* (cat. 16), qui rend compte de la demande interactive de l'enfant envers l'expérimentatrice, et *l'offrande* (17), les dons d'objets faits par l'enfant à l'expérimentatrice (Nadel & Baudonnière, 1980).

Les catégories 18 et 19 permettent de tenir compte de conduites apparues fréquemment chez l'enfant. Ce sont le *jeu symbolique* (cat. 18) et le *jeu moteur* (cat. 19). Le jeu symbolique recouvre les jeux où s'opère une symbolisation dans les dialogues de l'enfant, le jeu moteur concerne les jeux de répétition motrice qui n'aboutissent pas à une configuration portant sur tous les animaux.

Résultats

Tableau 2. Pourcentages de variances par facteur (sans rotation)

	2 ans	3 ans	4 ans
facteur 1	.42	.34	.33
facteur 2	.13	.14	.18
	.55	.48	.51

Commentaire: il y a une interaction entre les deux premiers facteurs en fonction de l'âge: de 2 à 4 ans, le facteur 1 perd de sa variance, alors que le facteur 2 augmente la sienne, et ceci aussi bien pour les matrices sans rotation que pour les solutions Varimax.

Plans factoriels (fac 1 * fac 2, sans rotation)

Légende: I = interaction; cd, cc, coll et corr = types de résultats; coord = coordination; A = catégories de l'organisation temporelle; mqe = marqueur évaluatif; sys = procédure systématique; cs = configuration simple; jm = jeu moteur; js = jeu symbolique.

Figure 1. Plan factoriel à 2 ans

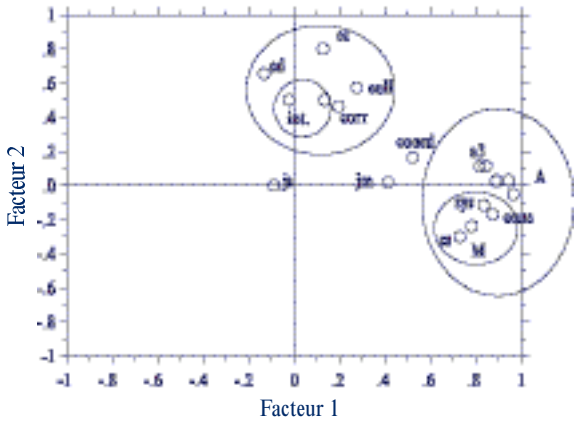


Figure 2. Plan factoriel à 3 ans

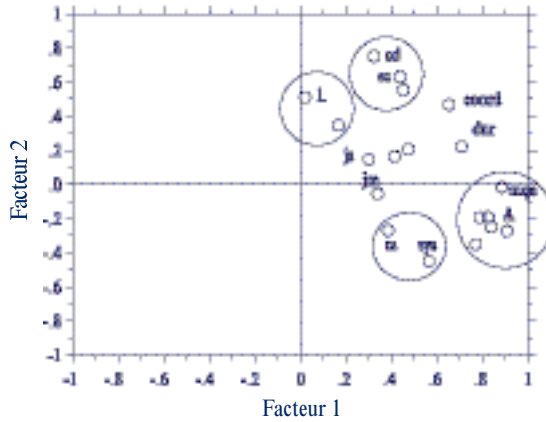
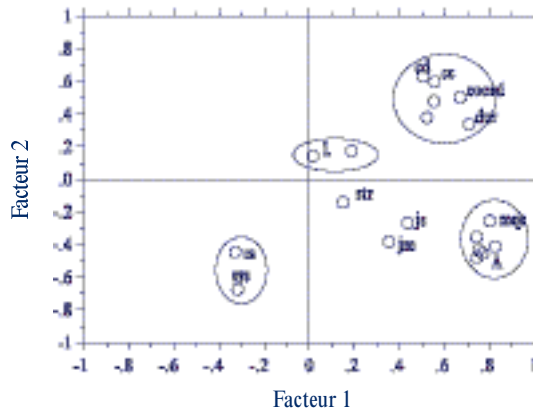


Figure 3. Plan factoriel à 4 ans



De manière générale, la signification du premier facteur est liée à la présence du groupe A corrélé à son extrémité : ce sont les catégories de l'organisation temporelle. Appelons ce facteur «cadre temporel de l'action». Le deuxième facteur varie avec l'âge, et fait intervenir les procédures, leurs résultats et l'interaction, en opposant la procédure coordonnée et ses résultats sur le côté positif, à la procédure systématique et son résultat, du côté négatif.



Description des mouvements des groupes de variables

En comparant les mouvements de chaque groupe de 2 à 4 ans, on obtient le modèle suivant :

- Le groupe de variables relatives au cadre temporel (A) est le pivot de l'ensemble, il sert de référence de trois manières : (1) sa position est invariable sur le facteur 1 ; (2) la procédure systématique naît et se différencie de lui, alors que la procédure coordonnée a une position intermédiaire ; (3) la procédure systématique va progressivement s'y opposer sur le facteur 1, et la procédure coordonnée sur le facteur 2, ces trois groupes formant un triangle sur le plan factoriel des enfants de 4 ans.
- Proche de son résultat (configuration ou résultat simple), la *procédure systématique*, très voisine de A à l'origine, s'en distance pour s'y opposer finalement sur le premier facteur (4 ans). La *procédure coordonnée*, à distance de A et dissociée à l'origine des résultats complexes, les rejoint en s'opposant à A sur le deuxième facteur. Entre elles, les procédures se différencient dès leur origine par rapport à A. La différence est nette dès 2 ans : la procédure systématique s'accompagne de son résultat alors que la procédure coordonnée le rejoint, ces deux procédures s'opposant progressivement entre elles.
- Quant à l'*interaction*, d'abord mêlée aux résultats complexes, elle s'en détache pour s'annuler sur le deuxième facteur. Enfin, le *jeu symbolique*, nul à 2 ans, corrèle presque à 4 ans avec le premier facteur, suivant un chemin inverse des procédures simples, et se rapprochant du cadre temporel.

Interprétation et discussion

Interprétation des facteurs

a) *Le premier facteur*. Le premier facteur rend compte des aspects temporels d'une planification de séquences d'actions lors d'une situation de résolution de problème. L'analyse en composantes principales (ACP) a synthétisé sur ce facteur des catégories aussi diverses que la finalité téléologique, le marquage évaluatif ou l'exploration. Ce facteur se caractérise par son importance et sa stabilité : stabilité, parce qu'il s'agit d'un groupement de catégories homogènes dont la proximité ne varie pas en fonction de l'âge. Importance, parce que, de 2 à 4 ans, ce groupement de variables a toujours la plus forte corrélation sur le premier facteur (moyenne = .83), tout en se corrélant en fonction de l'âge sur le second facteur.

b) *Les mécanismes procéduraux*. Les deux procédures (procédures systématique et coordonnée) sont différenciées clairement entre elles. Elles possèdent un trajet propre, et se mettent en relation d'opposition au cours du développement.

c) *L'interaction*. L'interaction est le seul groupe de catégories dont la corrélation diminue sur un facteur (2) avec l'âge. La demande interactive utilisée comme support pour aboutir à des résultats complexes, diminue en fonction de l'âge. Lors de la tâche, les enfants se posaient eux-mêmes en demandeurs, soit en s'adressant à l'expérimentatrice, soit par des conduites d'offrande. Les expérimentatrices avaient pour consigne de ne pas structurer l'action de l'enfant sauf pour relancer son activité (p. ex. relever un animal, le promener).

d) *Relations entre interaction et procédures*. Si on considère l'ensemble constitué par les mouvements des groupes interaction (I), résultats complexes (cd, cc) et procédure coordonnée (coord.) en fonction de l'âge, les résultats complexes sont obtenus à 2 ans par l'interaction et à 4 ans au moyen de la procédure coordonnée.

Discussion

Quelles sont les possibilités de réalisation de l'enfant dans cette tâche, et comment y parvient-il ? A 2 ans, il y a une proximité entre A et les procédures, mais seule la procédure systématique permet de réaliser des résultats adaptés au niveau de l'enfant (c.-à-d. les résultats simples). Pour obtenir des résultats plus élevés que son niveau (les résultats complexes), l'enfant doit s'adresser non à une de ses entités procédurales, mais à l'interaction. A 3 ans les procédures se détachent de A, la procédure systématique restant proche de son résultat. A 4 ans, les deux procédures s'opposent sur le second facteur, chacune aboutissant à un résultat particulier. Cette situation permet de consolider une première fonction, le *rapport de réalisation* entre procédure et résultat, dans les représentations de l'enfant. Objet d'une construction en action et en représentation, le rapport de réalisation se caractérise par la connaissance par l'enfant des moyens de réalisation. Dans les plans factoriels, le rapport de réalisation se déduit de la distance entre moyens (procédure ou interaction) et résultats.

A cela, il faut ajouter d'autres données relatives au contrôle de l'action. L'analyse des séquences d'action montre l'existence de différentes modalités du contrôle de l'action, en relation avec la question du choix de l'action à effectuer. Chaque âge se caractérise par un type de contrôle de l'action et de choix particulier.

A 2 ans, les séquences d'action sont planifiées, continues, marquées, mais de courte ampleur : souvent, l'enfant utilise la procédure systématique, mais s'interrompt facilement en fonction des obstacles, qu'il gère sur un mode « tout ou rien ». L'enfant de 2 ans a le choix des résultats, entre résultats simples (procédure systématique) ou complexes (par l'interaction). On peut parler de *choix top-down* car il maîtrise le moyen applicable pour obtenir chaque résultat, et ses séquences d'action sont planifiées. Le choix s'opère entre des résultats différents, mais non entre les moyens, car chaque résultat « appelle » un moyen particulier contrôlé par l'enfant.

A 3 ans, les séquences d'actions se présentent comme « dysorganisées », discontinues, peu finalisées, peu marquées, les enfants explorent le matériel sans réaliser des



séquences d'action planifiées. Le contrôle de l'action va clairement de la situation vers les représentations (*bottom-up*) et non l'inverse. Le choix se transforme aussi : l'enfant a toujours le choix des résultats (simple ou complexe), mais, il a en plus celui des moyens pour y parvenir. En effet, dans la Figure 2, les résultats complexes se trouvent à égale distance de l'interaction (moyen utilisé à 2 ans) et de la coordination (moyen qui sera utilisé à 4 ans). On peut parler de *choix bottom-up*, car l'enfant a un double choix et ses séquences d'action n'ont pas de planification nette.

Enfin, à 4 ans, l'enfant réalise des séquences d'actions planifiées, plus longues, stables, coordonnées et marquées. Il se retrouve à nouveau face à un seul choix, portant sur les résultats désirés et non sur les moyens, chaque résultat ne pouvant être obtenu que par la procédure (et non plus l'interaction) qui lui correspond. A tâche égale, et en tant que moyen pour aboutir à un résultat plus complexe (maintenant accessible selon le niveau de l'enfant), l'interaction a été évincée. Il y a des différences entre 2 et 4 ans : à 2 ans, le fonctionnement est rigide, tout ou rien, et à 4 ans il est souple.

Tableau 3. Fonction de réalisation selon les modalités du contrôle de l'action

	2 ans	3 ans	4 ans
Choix du résultat	oui	oui	oui
Choix des moyens	non	oui	non
Contrôle de l'action	top-down rigide	bottom-up	top-down souple
Rapport de réalisation	positif (court)	négatif	positif (long)

Pour comprendre la relation entre ces modalités du contrôle de l'action et les espaces AR et HR, il faut invoquer deux autres fonctions, sur lesquelles s'opèrent des transformations développementales de 2 à 4 ans. Outre la fonction de réalisation, par laquelle l'enfant instrumente l'interaction (HR) et les procédures (AR), une seconde fonction de *rattrapage-sécurisation* (RS) combine des aspects de sécurisation et de récupération lors de ratés dans l'action. En effet, à 2 ans, l'enfant utilise l'interaction pour produire des résultats au-dessus de son niveau. Pour se détacher de cette situation de dépendance interactive, l'enfant doit construire un nouveau rapport de réalisation entre ses capacités procédurales coordonnées et les résultats au-dessus de son niveau. A 3 ans, il se trouve devant un choix double, une sorte de bidimensionnalité qu'il doit coordonner. Cette difficulté nouvelle engendre des ratés dans le rapport de réalisation, échecs qui mobilisent des plates-formes de rattrapage-sécurisation. A cet âge, la procédure systématique, répétitive et stéréotypée sert de terrain connu en satisfaisant de manière minimaliste au rapport de réalisation. De même l'interaction, efficace à 2 ans, sert désormais de terrain de rattrapage. La fonction est donc similaire, mais le lieu est différent : à 3 ans, l'interaction sert de plate-forme *externe* d'essai et de rattrapage des échecs (HR), alors que la procédure systématique sert de plate-forme *interne* de rattrapage (AR) lors des essais pour accorder les résultats complexes à la procédure coordonnée. La fonction RS est alors active tant sur HR que



sur AR. Ceci permet de confronter puis de coordonner les références vis-à-vis de l'intérieur (soi-AR) et de l'extérieur (autrui-HR). Puis à 4 ans, la fonction RS entre en veille, l'enfant pouvant toujours accéder à HR pour obtenir un résultat au-dessus de son niveau.

Il s'en dégage une troisième fonction, *dépendance-intériorisation* (DI), qui réduit la dépendance perçue par l'appropriation des résultats et l'intériorisation des moyens. A 3 ans, à travers le jeu des espaces AR et HR, l'enfant peut comparer diverses dimensions de son expérience au niveau représentatif et non plus dans la seule action : les différences entre *faire seul* et *faire avec*, et entre *réussite* et *échec*. Cette élaboration représentative permet de prendre conscience de sa dépendance interactive et de chercher à s'en détacher. Dès 3 ans, c'est au moyen d'une conduite d'évaluation (marquage située à la fin de son action : cat. 1) que l'enfant s'en approprie le résultat comme d'un produit de sa propre action, ce qui s'oppose aux résultats d'origine interactive obtenus à l'âge de 2 ans. Le trajet développemental qui procure à l'enfant cette autonomie cognitive face à une même tâche s'accompagne d'un processus d'intériorisation, à la fois mettre le moyen à l'intérieur et s'en approprier le résultat. En contraste avec l'interaction extérieure à 2 ans, l'enfant cherche à l'âge de 3 ans à effacer l'origine interactive d'un résultat – la procédure utilisée par autrui – pour n'en conserver que ce qui renvoie à son action. Aussi, à un mouvement qui « efface » l'interaction sous sa forme de demande interactive correspond un mouvement qui l'intériorise, en un lieu où elle est mise en relation avec l'auto-référentialité.

Tableau 4. Fonctions RS, DI et différenciation des espaces AR et HR selon l'âge

	2 ans	3 ans	4 ans
Rattrapage-sécurisation	en veille sur HR	active sur HR et AR	en veille sur HR
Critère de réussite ou d'échec	dépend de HR ou AR	confusion entre HR et AR	dépend de HR * AR
Dépendance-intériorisation	dépendance extériorisation	appropriation effacement de l'interaction	indépendance intériorisation
Espaces HR et AR	clivés	mis en relation	coordonnés

La genèse des espaces de référentialité suppose donc une fonction de différenciation entre le sujet et le milieu, issue du jeu entre les espaces AR et HR. Elle est basée sur deux origines : l'interaction (HR) pour la construction de capacités procédurales au-dessus du niveau de l'enfant, et la procédure systématique (AR) pour la réalisation d'actions du niveau de l'enfant. L'enfant différencie alors l'interne de l'externe non pas simplement du fait brut de la diversité matérielle entre soi et les autres, mais en se représentant ses propres modes d'action avec ou sans les autres, qui prennent sens à travers leurs fonctions particulières : réalisation, rattrapage-sécurisation et dépendance-intériorisation. A 4 ans, le rapport d'indépendance entre les capacités procédurales permet de maintenir dans les représentations du sujet une dynamique différentielle *a priori* entre l'interne et l'externe. Le produit en est alors une stabilité



dynamique « spatiale », permettant au sujet de différencier de manière *a priori* un soi-même différent de l'extérieur. Pour valider en soi-même la *conservation de la différence* entre milieu interne et externe, le sujet doit se représenter *deux* pôles spécifiques marqués par une relation dynamique d'indépendance : à 2 ans, ces deux pôles AR et HR sont extérieurs et clivés, vissés dans l'action, à 3 ans, ils se pénètrent mutuellement, et à 4 ans, les représentations de l'interne face à l'externe sont coordonnées et intériorisées, sous la tutelle d'un nouvel espace d'ambi-référentialité. La construction de cette indépendance de l'action permet au sujet de différencier plus clairement ce qui vient de soi-même de ce qui vient de l'extérieur, et permet, par exemple, de comprendre une consigne articulée. Parallèlement, les transformations des diverses fonctions permettent à l'enfant d'envisager l'interaction non plus comme relation de dépendance, mais comme forme de la réciprocité.

Conclusion

Ces résultats montrent que les espaces AR et HR sont présents au moins dès l'âge de 2 ans, âge où ils sont clivés et non intériorisés. Les premiers pas de l'enfant vers l'indépendance vont de pair avec l'intériorisation des représentations tant de l'action que de l'interaction. A 2 ans, on ne peut parler de représentation de soi et des autres ; l'enfant semble pouvoir agir successivement dans chaque espace, mais sans mise en relation. A 3 ans intervient une phase où le contrôle de l'action est inversé et permet à l'enfant de comparer ce qu'il obtient par soi-même, et avec les autres. Enfin, de 3 à 4 ans, ne pouvant progressivement plus accéder au clivage initial entre auto- et hétéro-référentialité – on pense à l'amnésie infantile – le sujet s'engage alors, basé sur des structures psychiques de plus en plus mobiles, sur le chemin irréversible d'un dépassement de la dépendance dirigé vers la cognition.

Références

- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : A. Colin.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L.A. et al. (eds.) (2002). *Promoting social communication : Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lloyd, P. & Fernyhough, C. (eds.) (1999). *Lev Vygotsky : Critical assessments : The zone of proximal development*, Vol. III. Florence, KY : Taylor and Francis/Routledge.
- Nadel, J. & Baudonnière, P.-M. (1980). L'imitation comme mode d'échange prépondérant entre pairs au cours de la troisième année, *Enfance*, 1-2, 77-90.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Ratcliff, M. (1995). *Le développement de la temporalité chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Thèse n° 218, Université de Genève, FPSE.
- Saada-Robert, M. (1980). *Les modifications du déroulement de l'activité observable comme indices d'un changement de significations fonctionnelles*. Thèse n° 85, Université de Genève, FPSE.
- Winnykamen, F. (1996). Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage ?, *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 13-35.



2. Métareprésentation et coordination des points de vue

Par Anne-Marie Melot¹

Résumé

Trois situations ont permis d'étudier comment les enfants de 3 à 6 ans accèdent à la métareprésentation. A partir de données transversales, longitudinales et comparatives, on a mis en évidence l'antériorité systématique de la réussite en coordination des points de vue et sa relation d'implication avec les autres épreuves. Ceci conduit à la considérer comme un prérequis de la métareprésentation. Par ailleurs, la mise en évidence de deux patrons de développement – réussite en apparence-réalité puis en fausse croyance, ou l'inverse – conduit à poser la question des critères retenus pour attester de l'accès à la métareprésentation.

Introduction

Un important courant de la psychologie du développement rassemble les recherches portant sur la compréhension qu'ont les enfants des entités et des phénomènes mentaux. Les chercheurs en théorie de l'esprit essaient ainsi de mettre en évidence ce que les enfants savent de l'existence et du fonctionnement de divers états mentaux et aussi ce qu'ils savent de la façon dont les états mentaux sont reliés entre eux et sont reliés de façon causale aux entrées perceptives et aux sorties comportementales.

Outre la psychologie, l'étude des théories de l'esprit concerne des disciplines relevant des sciences cognitives comme la linguistique, la philosophie de l'esprit, la philosophie du langage et l'épistémologie avec les recherches sur le sens et la référence, sur l'intentionnalité, sur les processus individuels et culturels de construction des savoirs. Carrefour intra-disciplinaire, cette étude relève de plusieurs sous-disciplines de la psychologie comme la psychopathologie (recherches sur l'autisme et la schizophrénie), la psychologie animale (recherches sur les primates), la psychologie du développement (recherche développementale classique ou comparative). C'est dans le domaine de recherche relatif aux théories de l'esprit et à leur développement, en pleine expansion depuis le début des années 1980, qu'a été en particulier étudié l'accès à la métareprésentation.

Il ressort de ces études que les jeunes enfants disposent, très précocement, de connaissances et de représentations relatives aux entités et à la vie mentales et que ces connaissances évoluent notablement entre 2 et 6 ans. Les enfants d'âge préscolaire

¹ Chargée de recherche, Universités de Caen et Paris 5.

sont en effet capables : de faire la différence entre entités mentales et entités physiques (Wellman & Estes, 1986) ; d'attribuer divers états mentaux aux êtres humains, y compris eux-mêmes (Wellman, 1990) ; d'utiliser dans leur langage spontané des termes se référant à différents états mentaux (Bretherton & Beeghly, 1982). Ils peuvent aussi spécifier certaines relations entre le monde extérieur et l'esprit, comprenant que la perception (non-perception) d'un objet, d'un événement, engendre un savoir (une ignorance) à propos de l'état du monde (O'Neill, Astington & Flavell, 1992), et ils sont capables d'expliquer et de prédire certaines actions et/ou émotions en référence à des états mentaux tels que les désirs, les intentions, et dans une certaine mesure – dans certains contextes – les croyances (Astington, Harris & Olson, 1988 ; Lewis & Mitchell, 1994 ; Melot & Nadel, 1999). Le statut de ces connaissances précoces fait cependant débat, principalement sur la signification à leur accorder du point de vue du type de théorie de l'esprit qu'elles révéleraient. Il apparaît à cet égard que c'est seulement vers 5 ans que l'enfant commence à concevoir qu'une même réalité peut faire l'objet de représentations diverses suivant les individus ou suivant les contextes. Ce faisant, il accède à la métareprésentation, se représentant alors les représentations comme telles, non comme des caractéristiques intrinsèques du réel mais comme le résultat d'activités mentales exercées à propos du réel : il est alors en mesure de concevoir que les représentations mentales sont des constructions, des interprétations et aussi des distorsions des informations relatives à tel ou tel état de la réalité. En d'autres termes, sa théorie de l'esprit lui permet alors de se représenter les représentations et de savoir qu'elles peuvent être fausses.

L'accès à une théorie représentationnelle de l'esprit est classiquement attesté par la capacité à résoudre le conflit entre contenu propositionnel (il est vrai que...) et attitude propositionnelle (je crois que..., je sais que..., je pense que...) dans les tâches d'inférence de fausse croyance. La situation princeps du «transfert inattendu d'objet» (Wimmer & Perner, 1983) constitue à cet égard une référence obligée, testant spécifiquement la compréhension par les enfants du fait que les conduites s'expliquent (peuvent être prédites) non pas en référence à l'état objectif de la réalité physique et sociale mais en référence aux représentations – éventuellement fausses – qu'ont les personnes de cette réalité.

L'inférence de fausse croyance

Wimmer et Perner (1983) ont proposé à des enfants âgés de 3 à 8 ans différents scénarios construits d'après le principe suivant : un personnage quitte la pièce après avoir placé un objet dans un lieu X ; en son absence, l'objet est déplacé par un tiers en un lieu Y ; lorsqu'il revient, le personnage veut l'objet. On pose alors à l'enfant témoin du déroulement du scénario la question suivante : «Où va-t-il aller chercher l'objet : en X ou en Y ?». Jusqu'à 5 ans environ, les enfants répondent quasi invariablement à cette question en désignant le lieu final, justifiant éventuellement leur réponse par le fait que «c'est là qu'il est». Ils se réfèrent ainsi à l'état de la réalité et/ou à la représentation qu'ils en ont eux-mêmes (*l'objet a été déplacé : il est maintenant en Y*), sans considération du fait que le personnage qui n'a pas été témoin du déplacement devrait



avoir une représentation différente de la situation, en l'occurrence croire, à tort, que l'objet recherché se trouve encore en X, où il l'a initialement placé. Les enfants de 5-6 ans, en revanche, désignent tout aussi invariablement le lieu initial en réponse à la question de savoir où le personnage va chercher l'objet. Ils infèrent à juste titre que, privé d'une information critique en raison de son absence, il a sur l'état du monde (*il est vrai que l'objet est en Y*) une fausse croyance (*il croit que l'objet est en X*) et ils prennent en compte cette fausse croyance pour prédire l'action (*il ira le chercher en X*).

L'échec des plus jeunes enfants à concevoir qu'autrui peut avoir, à propos d'un objet ou d'un événement, une croyance (c.-à-d. une représentation) qui diffère de l'état de la réalité et/ou de ce qu'ils en connaissent ou en croient eux-mêmes, apparaît aussi dans la résolution d'épreuves supposées plus simples, comme par exemple la situation de «contenu inattendu» (Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986) dans laquelle on présente à l'enfant une boîte familière dont le contenu a été modifié à son insu (par exemple, un stylo remplace les Smarties). Ayant correctement présumé son contenu typique (Smarties) à la vue de la boîte fermée, l'enfant l'ouvre et découvre la supercherie (stylo). La boîte refermée, l'adulte demande alors ce qu'un partenaire naïf (c.-à-d. arrivant alors dans la pièce) va croire que contient la boîte, un stylo ou des Smarties.

L'hypothèse des auteurs était qu'il serait plus aisé pour l'enfant d'inférer la fausse croyance d'un partenaire naïf, dans cette situation qui minimise les contraintes liées à la mémorisation de plusieurs aspects critiques du déroulement d'un scénario d'une part, et dans laquelle, d'autre part, l'enfant est confronté lui-même à l'expérience préalable d'une fausse croyance (quand il constate en ouvrant la boîte qu'elle contient – *de fait* – autre chose que ce qu'il s'attendait à y trouver). Il n'en est rien. Ici encore, les enfants de moins de 5 ans disent, en se référant à leur propre représentation de la réalité, que leur partenaire va croire que la boîte contient *un stylo*, ce qu'eux-mêmes savent mais que le partenaire naïf ignore.

Pas plus qu'ils ne comprennent que deux personnes peuvent avoir des représentations différentes d'un même état de la réalité, les jeunes enfants ne comprennent que leurs propres représentations peuvent changer au cours du temps, en particulier après qu'ils ont reçu une information nouvelle. En effet, si après l'avoir confronté au contenu trompeur d'une boîte familière, on demande à l'enfant «ce qu'il croyait» que la boîte contenait avant qu'elle soit ouverte et que soit dévoilé son contenu réel, il répond : «un stylo», se référant à l'état de la réalité et à la représentation actuelle qu'il en a, et non à son état mental antérieur, c'est-à-dire à sa propre fausse croyance (Gopnik & Astington, 1988).

La difficulté intrinsèque que recèlent ces épreuves réside dans le fait que, pour les résoudre, pour inférer la fausse croyance d'autrui ou la sienne propre, l'enfant doit attribuer différentes valeurs de vérité aux différentes représentations mentales qu'ont les protagonistes, ou qu'il a lui-même, d'une situation donnée. Ceci implique, pour le moins, de concevoir qu'un même état du monde peut faire l'objet de représentations mentales diverses. En d'autres termes, ceci implique une conception représentation-

nelle de la vie mentale des personnes, une théorie représentationnelle de l'esprit «fabriquant» de multiples représentations, éventuellement contradictoires, de la réalité. C'est sur la base de cette analyse que la compréhension de la fausse croyance constitue le concept central d'une théorie représentationnelle de l'esprit permettant aux enfants de prédire et/ou d'expliquer l'action, en apparence paradoxale, d'une personne qui, désirant trouver un objet, va le chercher à l'endroit où objectivement il ne se trouve pas : parce qu'elle agit en fonction de sa représentation – fausse, mais qu'elle tient pour vraie – de la localisation actuelle de l'objet qu'elle recherche.

D'autres épreuves ont été utilisées dont la réussite implique également de comprendre que les représentations ne sont pas des caractéristiques intrinsèques et intangibles des objets et des événements, mais qu'elles dépendent du traitement qu'en font les personnes. Il en va ainsi, par exemple, des épreuves référant respectivement à la distinction entre apparence et réalité et à la coordination interindividuelle des points de vue. La résolution des premières suppose de concevoir qu'un individu donné peut avoir plusieurs points de vue et donc plusieurs représentations (plusieurs croyances), éventuellement contradictoires, à propos d'une réalité donnée ; tandis que la résolution des secondes suppose de concevoir que si des individus différents ont des points de vue différents sur un objet donné, ils en auront *de ce fait* des représentations visuelles différentes.

La distinction entre apparence et réalité

Pour tester la capacité des enfants à distinguer l'apparence de la réalité, on leur présente un à un des objets trompeurs comme par exemple une éponge ressemblant à un caillou (ou encore une bougie/pomme, une boîte/livre). À la seule vue de l'objet, l'enfant déclare qu'il s'agit d'un caillou (une pomme, un livre), après quoi il est invité à le manipuler et constate que c'est une éponge (une bougie, une boîte). Deux questions lui sont alors posées qui portent respectivement sur l'identité de l'objet : «En vrai, est-ce vraiment un caillou ou est-ce vraiment une éponge?» ; et sur son apparence : «Quand on regarde, est-ce que ça ressemble à un caillou à une éponge?». Dans leur grande majorité, les enfants de 3-4 ans produisent la même réponse à ces deux questions, déclarant soit «en vrai, c'est une éponge» en réponse à la première question *et* «ça ressemble à une éponge» en réponse à la seconde question, ou «en vrai, c'est un caillou» en réponse à la première question *et* «ça ressemble à un caillou» en réponse à la seconde question. Les données recueillies auprès d'un grand nombre d'enfants âgés de 3 à 6 ans placés dans ce type de situation ont permis de mettre en évidence une différence radicale entre les plus jeunes, qui échouent quasi systématiquement à faire la distinction entre l'apparence et la réalité des objets trompeurs, et les enfants de 5 ans et plus qui, eux, y parviennent – tout aussi systématiquement (Flavell, Flavell & Green, 1983).

L'apparition relativement soudaine, aux alentours de 5 ans, de la capacité à réfléchir sur l'apparence et la réalité relève d'un progrès métacognitif similaire à celui qui permet aux enfants du même âge d'inférer une fausse croyance chez autrui. Il s'agit en



effet, dans l'un et l'autre cas, de coordonner différents états épistémiques relatifs à une même réalité. Dans le cas de la fausse croyance, il faut coordonner au plan interindividuel le savoir de l'un et la fausse croyance de l'autre alors que, dans le cas de la distinction entre apparence et réalité, ce type de coordination doit s'exercer au plan intra-individuel : quand il faut concevoir que l'on peut, soi-même, avoir deux représentations contradictoires d'un même objet, en l'occurrence croire quand on le regarde que l'objet ambigu représente un caillou *et aussi* savoir qu'il s'agit d'une éponge, quand on le touche.

La coordination des perspectives visuelles et des points de vue

Supposons un adulte et un enfant de 3-4 ans assis face à face. Sur la table qui les sépare est posé le dessin d'un objet (un livre ouvert) ou d'un animal (une tortue). L'un des protagonistes voit ce dessin *à l'endroit* tandis que l'autre voit ce même dessin *à l'envers*; chacun d'eux est cependant capable de répondre correctement à la question de savoir *comment* lui-même voit le dessin, quelle représentation il a, lui-même, du livre ou de la tortue. Si maintenant on pose à l'enfant de 3-4 ans la question de savoir comment son interlocuteur voit le dessin, *à l'endroit* ou *à l'envers*, il produit la même réponse qu'à la question précédente : ayant déclaré, sans hésitation et avec exactitude, que lui-même voit la tortue à l'endroit par exemple, il déclarera, sans plus d'hésitation mais de façon erronée cette fois, que son partenaire – placé en face – voit, lui aussi, la tortue à l'endroit. Un enfant de 5 ans, soumis aux mêmes questions dans les mêmes conditions, produira, en revanche, des réponses différentes – et exactes – aux deux questions. Cette situation a été proposée à un grand nombre d'enfants âgés de 3 à 5 ans environ. Les données recueillies, très robustes, conduisent à un double constat : autant ce problème apparaît trivial pour les enfants les plus âgés qui le réussissent systématiquement, autant il semble receler une difficulté intrinsèque et quasi insurmontable pour les enfants les plus jeunes qui, tout aussi systématiquement, y échouent (Flavell, Everett, Croft & Flavell, 1981).

Pour coordonner les perspectives et les points de vue qu'ont plusieurs individus sur une seule et même réalité, il faut – pour le moins – être en mesure de concevoir que cette partie du réel peut donner lieu à des représentations différentes, en l'occurrence chez des individus dont les points de vue sur elle diffèrent. Ceci semble hors de portée des enfants les plus jeunes, comme s'ils considéraient que la représentation d'un objet est une de ses caractéristiques essentielle et intangible et non pas un point de vue parmi d'autres sur cet objet. Suivant cette analyse, la réussite des enfants de 5 ans à l'épreuve de coordination des perspectives visuelles pourrait être l'indice d'un progrès métacognitif important : la capacité à traiter les représentations comme telles, c'est-à-dire l'accès à une conception représentationnelle de la vie mentale.

La parenté évidente, au niveau de l'analyse conceptuelle et des données empiriques, entre les épreuves de coordination des points de vue, de distinction entre apparence et réalité et d'inférence de fausse croyance, constitue un argument à l'appui de l'hypothèse d'un changement radical des capacités métareprésentationnelles des enfants



de 5 ans environ : ces différentes épreuves sont *grosso modo* réussies aux mêmes âges ; il est difficile d'y obtenir des réussites significativement plus précoces et enfin les performances qui ressortissent aux unes et aux autres sont fortement corrélées. Cependant, une analyse plus approfondie des patrons de performance et de leur évolution conduit à nuancer cette idée.

L'accès à la métareprésentation : plusieurs patrons de performance

Cette question a été abordée dans plusieurs recherches coordonnées, dont le principe consiste à présenter aux mêmes enfants les trois épreuves décrites ci-dessus ; à analyser, en plus des scores moyens, les patrons individuels de performance ; à étudier le type de relations – indépendance, équivalence, implication hiérarchique – qu'entre-tiennent ces épreuves. Ces recherches diffèrent par l'approche (transversale, longitudinale, comparative) du développement qui y est mise en œuvre.

Dans une étude transversale (Melot, Houdé, Courtel & Soenen, 1995), on a proposé à 72 enfants âgés de 4, 5 et 6 ans quatre tâches de coordination des points de vue (PV), quatre tâches de distinction entre apparence et réalité (AR) et quatre tâches d'inférence de fausse croyance (FC). L'analyse des performances fait apparaître une augmentation significative avec l'âge du nombre de réussites aux trois épreuves ainsi que d'étroites corrélations entre elles, à chaque âge. L'épreuve de coordination des points de vue est cependant significativement mieux réussie que chacune des deux autres et l'analyse des patrons de performance fait apparaître que les épreuves supposées tester l'accès à la métareprésentation ne sont pas toutes les trois équivalentes de ce point de vue. Ainsi, la réussite en AR et la réussite en FC impliquent – c'est-à-dire présupposent – l'une et l'autre la réussite en PV. En d'autres termes, de nombreux enfants réussissent l'épreuve de coordination des points de vue *et* échouent aux deux autres alors que le patron inverse (échec en PV *et* réussite en AR *et/ou* en FC) est extrêmement rare, pour ne pas dire inexistant. Enfin, la généralisation du traitement métareprésentationnel s'effectue suivant deux « chemins de développement » : environ trois enfants sur quatre réussissent d'abord PV puis AR et enfin FC, alors que les autres réussissent d'abord PV puis FC et enfin AR.

Une étude longitudinale transverse (Melot & Komano, 1997) permet de confirmer ces résultats. Les trois épreuves ont été proposées à raison d'une fois par mois pendant six mois à six groupes de 24 enfants dont l'âge moyen variait de six mois en six mois (3 ans et demi, 4 ans, etc. jusqu'à 6 ans, lors de la première observation). L'analyse des performances a permis de confirmer l'antériorité systématique de la réussite à l'épreuve de coordination des points de vue et le statut de prérequis de cette épreuve (implication). Quant à la généralisation de la métareprésentation aux autres domaines du fonctionnement psychologique envisagés dans cette étude, elle s'effectue suivant les deux « chemins de développement » précédemment mis en évidence et qui se retrouvent ici dans des proportions comparables : trois enfants sur quatre maîtrisent les épreuves dans l'ordre PV, AR puis FC ; les autres empruntent le second chemin,



réussissant l'épreuve d'inférence de fausse croyance avant celle de distinction entre l'apparence et l'identité d'objets trompeurs.

Enfin, le statut de prérequis de la coordination des points de vue dans l'accès à la méta-représentation a été mis en évidence par l'approche comparative d'enfants entendants et d'enfants sourds de deuxième génération signeurs natifs (c.-à-d. dont la langue maternelle est la langue des signes) (Courtin, 1999; Courtin & Melot, 2000). On faisait ici l'hypothèse d'une facilitation, due à l'exposition précoce à la langue des signes chez les enfants sourds signeurs natifs, dans l'accès à la méta-représentation. En effet, en raison des caractéristiques syntaxiques de la langue des signes (Courtin, 1999, pp. 250-251), sa pratique pourrait constituer un entraînement précoce et permanent des signeurs aux changements et aux coordinations de perspectives qui semblent nécessaires à la construction et à la manipulation des méta-représentations. Cette hypothèse a été partiellement confirmée: en effet, si les enfants sourds de parents sourds, signeurs natifs, sont significativement plus performants, à âge égal, que les enfants entendants pour l'inférence de fausse croyance (FC), ils leur sont rigoureusement équivalents concernant la distinction entre apparence et réalité. De façon complémentaire, il apparaît que les enfants signeurs natifs empruntent pour la plupart le chemin de développement le moins fréquenté par les enfants entendants, à savoir PV puis FC et enfin AR: les fréquences d'apparition des patrons de réussite respectifs sont rigoureusement inversés dans les deux échantillons d'enfants (sourds signeurs *vs* entendants).

Ces résultats conduisent à voir la coordination des points de vue comme une étape importante dans l'accès à la méta-représentation mais aussi à s'interroger sur ses modalités de généralisation à d'autres contextes impliquant le traitement des croyances inter- et intra-individuelles. Le fait qu'elle s'effectue suivant différents patrons de développement conduit à s'interroger sur le statut des réussites aux épreuves respectives, à discuter du choix des critères à retenir pour évaluer la capacité des jeunes enfants à effectuer un traitement méta-représentationnel des situations qu'ils rencontrent et, pourquoi pas, à reconsidérer le statut de marqueur exclusif couramment accordé à cet égard à l'épreuve d'inférence de fausse croyance.

En résumé et pour conclure, l'hypothèse d'un changement qualitatif radical, vers 5 ans, des capacités méta-représentationnelles des enfants a constitué pendant les années 1980-1990 l'épine dorsale d'un extraordinaire foisonnement de recherches. Le paysage change et de nouvelles questions émergent: au terme de quelle séquence développementale l'enfant accède-t-il à la manipulation explicite des méta-représentations? Quels rapports entretiennent deux capacités spécifiquement humaines, l'intentionnalité et le langage considéré sous ses divers aspects, syntaxique, sémantique et pragmatique? Dans quelles conditions peuvent-elles faciliter le traitement méta-représentationnel des situations que rencontrent les enfants, qu'il s'agisse de conditions liées aux caractéristiques des individus ou de celles liées aux contextes dans lesquels ils évoluent?



Références

- Astington, J.W., Harris, P.L. & Olson, D.R. (eds.) (1988). *Developing theories of mind*. New York : Cambridge University Press.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states : The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Courtin, C. (1999). Le cas des théories de l'esprit chez les enfants sourds : l'impact de la langue des signes. *Enfance*, 3, 248-257.
- Courtin, C. & Melot, A.M. (2000). Sign language and access to metarepresentation. *International Journal of Psychology*, 35, 213.
- Flavell, J.H., Everett, B.A., Croft, K. & Flavell, E.R. (1981). Young children's knowledge about visual perception : Further evidence for the level 1-level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17, 99-103.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R. & Green, F.L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Gopnik, A. & Astington, J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Hogrefe, G.J., Wimmer, H. & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief : A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Lewis, C. & Mitchell, P. (eds.) (1994). *Children's early understanding of mind : Origins and development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Melot, A.M., Houdé, O., Courtel, S. & Soenen, L. (1995). False beliefs attribution, distinction between appearance and reality, and visual perspective taking : Do they develop simultaneously ? *25th Annual Symposium of the Jean Piaget Society*. Berkeley.
- Melot, A.M. & Komano, O. (1997). Changes in theory of mind : A longitudinal study. *27th Annual Symposium of the Jean Piaget Society*. Santa Monica.
- Melot, A.M. & Nadel, J. (éd.) (1999). Comment l'esprit vient aux enfants. *Enfance*, n° thématique, 3.
- O'Neill, D.K., Astington, J.W. & Flavell, J.H. (1992). Young children's understanding of the role that sensory experiences play in knowledge acquisition. *Child Development*, 63, 474-490.
- Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Mass. : Bradford Books/MIT Press.
- Wellman, H.M. & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities : A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.



3. L'expression linguistique de l'espace entre 2 et 4 ans

Par Claire Martinot¹

Résumé

Pour apporter une réponse à la question toujours actuelle du rapport entre la langue et la pensée, il est nécessaire de décrire exhaustivement la langue qui nous est directement accessible. Le problème posé dans l'article est en effet de savoir quelle information, pour la représentation des relations spatiales comme le déplacement, le mouvement sans déplacement ou la localisation, peut apporter la description des outils linguistiques attestés chez des enfants de 2 à 4 ans. Les verbes, au cours de la période des acquisitions précoces, fonctionnent davantage comme des outils grammaticaux avec un sémantisme rudimentaire, donc non susceptible d'exprimer une notion précise, et les prépositions, encore plus que les verbes, sont non seulement des morphèmes grammaticaux plus ou moins sémantisés, mais peuvent intervenir dans l'expression de notions très différentes. Étant donné ces caractéristiques linguistiques, comment les enfants peuvent-ils référer à l'espace avec les outils linguistiques dont ils disposent ?

Introduction : la réalité de la langue face au fonctionnement de la pensée

«L'expression linguistique de l'espace» évoque le postulat selon lequel l'observation du fonctionnement de la langue pourrait nous renseigner sur le fonctionnement cognitif des locuteurs de cette langue. Par conséquent, la langue serait un révélateur possible des processus cognitifs. Pour illustrer cette hypothèse, appliquée à l'acquisition de l'expression spatiale, on peut effectivement admettre que l'enfant de 3 ans qui a dit :

- (1) *je mets ça là-bas*
- (2) *on était pas dans l'eau*
- (3) *on peut aller faire de la balançoire*
- (4) *on met à la poubelle*
- (5) *on va pas au bord de la piscine (...) parce que il y a des bêtes dedans*

dispose à la fois de différentes classes de mots susceptibles, dans un contexte linguistique donné, d'exprimer des relations spatiales :

¹ Maître de conférence, Université Paris 5.



- des adverbes : là-bas, dedans (1), (5)
- des prépositions : dans, à, au bord de (2), (4), (5)
- des verbes : mettre (quelque chose quelque part) (1), (4); aller (quelque part) (3), (5); être (quelque part) (2); il y a (quelque chose quelque part) (5)

et de différentes notions spatiales exprimées par les énoncés qui contiennent ces mots : mouvement (de la main ou d'une partie du corps) qui permet le déplacement d'un objet selon une certaine modalité : mettre # jeter (1) et (4), le déplacement d'un être humain selon une modalité particulière : aller # courir (3) et (5) et la localisation d'une ou de plusieurs entités dans un lieu particulier (2) et (5).

Mais, à supposer que le fonctionnement de la langue puisse informer sur le fonctionnement de la pensée, les unités linguistiques organisées pour produire un sens (Harris, 1968, 1976, 1988) doivent être précisément et systématiquement décrites. Or, l'étiquetage des mots (adverbes, prépositions, verbes) ne constitue en aucun cas une description du fonctionnement de ces mots dans le corpus considéré, pas plus que les notions ne correspondent à des universaux de sens admis par tous les locuteurs, *a fortiori* quand ces locuteurs sont justement en train d'acquérir/apprendre leur langue maternelle. Par ailleurs, un morphème, en lui-même, ne peut exprimer une notion ; c'est la distribution particulière dans laquelle apparaît ce morphème qui construit un sens particulier :

sur mes conseils, il s'est inscrit à l'université

la préposition *sur* n'a pas de valeur spatiale dans cet énoncé ;

dans un élan de franchise, il a tout avoué

le nom *élan* ne réfère pas non plus à un mouvement spatial comme il le ferait dans : *il a pris son élan pour franchir la rivière.*

Dans les exemples suivants, le groupe prépositionnel introduit par *dans* a différentes valeurs : causative (6) (Leeman, 1999), temporelle (7), spatiale (8, 9), sans d'ailleurs, dans ce dernier cas, instituer nécessairement une relation de contenant-contenu (Vandeloise, 1986, 1995, 1999), souvent présentée comme la valeur prototypique de *dans* N_{loc} :

(6) **Dans son affolement**, il a perdu les clés de la voiture

(7) **Dans mon enfance**, j'ai fait du vélo

(8) Un poisson d'avril est accroché **dans son dos**

(9) En France, les voitures roulent beaucoup trop vite **dans les rues étroites**

Que l'on décrive les langues naturelles, telles que parlées ou écrites par les adultes, ou les états des langues maternelles au cours de leur acquisition, il faut d'abord décrire toutes les occurrences d'un même morphème dans tous ses contextes d'emplois, c'est-



à-dire décrire d'abord le fonctionnement d'une forme avant de pouvoir en déduire que tel sens correspond à telle construction. Cette façon systématique de procéder, réintroduite dans la description linguistique par Maurice Gross et les chercheurs du Lexique-Grammaire, à la suite de l'enseignement de Zellig Harris, a par exemple montré (Gross, 1975) qu'il y a très peu de régularités dans la langue : ainsi, la description des 3000 puis des 12'000 verbes les plus courants du français, avec l'inventaire de leurs propriétés syntaxiques – distributionnelles et transformationnelles – fournit le résultat contre-intuitif suivant qu'il n'y a pas deux verbes qui partagent exactement les mêmes propriétés syntaxiques.

En revanche, si l'on décrit les verbes, comme ce fut le cas dans la tradition grammaticale classique, selon la seule propriété (distributionnelle) de transitivité, on obtiendra deux, voire trois ensembles de verbes qui constituent autant de groupes apparemment homogènes mais en réalité totalement hétérogènes, y compris du point de vue syntaxique.

Le sens d'un énoncé, qui permet à l'observateur de productions enfantines de dire si telle notion est attestée et peut-être acquise, provient de contraintes linguistiques, qui ne correspondent ni à une réalité du monde indépendante de ce que les Hommes en disent, ni à des contraintes d'ordre cognitif. Ces contraintes de sélection qui s'appliquent aux constituants des énoncés (Harris, *ibid.*) sont internes et spécifiques à chaque langue :

- (10) *Paul a (froid + chaud)*
- (10') *Paul prend (froid + * chaud)*²
- (11) *Paul entre dans sa (douche + baignoire)*
- (11') *Paul prend (sa douche + * sa baignoire)*
- (12) *Paul finit (son repas + sa sieste)*
- (12') *Paul prend (son repas + * sa sieste)*
- (13) *Paul fait (une pause + un arrêt)*
- (13') *Paul prend (sa pause + * son arrêt)*

Brièvement évoquée ici et argumentée par ailleurs (Martinot, 2003a), la démarche de recherche est fondée sur l'articulation d'une théorie sur la langue et d'une théorie sur son acquisition. C'est dans cette mesure que l'on peut parler d'une linguistique de l'acquisition et c'est dans cette mesure également que l'on doit envisager une collaboration complémentaire donc fructueuse, entre linguistes de l'acquisition et psychologues du développement, qui reconnaisse la spécificité de chaque discipline, comme c'est le cas entre paléontologues et généticiens par exemple.

² Chaque ligne se lit de la façon suivante : « Paul prend froid ou *Paul prend chaud ». L'astérisque signale que la phrase qui suit est agrammaticale, c'est-à-dire n'appartient pas aux énoncés possibles permis par le fonctionnement du français, indépendamment de toute référence à une norme ou même de la probabilité d'occurrence de cet énoncé.

Ce que les deux disciplines doivent par exemple élucider est la raison d'une valeur d'emploi au détriment des autres à un stade spécifique du développement (Martinot, 1999) ou encore celle de la fréquence de certains verbes jusqu'à 3 ou 4 ans (Martinot, 2003b). Rappelons en effet que les verbes, comme les prépositions, ne peuvent s'acquérir ou s'apprendre que dans un contexte linguistique (Gleitman, 1990 ; Bloom, 2000) : « *Children can learn the verb only by hearing it in the context of sentences* » (Gleitman, 1990). Et ce sont essentiellement des relations entre unités linguistiques que les enfants doivent apprendre/acquérir : « *simply observing the events does not suffice for the learning of most verb* » (Bloom, *ibid.* : 211). Par exemple, en ouvrant la porte de chez soi, on ne dit jamais : « j'ouvre la porte » mais : « Bonjour tout le monde ! » L'apprentissage de la plupart des verbes se révèle (Bloom, *ibid.*) aussi difficile que celui des noms abstraits. Concernant les verbes de déplacement comme *aller*, *venir* ou *partir* qui sont fréquents dès le début du langage, on peut se demander quel sémantisme s'y trouve, et par conséquent quelle notion y est exprimée. Ainsi dans l'énoncé : « il va à l'école », que décrit au juste le verbe *aller* ? Il ne décrit pas le mode de déplacement, n'indique pas le point de départ et n'implique pas non plus que le lieu soit atteint. Son sens se réduit à un déplacement quelconque orienté. Les verbes fonctionnent davantage comme des outils grammaticaux que comme des mots sémantiquement pleins : ils ont le plus souvent un rôle d'actualisateur de nom (*c'est N*, *il y a N*, *faire N*, *mettre N*), de copule (*être adj.*, *avoir N*) et d'opérateurs (*aller + V_{inf}* ; *pouvoir + V_{inf}* ; *vouloir + V_{inf}*) (Martinot, 2003b).

A partir de données longitudinales recueillies auprès d'un enfant de 3 à 4 ans et de données transversales recueillies auprès de huit enfants de 2 à 4 ans, nous indiquerons les tendances que nous avons pu dégager, dans nos données, concernant l'ensemble des outils linguistiques attestés dans les énoncés qui expriment une notion spatiale. Nous proposerons ensuite un certain nombre d'explications concernant d'une part les types de verbes employés dans ces énoncés et le choix des prépositions *à* et *dans* dans les mêmes énoncés.

Expression des relations spatiales : outils disponibles à 3 et à 4 ans

L'objectif de cette courte étude longitudinale est de faire l'inventaire des moyens linguistiques dont dispose Benjamin à 2;11,5 et 2;11,19 d'une part, et à 3;10,27 et 3;11,15³ d'autre part, pour exprimer sa perception ou sa représentation de l'espace. Le corpus a été recueilli et transcrit par Dominique Bassano⁴ au domicile de l'enfant ou de ses grands-parents en présence des membres habituels de la famille (parents,

³ Nous référerons à ces corpus respectifs par 2;11 et 3;11 en considérant que 2;11 se rapproche de 3 ans et que 3;11 se rapproche de 4 ans.

⁴ D. Bassano – que je remercie de m'avoir donné ce précieux outil – est actuellement directeur de recherche au Laboratoire de cognition et développement, CNRS et Paris 5.



grands-parents, sœur et tante). Il est constitué d'échanges entre les participants, enfants et adultes, parfaitement représentatifs des discussions qui ont lieu dans la plupart des familles (françaises).

La première tâche est de distinguer les énoncés qui évoquent une quelconque mention spatiale de ceux qui évoquent tout autre chose. Ont été considérés comme évoquant une mention spatiale les énoncés suivants :

- ceux qui expriment la localisation d'une entité : *elle est là ; il y a quelqu'un au téléphone ;*
- ceux qui expriment le déplacement d'une entité d'un point à un autre : *veux encore me promener ; il saute dans son bain ; ils nagent ;*
- ceux qui expriment un mouvement sans un déplacement de celui qui fait le mouvement : *il a renversé partout ; faut déchirer ; il met/quitte le pull.*

L'hypothèse générale est qu'entre 3 et 4 ans, l'enfant tend de plus en plus à construire des relations syntaxiques entre les mots, c'est-à-dire à s'approprier les ressources grammaticales de sa langue plutôt qu'à utiliser des mots syntaxiquement autonomes, comme les adverbes par exemple. Il est également plausible que le comportement syntaxique des verbes exprimant soit un déplacement, soit un mouvement (sans déplacement) soit peu différencié à 3 ans à peine, et qu'au contraire il soit différencié un an plus tard, à 4 ans.

Le corpus a été analysé de la façon suivante :

- Repérage et listage de tous les énoncés exprimant une mention spatiale. Ce premier repérage s'appuie sur le sens des énoncés enfantins tel que l'observateur l'interprète.
- Répartition de ces énoncés en fonction des constructions syntaxiques attestées et des catégories de mots utilisées pour référer à l'espace. Obtention d'une liste de verbes employés sans complément, d'une liste de verbes employés avec un complément prépositionnel, de groupes nominaux prépositionnels sans verbe exprimé (y compris dans l'intervention précédente qui sollicite éventuellement la réplique de l'enfant), et d'une liste d'adverbes.



- Distinction sémantique entre les verbes qui réfèrent à un déplacement (aller, tomber) et ceux qui réfèrent à un mouvement sans déplacement (se lever, coucher quelqu'un, enlever un vêtement, attraper quelque chose)⁵.
- Le nombre d'occurrences verbales concernées par l'expression spatiale a également été comparé au nombre total d'occurrences verbales du corpus de référence.

Répartition des moyens linguistiques attestés dans l'expression de l'espace (verbes sans complément, verbes suivis d'un complément prépositionnel, groupes prépositionnels seuls, adverbess locatifs)

Verbe sans complément			Verbe suivi d'un complément prépositionnel N			Groupe prépositionnel N	Adverbes locatifs	Total Verbes	
2;11	% occurrences / total	Déplacement	Mouvement	% occurrences / total	Déplacement	Mouvement			
	7,4 %	60 %	39 %	5 %	26 %	30 %	Quelques occurrences	8 %	443
3;11	9 %	20 %	80 %	31 %	61 %	12,9 %	0	4,7 %	275

Les résultats montrent :

- un accroissement important entre 2;11 et 3;11 des verbes construits avec un groupe prépositionnel (5 % vs 31 %);
- une différenciation évidente du comportement syntaxique des verbes exprimant aussi bien un déplacement qu'un mouvement sans déplacement en fonction de l'âge. En effet, à 2;11, les verbes construits avec un groupe prépositionnel sont attestés dans les mêmes proportions pour les verbes de déplacement comme pour les verbes de mouvement sans déplacement (26 % et 30 %). A 3;11, la proportion des verbes construits avec un groupe prépositionnel est cinq fois plus élevée pour les verbes de déplacement que pour les verbes de mouvement sans déplacement (61 % vs 12,9 %). L'écart entre les verbes de déplacement (comme *aller quelque part*) et les verbes de mouvement sans déplacement (comme *mettre quelque chose*

⁵ On peut contester que des verbes comme *serrer*, *caresser*, *grossir* expriment une relation spatiale (ils appartiennent à la liste des verbes de mouvement sans déplacement, cf. (3) ci-dessus). Nous pensons pourtant que c'est le cas et il est possible de le montrer en fournissant la définition analytique de ces verbes (Ibrahim, 1996, 2001 ; Ibrahim, Martinot, 2003). Par exemple, pour le verbe *serrer*, dans l'énoncé de Benjamin (3;10,27) : « Maman ça serre beaucoup » (pansement). La matrice définitoire de ce verbe dans cet énoncé rend compte du sens de l'énoncé de la façon suivante :

Le pansement que tu es en train de mettre sur (ou autour de) mon bras (la partie du corps concernée n'est pas spécifiée dans la conversation) a pour effet que la partie de mon bras qui est couverte par le pansement me fait mal parce que la place qu'elle occupe quand il y a un pansement est plus petite qu'avant.

Le principe définitoire de ces matrices est de décondenser, de déplier tous les aspects du sens exprimé par l'énoncé synthétique de départ de façon à ce que les relations grammaticales entre tous les éléments de sens soient le plus possible réduites. Le sens est ainsi explicité au maximum de ce que permet la langue et parallèlement la réduction de la grammaire rend ces matrices universelles puisque c'est la grammaire qui spécifie chaque langue.



quelque part) est également beaucoup plus important à 3;11 qu'à 2;11 (respectivement 20 % vs 80 %, et 60 % vs 39 %);

- les groupes prépositionnels attestés hors construction ont disparu à 3;11 ;
- les adverbes locatifs ont diminué de moitié entre 2;11 et 3;11.

Rôle des verbes dans l'expression de l'espace

Ces résultats permettent de dire que l'expression spatiale est prise en charge à 3;11 par la grammaire du verbe, c'est-à-dire par les constructions syntaxiques dans lesquelles ils sont attestés. La propriété essentielle de la plupart des verbes exprimant un déplacement dans la langue cible (LC) (Gross, 1975, table des verbes de «mouvement», T2) comme dans la langue des enfants de 4 ans est d'être construits avec un complément prépositionnel. À l'inverse, les verbes du corpus décrivant un mouvement (sans déplacement) sont construits sans complément obligatoire à droite (se lever, s'asseoir, grossir) ou avec un complément essentiel non prépositionnel (renverser, ouvrir, enfiler, caresser, prendre, toucher... quelque chose). Ces résultats permettent de confirmer que la construction verbale, prépositionnelle ou non, est acquise à 4 ans.

Les verbes regroupés sous l'étiquette «verbes de déplacement» et «verbes de mouvement sans déplacement» se comportent différemment au niveau syntaxique, comme nous l'avons vu précédemment. À 2;11, les verbes de déplacement sont deux fois plus souvent construits sans préposition qu'avec préposition (60 % vs 26 %), à l'inverse donc de ce qui se passe dans la langue cible, tandis que les verbes de mouvement sans déplacement sont, à peu près, aussi souvent construits avec un groupe prépositionnel que sans groupe prépositionnel (39 % vs 30 %).

À 3;11, les verbes de déplacement sont trois fois plus souvent construits avec un complément prépositionnel que sans (61 % vs 20 %); leur comportement se rapproche donc de ce qu'il est dans la LC, tandis que les verbes de mouvement sans déplacement sont majoritairement construits sans complément prépositionnel (80 % vs 12,9 %).

Donc, non seulement ces deux catégories de verbes, regroupés sur une base sémantique, se distinguent nettement du point de vue de leur construction mais en plus cette distinction s'accroît entre 3 et 4 ans.

Du point de vue de leur fréquence, leur pourcentage d'occurrences par rapport à l'ensemble des verbes attestés dans les deux corpus reste faible à 3 et à 4 ans quand le verbe n'est pas suivi d'un complément locatif (7,4 % et 9 %). Donc le lexique verbal seul n'est pas le moyen privilégié pour exprimer une mention spatiale. Ce résultat est conforme au rôle davantage grammatical que lexical mentionné plus haut à partir d'un corpus représentatif d'enfants de 2 à 3 ans (Martinot, 2003b). En revanche, la proportion de verbes exprimant une mention spatiale augmente beaucoup (en nombre d'occurrences et non en diversité) entre 3 et 4 ans (5 % vs 31 %) quand le verbe est



suivi d'un complément locatif. Cette proportion atteint un tiers de tous les verbes attestés dans le corpus de Benjamin à 4 ans.

Les prépositions *dans* et *à* entre 2 et 4 ans

Étude transversale chez 8 enfants de 2 à 4 ans

D'après une étude sur le fonctionnement des deux prépositions les plus précoces chez des enfants français (Martinot, 1999), et également importantes du fait de leur fréquence et de leur combinabilité très élevée, on peut rassembler les résultats suivants.

Ces deux prépositions manifestent un comportement différent au cours des acquisitions précoces. La préposition *à* présente un taux d'écarts très faible par rapport à la langue cible et n'a pas vocation à se substituer à d'autres prépositions. *Dans*, à l'inverse, présente un certain nombre d'écarts par rapport à la langue cible même si ces écarts ne nuisent pas à la compréhension et ne sont pas corrigés par les adultes.

Ces écarts proviennent de l'absence chez le jeune enfant d'un point de vue énonciatif:

(14) *tu viens dans ma maison* (enfant-locuteur)

(14') *tu viens à la maison* (adulte-locuteur)

La maison de *à la maison* est nécessairement celle du locuteur.

Ils proviennent également de l'absence d'opposition attestée entre *dans* et *à* dans des énoncés tels que :

(15) *ils ont été dans la neige* (enfant-locuteur)

(15') *Ils ont été à la neige* (produit par un adulte et compris par l'enfant comme: *ils ont été dans la neige*)

Ils proviennent enfin d'une hypertrophie de l'aspect perfectivant attaché à la préposition *dans* en langue cible: le mouvement est toujours présenté comme achevé et le lieu comme destination définitive, à finalité intrinsèque: (2;6) *on est monté dans la maison*. Les enfants s'approprient par la langue le nom locatif introduit par *dans*. Ce caractère d'appropriation correspond à une vision de l'intérieur attestée en LC: (2;4) *il a quoi dans la bouche?* (2;9) *il y a une porte dans le salon* (on peut même dire en LC: *il y a des volets dans le salon*, ce qui est objectivement faux).

Ensuite, *dans* est spécialisée dans l'introduction d'un nom de lieu. Ce n'est qu'aux alentours de 4 ans que la valeur temporelle de *dans* est attestée: (3;9) *dans 5 minutes il va pleurer*.

La préposition *à*, au contraire, introduit toutes sortes de noms, humains ou locatifs, dans des collocations figées ou non, elle est attestée à la suite de verbes, d'adjectifs (*pareil à papa* – 2;1), ou de noms (*j'avais mal à la gorge* – 3;6). Elle a donc un



fonctionnement beaucoup plus grammaticalisé que *dans* puisque *dans* sélectionne exclusivement des noms locatifs avant 4 ans.

La construction syntaxique de *dans N* et de *à N* est très différente : les noms (locatifs) introduits par *dans* ont une structure remarquablement stable, avec un déterminant défini, une absence de modifieur et un nom toujours au singulier. La même observation a été faite par Clare Painter (2001, p. 11) qui remarque que les locatifs constituent une classe distincte des autres noms dans la mesure où ils ne sont jamais modifiés par un adjectif. Ces caractéristiques ne se retrouvent pas avec *à*.

Enfin, le groupe prépositionnel locatif introduit par *dans* est toujours en fin de phrase.

Étude longitudinale

L'observation du corpus longitudinal de Benjamin à 3 puis à 4 ans n'apporte aucune contradiction aux résultats précédemment évoqués. *Dans* et *à* sont surreprésentées aux deux âges par rapport aux autres prépositions qui n'ont qu'une occurrence (chez, sur, en, à côté, derrière) aussi bien à 3 ans qu'à 4 ans. Le nombre d'occurrences de *dans* et *à* est sensiblement le même à 2;11. La différence se creuse au profit de *dans* à 3;11. Une explication possible de ce phénomène serait que les enfants commencent à construire des compléments locatifs non régis par le verbe vers 4 ans, c'est-à-dire que *dans N_{loc}* est attesté non seulement à la suite de verbes décrivant un déplacement mais aussi dans des énoncés tels que (Benjamin, 3;11) :

- (16) *j'aime les tartes dans la figure*
- (17) *dans le film ils sont tombés dans le chewing-gum*
- (18) *ça éclate dans la figure*

où le complément non construit n'est pas prévu par le sens du verbe.

La description linguistique des groupes prépositionnels locatifs et des prépositions en général montre que les enfants manifestent par la syntaxe des différences et donc des catégorisations qui ont peut-être lieu à un autre niveau. Mais est-ce la préposition *dans* qui institue qu'un nom quelconque soit un locatif, qui catégorise donc le nom comme un nom de lieu ? Ou bien est-ce parce que les noms correspondent à des catégories cognitives très générales que les enfants les utilisent comme des mots référant à des lieux, à des espaces temporels ou à des objets concrets, mais alors comment savent-ils comment ces noms doivent être construits ? La réponse apportée ici est que certains noms deviennent des locatifs du fait de leur emploi syntaxique et non l'inverse. C'est donc la langue qui crée les catégories conceptuelles. Mais ceci n'explique pas pourquoi *dans* est surreprésentée (les prépositions *à*, *de* et *en*, par exemple, sont au moins aussi fréquentes que *dans* dans la LC) et n'introduit, avant 4 ans, que des noms qui ont vocation à être des locatifs. La réponse à cette question devrait pouvoir être apportée par la psychologie du développement.



Conclusion

Il semble donc bien que l'acquisition de l'expression spatiale soit fortement déterminée, avant 4 ans, par la grammaire, c'est-à-dire les formes organisées pour produire un certain sens, dont dispose l'enfant. Non seulement parce que l'augmentation de mentions spatiales correspond à un plus grand taux de verbes construits avec un groupe prépositionnel, mais aussi parce que l'acquisition de ces compétences grammaticales n'entraîne pas, comme on pourrait s'y attendre, une plus grande diversité lexicale des verbes et des prépositions.

Il est vraisemblable que la construction de la grammaire soit un frein momentané à l'extension du lexique. Cependant, c'est la maîtrise des constructions syntaxiques fondamentales (vers 4 ans) qui permettra à l'enfant d'accroître son lexique, et par conséquent d'exprimer des relations spatiales de plus en plus complexes et variées.

Reste toujours à savoir si la description de l'acquisition de la langue, grammaire et lexique, peut expliquer l'acquisition ou l'apprentissage de compétences non linguistiques... Et inversement : dans quelle mesure l'expérience que l'enfant fait du monde est-elle un facteur d'acquisition linguistique ?



Références

- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meaning of Words*. Cambridge: MIT Press.
- Gleitman, L. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, 1, 3-55.
- Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris: Hermann.
- Harris, Z.S. (1968, trad. 1971). *Structures mathématiques du langage*. Paris: Dunod.
- Harris, Z.S. (1976). *Notes du cours de syntaxe*. Paris: Le Seuil.
- Harris, Z.S. (1988). *Language and Information*. New York: Columbia University Press.
- Ibrahim, A.H. (1996). La forme d'une théorie du langage axée sur les termes supports. *Langages*, 121 (99-120). Paris: Larousse.
- Ibrahim, A.H. (2001). Argumentation interne et enchaînements dans les matrices définitives. *Langages*, 142. Paris: Larousse.
- Ibrahim, A. & Martinot, C. (2003). Les reformulations matricielles lacunaires des enfants. In Martinot, C. & Ibrahim, A. (éd.), *La Reformulation : un principe universel d'acquisition* (15-35). Paris: Kimé.
- Leeman, D. (1999). Dans un juron il sauta sur ses pistolets. Aspects de la polysémie de la préposition. In *Revue de Sémantique et de Pragmatique* 6. Presses universitaires d'Orléans.
- Martinot, C. (1999). Premières prépositions : dans ou à ? *Revue de Sémantique et de Pragmatique* 6. Presses universitaires d'Orléans.
- Martinot, C. (2003a). Mémoire d'habilitation à diriger des recherches : Pour une linguistique de l'acquisition - La Reformulation : du concept descriptif au concept explicatif, tome I/III. Paris Nord (13).
- Martinot, C. (2003b). *The role of the verb in the constitution of grammar in French*. Dordrecht: Kluwer.
- Martinot, C. & Ibrahim, A.H. (éd.) (2003). *La Reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris: Kimé.
- Painter, C. (2001). *Learning through language in early childhood*. Washington, DC: Cassell.
- Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français*. Paris: Le Seuil.
- Vandeloise, C. (1995). De la matière à l'espace : la préposition « dans ». *Cahiers de grammaire*, 20, 123-145.
- Vandeloise, C. (1999). Quand dans quitte l'espace pour le temps. *Revue de Sémantique et de Pragmatique* 6. Presses universitaires d'Orléans.

4. Synthèse et discussion

Par Renata Pegoraro¹

Résumé

Afin d'illustrer le développement cognitif à partir du problème de la différenciation et de la coordination des cadres de référence et de remettre en question le point de vue qui veut que les systèmes de référence apparaissent successivement au cours du développement, les recherches portant sur la localisation d'objets fournissent des preuves de la co-existence des systèmes de référence et illustrent les progrès que les enfants font entre 3 et 5 ans dans l'utilisation de ceux-ci. Les conclusions de ces expériences corroborent les résultats reportés dans les recherches portant sur la planification de séquences d'action en situation de jeu libre, sur l'étude du développement de la coordination de perspectives ainsi que sur le développement de l'expression linguistique de l'espace.

Introduction

Margaux (3 ans et 6 mois) et Clelia (2 ans et 5 mois) sont toutes deux mes filleules. Au cours d'une réunion de famille, elles se rencontrent et j'assiste à la scène suivante.

Alors que je m'approche d'elles, Clelia (2:5) dit à Margaux (3:6) en me désignant du doigt : C'est ma marraine ! Margaux (3:6) lui répond (un peu fâchée) : Non ! C'est MA marraine ! Clelia (2:5) (étonnée) répète : Oui ! C'est ma marraine ! Et Margaux (3:6) de reprendre (un peu plus agacée qu'auparavant) : NON ! C'est MA marraine !

Leur dialogue s'est poursuivi ainsi encore quelques instants.

Cette situation illustre de façon exemplaire le développement de la coordination des systèmes de référence entre 2 et 4 ans. Pour Margaux, qui a 3 ans et demi et sait bien utiliser les possessifs, je ne peux être que *sa* marraine et en aucun cas celle de Clelia. La phrase « C'est ma marraine » ne peut être prononcée que par elle. Elle se fâche alors quand elle entend Clelia s'approprier et utiliser l'expression « ma marraine » à mon égard.

A 2 ans et demi, les possessifs ne sont pas encore parfaitement maîtrisés, raison pour laquelle Clelia ne sourcille pas lorsque Margaux répète exactement la même phrase

¹ Docteur en psychologie de l'Université de Genève. Je remercie le Professeur Pierre Mounoud de m'avoir donné la possibilité d'organiser avec lui ce symposium et de m'avoir confié la charge de la synthèse et discussion des exposés des collègues que nous avons invités.



qu'elle, hormis le ton qui lui fait comprendre que Margaux n'est pas d'accord avec ce qu'elle dit. Elle s'acharne alors à réaffirmer: «Oui! C'est ma marraine!».

Chacune n'envisage mon statut de marraine que par rapport à elle, sans être capable encore de considérer simultanément les différents points de vue relatifs à cette situation. Imaginons que Debora (7 ans et 4 mois), troisième de mes filleules, soit du dialogue. Très probablement, elle aurait conclu: «Renata, c'est notre marraine à toutes les trois!». En effet, à 7 ans, elle est en mesure de concilier les différents points de vue relatifs à cette situation.

Cadrage théorique et historique

Nous savons qu'une réalité peut faire l'objet de représentations diverses selon les individus, les contextes, les buts poursuivis ou les points de vue que l'on adopte. Pour comprendre et évoluer dans le monde qui nous entoure, il faut non seulement être en mesure de coordonner ces différentes représentations mais il faut également pouvoir les différencier en restituant, (ré)attribuant ces représentations aux différents individus, contextes ou points de vues dont elles sont issues.

Piaget (1945) a parlé d'égoïsme infantin afin de rendre compte de la difficulté qu'a l'enfant au cours du développement d'envisager plusieurs états, points de vue, etc. et de les coordonner. Les systèmes de référence sont des ensembles de schèmes au moyen desquels on interprète la réalité. L'enfant a de la difficulté à tenir compte de plusieurs systèmes de référence simultanément: il peut s'agir soit de ses systèmes de référence propres (p. ex. dans les épreuves de conservation) soit des siens par rapport à ceux d'autrui (p. ex. dans l'épreuve des trois montagnes).

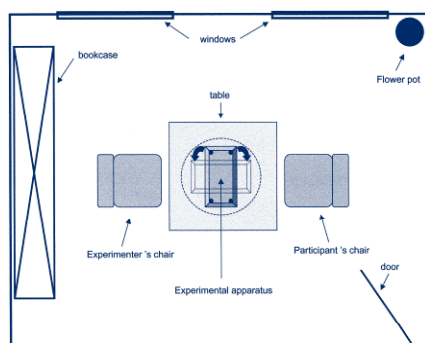
Ce mode de pensée de l'enfant, attribué par Piaget en particulier aux enfants de 3-4 ans et très controversé par ailleurs, a été étudié essentiellement avec des tâches de localisation d'objets et de transformation d'états telles que l'étude de la permanence de l'objet et les tâches de structuration de l'espace. Piaget (1937, 1947; Piaget & Inhelder, 1948) a mis en évidence trois étapes où l'enfant «sort» de son égoïsme, se décentre, devient capable d'envisager les différents points de vue d'une situation et surtout de les coordonner. Tout d'abord, une décentration progressive est observée sur le plan de l'action; celle-ci s'achèverait vers 18 mois. L'enfant est dès lors en mesure de résoudre des problèmes telles que le déplacement invisible de l'objet. Vers 9-10 ans, l'enfant est en mesure de se décentrer sur le plan de la représentation concrète, et des tâches telles que les «trois montagnes» sont réussies (Mounoud, 1996, 1997, 2000). Enfin, une troisième étape rend compte d'une élaboration et d'une différenciation sur le plan de la pensée formelle.

Contrairement au point de vue piagétien centré sur l'égoïsme initial du jeune enfant, on pense actuellement que différents systèmes de référence co-existent dès la naissance. Leurs différenciations et leurs coordinations sont problématiques. Cette difficulté à différencier et à coordonner des systèmes de référence se manifeste aux

différentes étapes du développement et lors de l'émergence de nouvelles compétences. De façon à introduire plus précisément la problématique des systèmes de référence, nous présenterons des expériences récentes relatives à la localisation d'objets. Ce type de tâche a permis à Piaget de souligner l'apparition successive des différents systèmes de référence. A l'heure actuelle, des recherches portant sur la localisation d'objets mettent en évidence la co-existence de différents systèmes de référence et les progrès qui surviennent entre 3 et 5 ans dans l'utilisation de ceux-ci.

Gouteux, Vauclair & Thinus-Blanc (2001) ont étudié comment des enfants âgés de 3 à 5 ans utilisent la configuration géométrique et les indices locaux présents dans un dispositif afin de retrouver un objet (*object retrieval task*). L'expérimentateur demande à l'enfant de placer ou plutôt de cacher un objet (bonbon ou jouet) dans l'un des récipients placé aux quatre angles du dispositif (une boîte rectangulaire de 80 x 20 x 15 cm, cf. Figure 1). Ensuite l'enfant doit fermer les yeux et l'expérimentateur fait subir une rotation de 90° au dispositif (dans le sens horaire ou anti-horaire); l'enfant peut alors rouvrir les yeux et chercher l'objet².

Figure 1. Dispositif expérimental de Gouteux, Vauclair & Thinus-Blanc (2001)



Dans une première expérience, seule la géométrie de la boîte permet de distinguer les angles «géométriquement corrects» des deux autres. A 3 ans, les enfants n'utilisent pas la géométrie du dispositif, mais cherchent également aux quatre angles. En revanche, dès 4 ans, les recherches se concentrent sur les deux angles géométriquement équivalents.

Dans une deuxième expérience, Gouteux et al. (2001) ont testé l'effet de la présence d'un indice local sur la recherche. Pour cela, ils ont peint l'un des côtés du dispositif. Cet indice supplémentaire permet de distinguer l'angle correct de son équivalent rotationnel. Les résultats obtenus montrent que les enfants de 3 ans ne bénéficient pas de la présence de cet indice et leur performance est similaire à celle de la première expérience. A 4 ans, la fréquence des recherches dans l'angle correct augmente. Il est

² Une version contrôle de l'expérience est toujours administrée avant la version expérimentale. La procédure expérimentale est identique excepté que l'enfant garde les yeux ouverts lors de la rotation du dispositif.



important de noter que les erreurs portent sur l'angle proche de l'angle correct et non plus sur l'angle équivalent, ce qui souligne la prise en considération par les enfants de 4 ans de l'indice local fourni. Dès 5 ans, la performance ne diffère pas significativement de celle des adultes.

Il est possible qu'à 3 ans, les enfants utilisent un cadre de référence égocentrique ; ils ont donc encodés la position de l'objet comme étant proche ou éloignée d'eux et/ou à leur droite ou à leur gauche. Les enfants de 3 ans cherchent indifféremment à chacun des quatre angles du dispositif, ce qui indique qu'ils n'ont pas tenu compte de la rotation du dispositif. L'absence d'amélioration de la performance en présence d'un indice local confirme l'utilisation d'un seul cadre de référence (celui égocentré).

Dès 4 ans, il semble que les enfants utilisent un cadre de référence allocentrique pour résoudre la tâche. Les recherches se concentrent sur les angles « géométriquement équivalents » lors de la première expérience, ce qui montre que les enfants tiennent compte de la rotation. De plus, l'apparition d'erreurs portant sur l'angle proche de l'angle correct et la diminution des erreurs portant sur l'angle géométriquement équivalent lors de la deuxième expérience montrent que les enfants sont « conscients » d'avoir à utiliser la configuration géométrique du dispositif et les indices locaux pour retrouver l'objet. Toutefois, à 4 ans, il semble que l'encodage géométrique prédomine encore, produisant les erreurs observées par les auteurs.

Enfin à 5 ans, les enfants utilisent et coordonnent les informations géométriques et non géométriques ; ils « combinent » les deux cadres de référence afin de retrouver l'objet caché et obtiennent ainsi des performances similaires à celles des adultes.

Dans ce symposium, nous avons choisi d'illustrer au moyen de trois compétences la coordination et la différenciation progressives des points de vue ainsi que la co-existence des différents systèmes de référence.

La planification de l'action

En étudiant la planification et le contrôle de séquences d'action, Ratcliff montre que l'on peut distinguer deux espaces de l'action chez le jeune enfant.

- *L'espace d'hétéro-référentialité*, celui du « faire avec », est défini par rapport aux « schèmes », aux connaissances que l'autre a de cette même situation et que le sujet va s'approprier. « Utilisant » l'autre, le sujet fait appel à des références externes pour résoudre un problème.
- *L'espace d'auto-référentialité*, celui du « faire tout seul » ; il s'agit de l'espace dans lequel le sujet est autonome et parvient à résoudre la tâche seul. Les schèmes, les connaissances du sujet sont le moyen d'aboutir au résultat désiré. Des références internes lui permettent de résoudre un problème.

Ces deux espaces coexistent dès 2 ans, mais ils ne sont pas coordonnés, alors qu'ils le sont à 4 ans. La question est de savoir comment s'opère cette mise en relation. Lorsque l'action est complexe pour l'enfant de 2 ans, c'est-à-dire qu'elle est d'un niveau plus élevé que le sien, l'enfant a recours à l'interaction pour venir à bout de la difficulté. Le recours à l'interaction exprime le besoin de faire appel à des références externes pour planifier et accomplir une action plus complexe, par quoi l'enfant s'approprie du savoir, des connaissances, voire des procédures de l'autre. Alors que le choix des résultats est possible, le choix des moyens ne l'est pas à 2 ans ; seule l'interaction permet d'aboutir à un résultat, ceci rend compte d'un mode de contrôle de l'action *top-down*. A 3 ans, le mode de contrôle est de type *bottom-up* ; en effet, l'enfant a le choix des résultats, comme à 2 ans, mais il a également celui des moyens. Il se centre sur les processus lui permettant d'auto-évaluer son niveau de compétence, initiant une différenciation entre l'espace d'auto-référentialité et l'espace d'hétéro-référentialité. Grâce à l'interaction, l'enfant élabore de nouvelles représentations adaptées qui rendront possibles l'utilisation de procédures. A 4 ans, le résultat complexe est obtenu quand l'enfant agit seul, grâce à ses propres procédures d'action. La possibilité de faire appel à des références internes, (dé)montrant que l'enfant a acquis lui-même des savoirs, est mise en évidence par l'utilisation des procédures d'action pour obtenir un résultat complexe.

N'ayant pas le choix des moyens à 2 et 4 ans, les enfants agissent respectivement par interaction et par procédures d'action afin d'atteindre le but fixé préalablement. En revanche, à 3 ans, l'enfant différencie les moyens en plus des résultats ; toutefois il semble incapable de coordonner moyens et buts. Ceci suggère une régression des conduites à 3 ans : un manque d'organisation dans le contrôle de l'action. L'analyse factorielle montre que l'interaction n'est pas un facteur à part entière à 2 ans, procédures d'action et interaction «se confondant», alors qu'à 4 ans, l'interaction devient un facteur «indépendant» des procédures d'action, ce qui prouve leur différenciation.

De clivés à l'âge de 2 ans, les espaces d'auto- et d'hétéro-référentialité se relient et deviennent coordonnés à l'âge de 4 ans. Durant cette période cruciale du développement, la construction de la différence entre soi et autrui suppose un passage de l'utilisation à l'élimination de l'interaction et illustre, comme le dit Ratcliff, le passage de la dépendance interactive à l'autonomie cognitive.

La théorie de l'esprit

Dès 3 ans, l'enfant a conscience de la vie mentale (la sienne et celle d'autrui) et il est capable d'attribuer des émotions et des états mentaux à autrui. Vers 4-5 ans, l'enfant accède à la métareprésentation, concevant qu'une même réalité peut faire l'objet de représentations diverses (selon les individus, les contextes, etc.) et que certaines représentations peuvent être fausses. Dans le cadre de la théorie de l'esprit, on distingue différentes situations permettant d'étudier les connaissances que l'enfant a de la vie mentale, son accès à la métareprésentation.



- Les croyances relatives à un événement peuvent varier selon les individus ou avec le temps. Il s'agit des recherches sur l'inférence de *fausses croyances* (FC) telles que l'épreuve dite de «Maxi et le chocolat» et celle dite des «Smarties» testant les capacités de résolution du conflit entre contenu propositionnel (il est vrai que...) et attitudes propositionnelles (X croit que..., Y ne sait pas que...).
- Au plan intra-individuel, plusieurs représentations contradictoires d'une même réalité peuvent coexister et il faut les coordonner. Les situations dites de distinction entre apparence et réalité (AR) telle que l'expérience dite de la «pierre-éponge» permettent d'étudier cet aspect de la théorie de l'esprit.
- Un objet peut être représenté de différentes façons chez des sujets dont les points de vue sur cet objet diffèrent, ou «comment autrui conçoit-il ce que je vois?». Les épreuves de coordination de perspectives visuelles inter-individuelles (PV) telle que l'épreuve dite «chien-chat» ou de la «tortue» en sont des exemples.

Les recherches ont montré que l'enfant réussit dès 2 ans et 6 mois des tâches PV telles que les expériences dites «chien-chat». Il faut attendre une année de plus pour que l'enfant réponde correctement lors de l'expérience dite de la «tortue». Le développement se poursuit pour la majorité des enfants (75 %) avec la réussite d'abord des épreuves d'apparence-réalité (AR) vers 4 ans et demi, pour ne résoudre que 12 mois plus tard les épreuves de fausse croyance (FC). Seuls 25 % d'enfants montrent le pattern inverse de réussite (FC réussies à 4:6 ans et AR réussies à 5:6 ans). Il semble que les tâches PV soient un prérequis de la métareprésentation.

Melot & Angeard (2003) ont montré que si l'on entraîne des enfants à la résolution soit de tâches d'inférence FC, soit de tâches de distinction AR, l'effet de l'apprentissage se fait ressentir sur les deux types de tâches. On peut alors conclure que les deux tâches sont interdépendantes l'une de l'autre et que les processus permettant de les réussir sont similaires.

Les enfants sourds signeurs, en revanche, montrent un pattern de développement très différent: ils réussissent les épreuves FC bien avant les épreuves AR. Ceci serait dû aux caractéristiques de la langue des signes qui pour être maîtrisée, nécessite que le sujet se mette à la place de l'autre.

L'expression linguistique de l'espace

Les moyens linguistiques permettant d'exprimer une localisation spatiale ou un déplacement sont nombreux: adverbes, groupes prépositionnels ou verbes. Le locuteur peut, grâce à ces moyens linguistiques, se situer et situer autrui ou un objet dans un espace statique ou dans un espace en mouvement.

Martinot (2003a, 2003b) fait l'hypothèse qu'entre 3 et 4 ans, l'enfant travaille à l'élaboration de relations syntaxiques entre les mots plutôt qu'à utiliser des mots syntaxique-

ment autonomes tels que les adverbes. Le dépouillement d'un corpus de productions linguistiques d'un enfant entre 3 et 4 ans a permis de confirmer cette hypothèse. En effet, on constate que les premiers moyens linguistiques dont l'enfant dispose pour exprimer des localisations et des déplacements sont les adverbes. Jusqu'à 3 ans, les enfants privilégient l'utilisation d'adverbes en lien avec l'espace et le mouvement au détriment des groupes prépositionnels pour exprimer des localisations et des déplacements. Vers 3 ans, les verbes sont principalement utilisés sans complément. Enfin vers 4 ans, c'est grâce à la complexification de la syntaxe et à l'utilisation des verbes de déplacement avec le complément locatif que les enfants expriment les localisations spatiales et les déplacements.

En se penchant sur le nombre d'occurrences verbales concernées par l'expression spatiale, Martinot (2003a, 2003b) a mis en évidence, entre 3 et 4 ans, une forte augmentation des verbes construits avec un groupe prépositionnel (de 5 % à 31 %) et une importante diminution des adverbes locatifs (de 8 % à 4.7 %). De plus, les verbes prépositionnels expriment le déplacement et le mouvement sans déplacement dans une même proportion à 3 ans (26 % et 30 %), alors qu'ils sont utilisés essentiellement pour rendre compte de déplacements à 4 ans (61 % et 12.9 %).

L'étude transversale de Martinot (1999) portant sur les prépositions *à* et *dans*, les plus précoces et les plus fréquentes chez les enfants français, a montré que la fonction de la préposition *dans* varie avec l'âge. Avant 4 ans, cette préposition porte uniquement sur des noms locatifs et elle n'atteste une valeur temporelle qu'à partir de 4 ans. Alors que l'utilisation de *dans* présente de nombreux écarts par rapport à la langue, l'usage de la préposition *à* est correct pratiquement immédiatement et donne lieu à un fonctionnement beaucoup plus grammaticalisé, introduisant toutes sortes de noms, humains ou locatifs.

C'est donc un changement qualitatif dans l'expression linguistique de l'espace qui a lieu entre 2 et 4 ans : les moyens linguistiques restent inchangés, mais aux différentes étapes du développement l'un ou l'autre de ces moyens est privilégié. Le développement de l'usage de la préposition *dans* illustre la prise en considération d'un usage de cette préposition à la fois comme rendant compte d'abord d'une localisation, exprimant ensuite une notion temporelle. Par ailleurs, le fait que les progrès ne soient pas dus (exclusivement) à une augmentation du lexique renforce l'hypothèse de la co-existence de différents systèmes de référence et non pas de l'apparition d'un nouveau système de référence plus élaboré.

Conclusions et discussions

Les trois exposés ainsi que les recherches portant sur la localisation d'objets présentées dans l'introduction ont illustré la difficulté qu'ont les enfants entre 2 et 4 ans à différencier et à coordonner différents systèmes de référence, mais surtout ont mis en évidence les progrès qui ont lieu entre 2 et 4 ans en termes de différenciation et de coordination de systèmes de référence. Ils nous ont également donné les preuves de



la co-existence des différents systèmes de référence et ont confirmé que leur apparition n'est pas successive, comme Piaget semblait le supposer.

Les recherches de Ratcliff sur la planification et le contrôle de l'action ont montré que les espaces d'hétéro- et d'auto-référentialité sont d'abord clivés, pour ensuite se relier et se coordonner. D'après Ratcliff, l'interaction permet aux enfants d'atteindre ce mode de planification et de contrôle de l'action. Dans d'autres domaines, l'interaction est considérée indispensable à l'acquisition de la langue, à la compréhension et à l'attribution d'états mentaux.

Martinot, avec ses recherches sur l'expression linguistique de l'espace, a confirmé la co-existence des différents systèmes de référence en montrant que le progrès n'est pas quantitatif, n'est pas limité à un accroissement du lexique, mais que qualitativement l'enfant choisit d'autres moyens pour exprimer les localisations ou les déplacements. Gouteux et al. (2001) ont mis en évidence des recoupements entre les progrès observés dans la localisation d'objets dans l'espace et l'émergence de l'expression spatiale de l'espace.

Dans le cadre de la théorie de l'esprit, Melot a montré l'interdépendance entre les tâches AR et FC. Cette interdépendance est-elle limitée aux tâches utilisées dans ce cadre ? Les observations faites relativement à une « compétence » ou à un domaine peuvent-elles être généralisées afin d'expliquer le développement cognitif (ou non) d'autres compétences ou domaines ? Les processus utilisés par une compétence peuvent-ils être généralisés aux autres ? Si comme se le demande Martinot, il existe un parallélisme entre fonctionnement cognitif et fonctionnement de la langue, les acquisitions et les progrès propres à une compétence devraient se répercuter sur les autres compétences. Il faudrait alors (re)faire une « ébauche globale » du développement de l'enfant et ne plus étudier les conduites indépendamment les unes des autres. Tous ceux qui s'intéressent de près ou d'un peu moins près aux enfants – psychologues, éducateurs, linguistes, pédiatres, etc. – devraient partager et coordonner leurs savoirs, trop longtemps développés de façon cloisonnée. Loin d'être résolu, le problème des systèmes de référence suscite encore de nombreuses interrogations.

D'un point de vue plus « pratique », nos conclusions sont là pour nous rappeler que chaque fois qu'un adulte communique et interagit avec un enfant, il doit tenir compte des difficultés qu'a l'enfant à différencier et à coordonner différents points de vue. L'adulte doit rendre l'enfant sensible à l'existence des différences de points de vue. Il suffit pour cela, par exemple lors des jeux de cache-cache, de montrer à l'enfant que, bien qu'il pense qu'on ne le voit pas lorsqu'il est caché, il peut être vu selon l'endroit où l'on se place. Ou lorsque l'enfant nous donne l'un de ses dessins, il est important de justifier notre interprétation de son dessin et demander à l'enfant la justification de la sienne.



Bibliographie

- Gouteux, S., Vauclair, J. & Thinus-Blanc, C. (2001). Reorientation in a small-scale environment by 3-, 4-, and 5-year-old children. *Cognitive Development*, 16, 853-869.
- Martinot, C. (1999). Premières prépositions : dans ou à ? *Revue de Sémantique et de Pragmatique* 6. Presses universitaires d'Orléans.
- Martinot, C. (2003a). Mémoire d'habilitation à diriger des recherches : Pour une linguistique de l'acquisition - La Reformulation : du concept descriptif au concept explicatif, tome I/III, Paris Nord (13), février 2003.
- Martinot, C. (2003b). *The role of the verb in the constitution of grammar in French*. Dordrecht : Kluwer (sous presse).
- Melot, A.-M. & Angeard, N. (2003). Theory of mind : is training contagious ? *Developmental Science*, 6 (2), 178-184.
- Mounoud, P. (1996). Perspective taking and belief attribution : From Piaget's theory to children's theory of mind. *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3), 93-103.
- Mounoud, P. (1997). Coordination des points de vue et attribution de croyances : de la théorie de Piaget aux théories « naïves » de l'esprit. *Psychologie Française*, 42 (1), 31-43.
- Mounoud, P. (2000). Le développement cognitif selon Piaget. Structures et points de vue. In Houdé, O. & Meljac, C. (éd.), *L'esprit piagétien : Hommage international à Jean Piaget*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel*. Delachaux & Niestlé : Neuchâtel.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole*. Delachaux & Niestlé : Neuchâtel.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin : Paris.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Ratcliff, M. (1995). Le développement de la temporalité chez l'enfant de 2 à 4 ans. Thèse n° 218, Université de Genève, FPSE.



Hétéronomie, égoцентриisme et... coopération

Communication

Par Olivier Real del Sarte¹

Résumé

Notre position de thérapeute de famille d'inspiration systémique nous a incité à revisiter la théorie piagétienne de la coopération. Si pour Piaget l'aspect affectif de la coopération et de la réciprocité se dérobe à l'interrogation, il n'en demeure pas moins vrai que dans ses investigations autour du jeu de règles et de la notion de justice, Piaget nous a indirectement donné les bases d'une construction psychogénétique des relations de coopération.

La réciprocité entre pairs témoignée par l'enfant préopératoire est plutôt de type « donnant-donnant » (troc), dans laquelle un bon mouvement s'inscrit en réaction immédiate à un bon mouvement (geste d'offrande ou d'apaisement, le prêt ou le partage d'un jouet ou d'une activité...). Quand le sentiment de reconnaissance cesse d'être vécu, le partenaire ne peut s'attendre à un retour assuré. Si, à cette étape de son développement, l'enfant ne se sent pas obligé dans l'échange réciproque entre pairs, c'est que pour lui la loi morale consiste encore uniquement en règles imposées par l'adulte et les aînés. C'est dans ce sens que nous parlerons de « coopération forcée » ou de « donnant-donnant garanti et imposé par l'adulte ». Il y a d'ailleurs chez l'enfant un désir de convergence et d'accord avec le point de vue des aînés qui permet de comprendre en quoi, aux premiers stades du développement, l'égoцентриisme va de pair – paradoxalement en apparence – avec l'hétéronomie et la dépendance de l'autorité de l'adulte qui marquent le respect unilatéral. Cette liaison fonctionnelle entre égoцентриisme et hétéronomie situe le rôle médiateur et activateur de l'adulte auprès du jeune enfant et de son groupe de pairs.

Présentation et opérationnalisation du concept de coopération

En tant que thérapeute d'inspiration systémique, je me suis intéressé aux différentes figures de l'échange intersubjectif. Une des formes d'échange qui me paraît des plus fondamentales pour le clinicien, c'est la coopération. Plus précisément, nous parlerons de la relation de coopération dans sa dimension inter-générationnelle (verticale) et intra-générationnelle (horizontale) (Salem, 1996).

¹ Psychothérapeute, Genève.

Si ce thème est reconnu comme important par beaucoup de thérapeutes d'inspiration systémique (Ausloos, 1995) et par les différentes écoles auxquelles ils appartiennent, leur traitement de ce sujet mériterait d'être poursuivi et complété dans la mesure où ils n'ont pas un modèle évolutif qui permette d'en indexer les étapes. C'est pour cela que les travaux d'épistémologie génétique de Piaget et de Cellérier² m'intéressent particulièrement. Cet intérêt de clinicien pour ce que j'appellerai la dimension psychosocio-génétique de la relation de coopération peut croiser celui des pédagogues pour ce concept – d'où la présente contribution.

Piaget traite directement de la coopération dans les *Six études de psychologie* (1964/99) et dans ses *Études sociologiques* (1965/77). Évidemment il l'aborde dans ce livre fondamental et essentiel qu'est *Le Jugement moral* (1932/69), mais son abord est plus indirect. Il en parle aussi indirectement dans ces grands ouvrages que sont *La Naissance de l'intelligence* (1936/77) et *la Représentation de l'espace*. Dans les *Études sociologiques*, Piaget définit la coopération comme étant la *réciprocité entre individus autonomes*. C'est là une définition qui capture la dimension opératoire de la coopération dans la mesure où elle implique des individus libres, c'est-à-dire dire libres dans leur consentement à coopérer. Dans le même ouvrage et dans les *Six études*, la coopération apparaît comme la *coordination des points de vue des exécutants d'une tâche*. «Coordination des points de vue» peut se traduire chez Piaget en termes de coordination des moyens et des fins de deux ou plusieurs agents dans l'exécution d'une tâche, et plus particulièrement, dans l'univers de problème qui nous concerne, dans un processus d'échanges de prestation et de contre-prestation. Dans cette perspective, nous avons traduit la coopération comme l'action de *prêter mes schèmes de spécialistes en division interindividuelle du travail, à titre de moyens ou de sous-schèmes pour la réalisation des finalités du partenaire, afin de recevoir en échange les moyens dont il dispose pour la réalisation de ses finalités* (et vice-versa). C'est la fable du scribe et du potier. Dans une société en division du travail qui a besoin de scribe et de potier, le potier va faire en peu de temps le pot dont le scribe a besoin et qu'il aurait eu beaucoup de mal à fabriquer; de même le scribe va pouvoir écrire en peu de temps la lettre que le potier aurait mis plusieurs heures à rédiger.

Perspective psychogénétique sur la coopération

Les premières articulations et différenciations des moyens et des fins

Qu'en est-il de la psychogenèse de la coopération? Qu'en est-il en particulier au moment de la petite enfance? En saisissant la coopération comme une articulation moyens/fins, nous pensons pouvoir suivre les étapes de sa construction au cours du développement. Pour Piaget, le début de l'intelligence sensori-motrice se caractérise par l'émergence de la coordination moyens/fins. Dans la *Naissance de l'intelligence*, il observe au quatrième stade sensori-moteur des comportements d'écartement de

² G. Cellérier, Cours d'épistémologie génétique et de cybernétique, 1985-1990, FPSE-Université de Genève.



l'obstacle pour atteindre un spectacle intéressant. Âgé de 9 mois et 17 jours, Laurent soulève un coussin pour chercher un étui à cigares. Lorsque l'objet est complètement caché, l'enfant soulève l'écran avec hésitation ; mais lorsqu'une extrémité de l'objet apparaît, Laurent écarte d'une main le coussin et cherche de l'autre à dégager l'objectif. L'acte de soulever l'écran est donc entièrement distinct de celui de saisir l'objet désiré et constitue un moyen autonome, dérivé sans doute des actes antérieurs analogues (écarter l'obstacle, déplacer et repousser les corps faisant barrière, etc.). Le rôle déterminant est ici dévolu aux finalités que le sujet se donne et aux moyens qu'il trouve pour les réaliser ; et selon Piaget (1936/77), « l'action d'écarter l'obstacle constitue nettement un schème transitif différencié du schème final » et « la subordination des schèmes transitifs aux schèmes finals, donc des moyens aux fins, s'opère toujours par la coordination de schèmes indépendants ». Dans cette opération, l'enfant doit suspendre son but immédiat qui consiste à vouloir prendre l'objet *pour l'inscrire à l'agenda des tâches futures*. Il opère donc une inhibition de ce but pour lui substituer celui d'enlever l'obstacle, écran ou coussin. Il s'agit d'un schème de détour qui repose sur la recherche et l'activation d'un schème de moyen : saisir et enlever le coussin. Dans cette conduite, *un plaisir immédiat est remplacé volontairement par un déplaisir immédiat*, celui d'un déplacement du coussin représentant une conduite de détour. Cet effort de volonté est fait pour satisfaire un sous-but : laisser libre passage à la main qui va permettre à l'enfant d'atteindre son but. Avec cette vision plus fonctionnaliste que structuraliste, nous sommes conscient de dépasser la conception paralléliste de Piaget entre affectivité et intelligence. La volonté et l'affectivité font organiquement partie de l'acte de cognition ; il ne s'agit pas d'une simple comparaison entre deux fonctionnements parallèles comme on peut en voir l'exposé dans les *Six études* : « la volonté est *simplement une régulation devenue réversible* et c'est en cela qu'elle est comparable à une opération [...] lorsque le devoir est momentanément plus faible qu'un désir précis, elle rétablit les valeurs selon leur hiérarchie antérieure ainsi qu'en postulant leur conservation ultérieure, et fait ainsi primer la tendance de moindre force ».

En tant que clinicien – mais aussi dans le contexte de ce congrès –, il nous paraît inspirant de pouvoir considérer le moment émergent de l'articulation moyens/fins comme une étape-clé du développement. Le stade piagétien de la différenciation des moyens et des buts correspond en effet au moment où l'enfant commence à pointer du doigt ; il commence à avoir une proto-représentation de l'autre comme agent possible pour la réalisation de ses désirs, ce qui va lui permettre d'interagir de façon plus efficace tant avec le monde des sujets que des objets. A 9 mois le nourrisson, tout en pointant du doigt, regarde la figure d'attachement ; et il va bientôt tenter « l'aventure du mot ». Il cesse de répondre directement à l'objet. Il signifie qu'il désire un objet et qu'il est capable de s'orienter vers une figure d'attachement dont il va pouvoir essayer de manipuler les représentations mentales pour qu'elle s'oriente vers l'objet convoité. Si l'on se réfère à l'ouvrage de Stern (1989), on peut rapprocher ce quatrième stade sensori-moteur du moment où, « entre le septième mois et le neuvième mois de vie, les nourrissons font progressivement la découverte capitale que les expériences subjectives, le 'contenu' de l'esprit, peuvent être partagées avec quelqu'un d'autre...

Pour qu'une telle expérience puisse avoir lieu il faut qu'il existe un cadre commun de significations et de moyens de communications tels que les gestes, les postures ou les expressions faciales». Toujours selon cet auteur, le nourrisson est dès lors projeté dans ce qu'il appelle «le domaine du lien interpersonnel».

Les figures de la coopération chez le jeune enfant

Si, à partir de ce fil d'Ariane de l'articulation des moyens et des fins dont nous avons rappelé l'importance psychogénétique, on suit la construction de la coopération chez le jeune enfant, on va pouvoir considérer plusieurs stades, notamment un stade où les enfants poursuivent chacun leurs objectifs propres, peu importe s'ils sont contradictoires avec ceux du voisin. L'échange à ce niveau s'apparente plus à ce que Piaget appelle dans le *Jugement moral* un «monologue collectif» formé par la juxtaposition de monologues qu'à un véritable dialogue. Cela ne veut pas dire que l'enfant est incapable d'échanges coopératifs : les offres qu'il manifeste à ce niveau peuvent être nombreuses, mais ne s'inscrivent pas dans une permanence avec un sentiment d'obligation réciproque liant les pairs d'échangeurs. Lorsque Piaget (1932/69) nous dit «Tout l'adulte est déjà dans l'enfant et tout l'enfant est encore dans l'adulte», il montre bien qu'il a conscience des capacités d'échange de l'enfant qui évolueront pour se différencier et se coordonner en coopération opératoire proprement dite. Il montre aussi que la réalisation psychologique imparfaite du sujet épistémique que constitue l'adulte peut fonctionner à des niveaux d'échanges tout à fait similaires à celui d'un enfant préopératoire !

La réciprocité entre pairs témoignée par l'enfant préopératoire est plutôt de type donnant-donnant, dans laquelle un bon mouvement s'inscrit en réaction immédiate à un bon mouvement : un geste d'offrande ou d'apaisement, le prêt ou le partage d'un jouet ou d'une activité. Mais il ne s'agit pas encore d'une réciprocité dont l'obligation est intériorisée dans le contexte d'un but commun à atteindre. *C'est sous l'influence du sentiment de reconnaissance dans l'ici et maintenant que l'enfant réagit.* Quand ce sentiment de reconnaissance cesse d'être vécu, le partenaire ne peut s'attendre à un retour assuré. Si, dans cette étape de son développement, l'enfant ne se sent pas obligé dans l'échange réciproque entre pairs, c'est que pour lui la loi morale consiste encore uniquement en règles imposées par l'adulte et les aînés. C'est dans ce sens que nous parlons de coopération forcée ou de *donnant-donnant garanti et imposé par l'adulte*. L'enfant prend en effet un grand plaisir à imiter les usages réglés des aînés ; mais comme on le voit dans le jeu de billes, en pratique il n'en comprend pas la raison d'être et joue essentiellement pour lui-même, c'est-à-dire pour le plaisir de faire comme les grands. Aux premiers stades du développement, il y a chez l'enfant un désir de convergence et d'accord avec le point de vue des aînés qui permet de comprendre en quoi, paradoxalement en apparence, l'égoïsme va alors de pair avec l'hétéronomie et la dépendance de l'autorité de l'adulte. Cette *liaison fonctionnelle entre égoïsme et hétéronomie* a peu été explicitée par Piaget. Peut-être que s'il l'avait fait d'avantage, on l'aurait moins accusé de ne donner qu'un rôle secondaire aux interactions sociales. Ce qui nous paraît en tout cas établi c'est que, sans ce passage par cette



situation d'hétéronomie (ou de «respect unilatéral»), l'enfant ne pourra entrer dans les positions de coopération autonome des stades suivants. Cette situation d'hétéronomie est en effet une étape fonctionnellement indispensable pour que l'enfant s'imprègne des règles, des coutumes, des mythes transmis par le «géant sociogénétique» sur les épaules duquel il se tient. Ce géant, ce sont les traditions de la société dans laquelle il vit, et particulièrement celles de sa société et microculture familiale. Bien des psychologues se rejoignent pour dire que sans appartenance, il n'y a pas de développement possible. De même, sans appartenance il n'y a pas d'échange possible parce qu'il n'y a pas d'interface de communication entre les échangeurs. L'appartenance à un groupe repose sur l'acquisition du «pool psychogénétique» qui lui est propre et qui définit sa culture particulière. Ce pool des schèmes communs à l'ensemble des membres du groupe culturel a pour effet que tous les membres de la tribu vivent dans une *réalité partagée*, selon l'expression de Skemp. Dans cette perspective, la fonction première de la tradition est de transmettre un noyau initial de schèmes communs assurant la communication entre parents et descendants, qui permette l'amorçage de la psychogenèse dirigée qui constitue la tâche principale du cahier des charges du *parenting* des enfants humains. Sans cette transmission, une hypothétique génération suivante formerait, selon une boutade de Minsky, une «collection de génies autistiques» et, serions-nous tentés d'ajouter, «de sociopathes»... C'est dans cette direction d'appartenance et d'éducation – plutôt que d'instruction – que devraient pouvoir se diriger les compléments à l'éducation parentale que sont les crèches ou les jardins d'enfants.

La suite du processus

Nous nous sommes arrêtés sur cette figure proto-coopérative du «donnant-donnant garanti et imposé par l'adulte» dans la mesure où elle pouvait s'inscrire dans les thématiques abordées par ce congrès. Avant de terminer, nous aimerions rapidement baliser les étapes suivantes de la genèse de la coopération. On assiste en effet, autour de l'âge de 7 ans, à une coopération autonome naissante. Le troc cette fois n'est plus concrètement garanti par l'adulte. Il s'apparenterait à un donnant-donnant avec contrôle concret et à court terme des échangeurs sur l'échangé. On serait proche de cette figure de l'échange thématisée par Axelrod (1992) dans le jeu du «dilemme du prisonnier» sous la forme du «*Tit for Tat*»: à chaque coup le joueur peut vérifier si son partenaire joue la carte de la coopération et peut donc ajuster sa réponse en conséquence. Le processus de la coopération opératoire proprement dit nous paraît pleinement explicité par Piaget dans les *Études sociologiques*, particulièrement dans son chapitre sur «les valeurs qualitatives en sociologie». Pour qu'il y ait coopération opératoire, il s'agit de pouvoir introduire le virtuel dans l'échange. C'est cette capacité qui permet de passer du donnant-donnant au donnant-promis. Plutôt qu'une focalisation sur la réciprocité de l'échangé, ce type d'échange implique une centration sur la permanence axiologique des échangeurs. C'est la confiance en la permanence du système de valeurs des échangeurs qui permet la reconnaissance, agendée dans le temps, de la dette et du crédit. Comme le souligne Piaget, «c'est la reconnaissance qui permet de passer du virtuel de la dette et du crédit au réel du droit et de l'obligation».



Cette centration éthique sur la permanence des échangeurs est un levier fondamental du processus thérapeutique, notamment dans le cadre des thérapies de couple et de famille. Nous pensons qu'elle doit être aussi un point d'attention central pour le pédagogue dans l'encadrement des relations de coopération entre pairs dans le groupe-classe.

Bibliographie

Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles*. Ramonville: Éres.

Axelrod, R. (1992). *Donnant donnant. Théorie du comportement coopératif*. Paris: Odile Jacob.

Piaget, J. (1969, 1^{re} éd. 1932.). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.

Piaget J. (1999, 1^{re} éd. 1964). *Six études de psychologie*. Paris: Denoël.

Piaget, J. (1977, 1^{re} éd. 1965). *Études sociologiques*. Genève: Droz.

Piaget, J. (1977, 1^{re} éd. 1936). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Salem, G. (1996). *L'approche thérapeutique de la famille*. Paris: Masson.

Stern, D.N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF.



Quel âge as-tu ? « Chai pas, faut qu’j’demande à ma mère »

Communication

Par Frank Jamet¹

Résumé

L’objectif de cette recherche est d’étudier la genèse de la notion d’âge chez l’enfant de 3 à 5 ans. A quel âge les enfants sont-il en mesure de donner leur âge ? Quels sont les arguments qui justifient leurs réponses ? 71 enfants ont été interrogés dans le cadre d’un entretien clinique piagétien. Les résultats montrent que, dès 3 ans, l’enfant est en mesure de répondre correctement à la question « Quel âge as-tu » ? Entre 4 et 5 ans, les justifications évoluent de la référence aux parents jusqu’à un début de quantification. On constate également qu’il est mesuré de préciser l’âge qu’il avait avant son anniversaire et l’âge qu’il aura lors du prochain anniversaire.

Introduction

L’objectif de ce travail est de présenter les premiers résultats d’une recherche sur la genèse de la notion d’âge chez l’enfant de 3 à 5 ans, travail qui s’inscrit dans une perspective développementale plus large. Après avoir brossé un état de la littérature sur le domaine, nous développerons un modèle théorique pour rendre compte ensuite des performances des enfants. Nous terminerons notre propos par une illustration à l’aide de protocoles individuels.

Si la littérature sur le concept de temps est abondante (Crépault, 2003 ; Jamet, 1999), traduisant sa complexité, si bon nombre d’études sur le temps-convention ont été conduites (Friedman 1990, Godard & Labelle, 1998), les travaux spécifiques sur la notion d’âge sont, à notre connaissance, plus rares. L’examen de la littérature nous montre que la majorité des études porte sur des populations occidentales (Binet & Simon, 1908 ; Decroly, 1932 ; Looft, 1971 ; Piaget, 1946 ; Ziadé, Cronier & Zazzo, 1981). A notre connaissance, seuls deux travaux s’inscrivent dans le cadre d’une approche culturelle comparative (Aaron, 1969 ; Koudou-Kessie, 1991).

Les premières données sur la notion d’âge se trouvent dans l’échelle métrique d’intelligence de Binet & Simon (1908). A 6 ans, il est attendu que la majorité des enfants réponde correctement à la question « Quel âge as-tu ? ». La réponse prévue porte sur la valeur numérique « j’ai 6 ans » et non pas sur la date de naissance. Les auteurs

¹ Maître de conférence, IUFM de l’Académie de Rouen et Université de Paris 8.



remarquent que si l'enfant commet une erreur, elle porte souvent dans le sens d'un rajeunissement.

Decroly (1932) consacre le texte le plus conséquent sur cette notion. Méthodologiquement, l'auteur recourt, d'une part, à l'étude de protocoles en questionnant sa fille entre l'âge de 4 et 6 ans, et d'autre part présente des données quantitatives recueillies sur une classe d'enfants «tout venant» et sur quelques enfants de classe spécialisée.

L'étude des protocoles individuels permet à Decroly de broser un tableau des compétences du jeune enfant d'un point de vue développemental. L'enfant de 4 ans peut indiquer son âge, sans pour autant savoir ce que cela représente. En effet, l'âge est lié à la taille. L'auteur observe que ces deux notions sont initialement confondues. Elles ne sont pas reliées à l'idée de nombre mais plutôt à celle de croissance («plus on mange, plus on est grand») ou à une notion plus générale : «c'est une grande fille parce qu'elle a beaucoup d'affaires, elle». A 4;5 ans, les qualificatifs de *jeune*, *vieux*, *plus jeune* et *plus vieux* sont associés à l'âge (c'est un vieux chien, c'est un vieil homme). Entre 4;5 et 4;6 ans, l'enfant estime l'âge de ses poupées en fonction de leur taille. Lorsque le jugement porte sur des personnes, la barbe constitue un nouveau critère. Pour l'enfant de cet âge, il signe un âge avancé. A 5 ans, l'enfant pense que l'on change d'âge en fonction de la décision paternelle. Il faut attendre l'âge de 5;1 ans pour que l'enfant s'intéresse à l'âge des autres. La construction de la pensée diachronique, pensée qui consiste à s'interroger sur l'évolution du passé et du futur des choses, apparaît vers 5;3 ans. A 5;4 ans, l'enfant sait que s'il grandit, les autres grandissent également. A 5;5 ans, on observe encore l'attribution de son propre âge à celui d'autrui. A 5;6 ans, la notion d'âge se lie avec le savoir. L'enfant de 5;10 ans s'interroge sur l'âge qu'il a à sa naissance. Sa réponse est alors : «j'ai 1 an». A 5;11 ans, l'enfant est étonné d'entendre qu'un animal a un âge. Pour l'âge de l'année antérieure, il semble que vers 6 ans, la majorité des enfants donne une réponse exacte. Decroly explique cette réponse par la concordance du développement de la notion de nombre. Il en va de même pour l'année postérieure.

Les résultats des enquêtes collectées par Decroly montrent qu'à 6 ans, les enfants sont en mesure de donner une réponse exacte aux questions «Quel âge avais-tu l'année dernière ?» et «Quel âge auras-tu l'année prochaine ?». A 7 ans, certains enfants commencent à répondre qu'ils connaissent leur âge sans pour autant faire référence aux dires de leurs parents, ainsi que l'âge à leur naissance.

Pour Piaget (1946), la notion d'âge se construit de la même manière que la notion de temps dans ses rapports avec la vitesse et l'espace. Elle se développe au travers de trois stades.

Durant le premier stade, les âges sont indépendants de l'ordre des naissances et les différences d'âges peuvent se modifier avec le temps. Les enfants n'arrivent pas à affirmer qu'ils sont nés après leurs aînés. Ils s'attribuent fréquemment une antériorité.



Avec le second stade, c'est tantôt la succession correcte qui précède la compréhension des durées, tantôt la durée correcte qui précède la succession. Dans le premier cas, l'enfant saura sérier les naissances, mais il n'en conclura pas à la permanence des différences d'âges; et dans le second cas, il découvre que ces différences se conservent mais il n'en conclut pas à l'ordre des successions correctes des naissances. D'autres sujets comprennent la conservation des différences d'âges (durée de vieillissement) mais sont dans l'impossibilité de conclure à l'ordre correct de la succession des naissances. Le sujet peut sans difficulté affirmer la différence de cinq ans entre son ami et lui, mais se trouve dans l'incapacité de conclure qui est né le premier. Cette évolution, par rapport au stade précédent, est le résultat d'intuitions articulées qui portent soit sur l'ordre des naissances, soit sur les différences d'âges.

Au dernier stade, l'enfant est à même de coordonner l'ordre de successions des naissances et l'emboîtement des âges avec une conservation exacte des différences. Cette évolution est tout à fait identique à la construction du temps «physique».

La construction de l'âge consiste à coordonner des mouvements et des vitesses. La croissance équivaut aux trajectoires spatiales, et la rapidité plus ou moins grande de cette croissance correspond aux différences de vitesse. Dans les deux domaines (temps physique et âge) au stade I, il y a confusion de la durée avec le chemin parcouru, comme il y a confusion entre l'âge et la taille. Dans les deux cas, il y a incompréhension de l'ordre des événements, par indifférenciation de la succession temporelle et de la succession spatiale. Au stade II, on observe une correction partielle des intuitions primitives de la notion d'âge comme celle du temps «physique». Le troisième stade est caractérisé par une coordination de nature opératoire grâce au groupement des rapports en jeu. Le sujet parvient à déduire, indifféremment, les âges de l'ordre des naissances ou à déduire l'ordre de la succession de l'emboîtement des âges.

La recherche de Looft (1971) a porté sur la relation entre la taille et l'attribution d'un âge chez l'enfant de 3 à 9 ans. Pour ce faire, il propose la tâche suivante: il présente à l'enfant 28 couples de dessins représentant des personnages à quatre périodes de la vie (premier âge, enfance, adolescence, âge adulte). Ces personnages sont de deux tailles. Si l'on croise tous les possibles et que l'on élimine les couples «même; même», on obtient 28 paires. La tâche de l'enfant est d'indiquer si les deux personnages ont le même âge ou si l'un des deux est plus âgé. Les résultats montrent que l'on passe de 40 % de réponses correctes à 3 ans à 81 % à 9 ans. Alors que la fréquence de jugements fondés sur la taille est de 6,7 (en moyenne) pour le sujet de 3 ans, cette dernière chute à 2,3 à 9 ans. L'auteur interprète ces résultats dans le cadre de la théorie piagétienne comme une traduction du primat du perceptif (caractéristique du stade préopératoire) sur celui des opérations. L'évolution des réponses observées à l'âge de 8-9 ans s'explique par l'accession de l'enfant à une forme opératoire de pensée.

Le travail de Ziadé, Cronier & Zazzo (1981) résulte d'un étonnement de Zazzo qui, au cours de nombreux examens cliniques, constate que, si certes l'enfant est en mesure

de répondre correctement à la question « Quel âge as-tu ? », il a beaucoup plus de mal à répondre à la question « Depuis combien de temps es-tu né ? ». Les auteurs ont interrogé 88 enfants de 6 à 10 ans à l'aide d'un questionnaire comportant cinq questions : « Quel âge as-tu ? », « Depuis combien de temps es-tu né ? », « Comment as-tu fait pour savoir ? », « Qui peut nous le dire ? », « Qui sait ? ». Les résultats montrent que la quasi-totalité des enfants de 6 à 10 ans interrogés répond correctement à la première question (« Quel âge as-tu ? »). En effet, seuls deux enfants donnent un âge inexact. On constate que si l'enfant de 6 ans donne son âge, il est dans l'incapacité de le justifier. En revanche, sa mère le sait. Il faut attendre l'âge de 10 ans pour que l'ensemble des enfants fournisse une réponse chiffrée exacte à la question « Depuis combien de temps es-tu né ? ».

Comme nous pouvons le voir, en fonction des différentes études, les âges de référence des compétences relatives à la notion d'âge diffèrent. Les raisons peuvent s'expliquer, entre autres, par les diverses méthodes de recueil des données. Si la littérature nous donne des points de repères quant à la maîtrise des compétences relatives à la notion d'âge, seule la théorie piagétienne offre un cadre théorique pour en expliquer l'évolution. La maîtrise de la notion d'âge implique, d'une part, la mise en œuvre et la coordination d'opérations complexes, et d'autre part, de disposer des connaissances relatives aux systèmes conventionnels. Ces opérations complexes relatives à l'ordre temporel portent sur la succession : « être né avant ou être né après » ; sur la simultanéité : « être né en même temps » ; sur la durée : « j'ai tel âge » mais également sur l'emboîtement des durées, la récurrence ainsi que la notion de cycle. Les connaissances nécessaires portent sur les systèmes du temps-convention comme les moments de la journée (matin, midi, après-midi, soir), les jours de la semaine, les mois de l'année, les saisons, les années. Les travaux de Piaget (1946a) montrent que ce n'est pas avant l'âge de 8 ans que l'enfant est en mesure de maîtriser ces opérations appliquées au temps. Il constate également qu'en fonction de certains dispositifs, cette maîtrise se décale dans le temps (Piaget, 1946b). Pour Friedman (1990), la mise en œuvre de ces opérations temporelles dans le domaine du temps-convention n'apparaît pas avant 9 ans et se poursuit jusqu'à l'adolescence lorsque l'on aborde la coordination des périodes historiques.

D'une manière générale, les travaux exposés dans la revue de questions montrent que la perspective temporelle relative à la notion d'âge s'accroît avec le développement du sujet. A 4 ans, l'enfant peut indiquer son âge en référence aux dires de sa mère (Decroly, 1932 ; Ziadé, Cronier & Zazzo, 1981). L'âge est, dans la perspective temporelle, réduit en un point. A 5 ans, il peut indiquer l'âge qu'il aura après son anniversaire (Ames, 1946). La perspective temporelle de l'âge s'inscrit dans un mouvement à deux unités. A 6 ans, elle acquiert davantage de mobilité. L'enfant connaît l'âge qu'il avait avant et celui qu'il aura après son anniversaire (Decroly, 1932). A 10 ans, l'âge est déduit à partir d'un calcul (Ziadé, Cronier & Zazzo, 1981).



L'introduction de la mobilité dans la perspective temporelle relative à l'âge est tout à fait compatible avec les travaux de Piaget (1946a) en ce qui concerne les opérations temporelles, mais également avec les modèles néopiagétiens (Case & Okamoto, 1996; Halford, 1993) et post-piagétiens (Crépault, 2003; Jamet 1999) pour ce qui touche à la capacité de traitement de l'information.

Nous faisons l'hypothèse que :

- l'évolution de la nature des arguments pour justifier l'âge devrait être le suivant : (1) la référence aux parents (Decroly, 1932; Ziadé, Cronier & Zazzo, 1981), (2) la référence à l'anniversaire et enfin (3) se fonder sur une justification quantitative (Piaget, 1946);
- l'enfant de 3-4 ans donnera son âge et échouera à indiquer celui qu'il avait avant et l'âge qu'il aura après (Decroly, 1932; Ziadé, Cronier & Zazzo, 1981). A 4-5 ans, il mentionnera l'âge qu'il aura l'année prochaine (Ames, 1946). A 5-6 ans, il sera capable d'indiquer son âge, celui qu'il avait l'année dernière et celui qu'il aura l'année prochaine (Decroly, 1932).

Méthode

Nous avons interrogé à ce jour 71 enfants, garçons et filles, âgés de 3 à 5 ans : 12 enfants de 3 ans (âge moyen 3;6 ans, min. 3;1, max. 3;11); 27 enfants de 4 ans (âge moyen 4;3 ans, min. 4;0, max. 4;11) et 32 enfants de 5 ans (âge moyen 5;4 ans, min. 5;0, max. 5;11). Ils ont été soumis individuellement à un entretien clinique piagétien.

Cet entretien a été structuré autour de deux thèmes, soit une douzaine de questions relatives à la notion d'âge : « Quel âge as-tu ? », « Comment sais-tu que tu as cet âge ? », « Pourquoi as-tu cet âge ? », « L'année prochaine, tu auras quel âge ? », « L'année dernière, tu avais quel âge ? », etc. et sept questions relatives à l'anniversaire : « Qu'est-ce qu'un anniversaire ? », « Qu'est-ce que l'on fête à un anniversaire ? », « Combien de bougies as-tu soufflé lors de ton anniversaire ? », etc. En fonction de l'âge, l'entretien clinique dure entre 10 et 25 minutes.

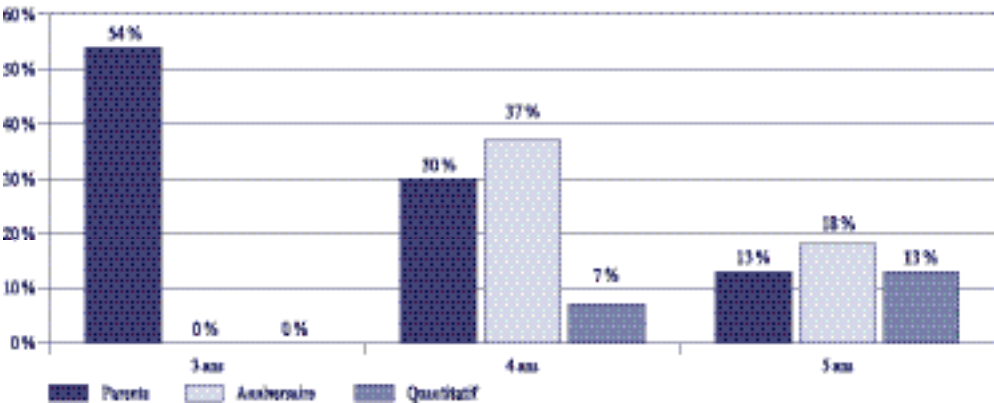
Résultats

Après avoir présenté les résultats à la question « Quel âge as-tu ? », nous examinerons la distribution des trois types de justifications : la référence aux *parents*, la référence à l'*anniversaire* et la référence à un *processus quantitatif* pour enfin examiner la profondeur de la perspective temporelle : connaissance de l'âge que l'on avait avant son anniversaire et celui que l'on aura après.

Les résultats montrent que 90 % des enfants de 3 ans donnent une réponse correcte à la question relative à l'âge, ainsi que la totalité des 4 ans et des 5 ans.



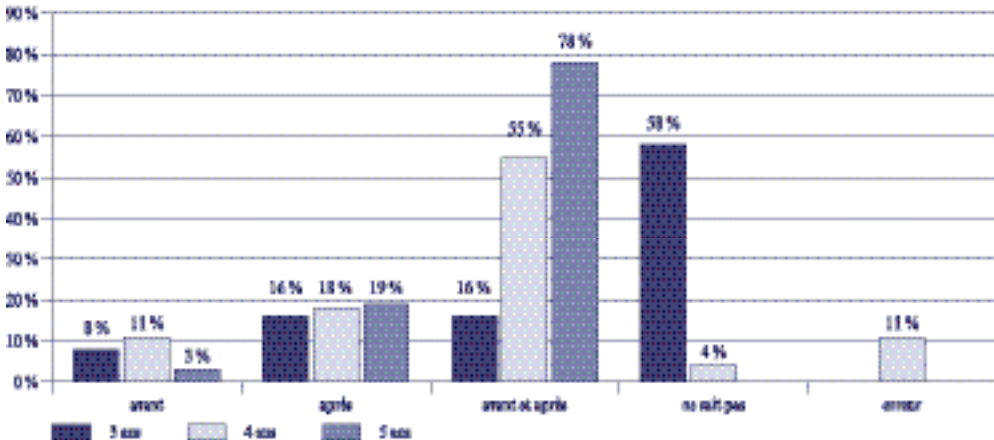
Graphique 1. Distribution des arguments qui justifient l'âge chez les enfants de 3 à 5 ans



Les arguments qui justifient la notion d'âge (Graphique 1) se distribuent comme suit : chez les 3 ans, 54 % des enfants justifient leur âge en se référant aux parents. En revanche, aucun ne se réfère à l'anniversaire ou à un argument de type purement quantitatif. Chez les 4 ans, on remarque que 30 % des enfants justifient leur âge sur la base des dires de leurs parents, 37 % le font en référence à leur anniversaire et 7 % utilisent un argument de type quantitatif. A 5 ans, la référence aux parents représente 13 % des justifications, celle à l'anniversaire 18 % et l'argument quantitatif 13 %.

A quel âge l'enfant est-il en mesure d'indiquer l'âge qu'il avait avant son anniversaire et l'âge qu'il aura après ?

Graphique 2. Distribution des réponses correctes aux questions «Quel âge avais-tu avant ton anniversaire?» et «Quel âge auras-tu après ton anniversaire?» chez les enfants de 3 à 5 ans, en %





Le Graphique 2 montre que 16 % des 3 ans, 55 % des 4 ans et 78 % des 5 ans sont en mesure d'indiquer l'âge qu'ils avaient avant leur anniversaire et l'âge qu'ils auront à l'anniversaire suivant. Chez les 3 ans, on observe que 8 % des enfants peuvent indiquer uniquement l'âge qu'ils avaient avant et 16 % uniquement l'âge qu'ils auront lors de leur prochain anniversaire ; 58 % ne savent pas répondre. Chez les 4 ans, on constate que 11 % donnent une réponse correcte seulement pour l'âge qu'ils avaient avant, 18 % seulement pour l'âge qu'ils auront à l'anniversaire suivant et 11 % commettent des erreurs ; 4 % ne savent pas répondre. Chez les 5 ans, 3 % ne peuvent qu'indiquer l'âge qu'ils avaient avant leur anniversaire, 19 % l'âge qu'ils auront après.

Discussion

Nous faisons l'hypothèse que l'évolution des arguments qui justifient l'âge des enfants entre 3 et 5 ans devrait être la suivante : d'abord référence aux *parents*, puis à la notion d'*anniversaire*, avant d'être de nature *quantitative*. Nos résultats montrent qu'entre 3 et 5 ans, la référence aux parents baisse (54 % à 3 ans, 30 % à 4 ans et 13 % à 5 ans). Il faut attendre l'âge de 4 ans pour que les enfants commencent à justifier leur âge en se référant à leur anniversaire (26 % à 4 ans et 34 % à 5 ans). Durant cette même période, un nouvel argument apparaît, de nature quantitative : « J'ai 4 ans parce qu'avant j'avais 3 ans et avant j'avais 2 ans », ou « J'ai 4 ans parce que j'ai eu mon anniversaire au mois d'octobre ». C'est entre 4 et 5 ans qu'apparaît l'argument purement quantitatif (7 % à 4 ans et 13 % à 5 ans).

Si certes, ces trois types d'arguments (parents, anniversaire, quantitatif) nous permettent de rendre compte des réponses de 50 % des 3 ans, de 70 % des 4 ans et de 52 % des 5 ans, l'examen des autres arguments fait apparaître une autre catégorie. En effet, on observe parmi les enfants de 3 ans, 4 ans et 5 ans un nouveau type d'argument : les doubles références du type *anniversaire-parents*, *anniversaire-grandir* ou *parents-argument quantitatif*. Alors que la majorité des arguments sont simples (*parents* 54 %, *parce que* 15 %) chez les 3 ans, 6 % recourent à la double référence *parents-quantitatif*. A 4 ans, 15 % justifient leur âge par une double référence du type *parents-quantitatif* (7,5 %) ou *anniversaire-parents* (7,5 %). Chez les 5 ans, les doubles références sont massives : 35 % des arguments sont de ce type. Elles se distribuent comme suit : 3 % sont de type *anniversaire-parents*, 6 % de type *parents-quantitatif* et 26 % de type *anniversaire-quantitatif*.

Ces doubles références sont intéressantes car elles peuvent traduire un mécanisme de passage entre un premier niveau de décentration : le recours à l'anniversaire, et une objectivation : la référence quantitative. Si l'on prend en compte ces arguments de type doubles références, en plus de nos explications, ils permettent de rendre compte de 75 % des réponses des 3 ans (*parents* 54 %, *parce que* 15 % et double référence *parents-quantitatifs* 6 %), de 89 % des réponses des 4 ans (*parents* 30 %, *anniversaire* 37 %, *quantitatif* 7 % et doubles références *parents-quantitatifs* 7,5 % et *anniversaire-parents* 7,5 %), et de 79 % des réponses des 5 ans (*parents* 13 %, *anniversaire* 18 %, *quantitatif* 13 % et doubles références *parents-quantitatifs* 7,5 % et *anniversaire-parents* 7,5 %).



quantitatif 13 % et doubles références *anniversaire-parents* 3 %, *parents-quantitatif* 6 % et *anniversaire-quantitatif* 26 %).

La seconde hypothèse portait sur l'incidence de l'âge sur l'évolution de la profondeur de la perspective temporelle, c'est-à-dire la capacité à indiquer l'âge qu'il avait avant son anniversaire et celui qu'il aura à l'anniversaire suivant. Nos résultats montrent que seuls 16 % des enfants de 3 ans peuvent indiquer à la fois l'âge qu'ils avaient avant et après leur anniversaire. Nos résultats sont conformes à ceux de Decroly (1932) et à ceux de Ziadé, Cronier & Zazzo (1981).

En revanche, on observe que 32 % des 3 ans et 73 % des 4 ans sont en mesure d'indiquer l'âge qu'ils auront l'année prochaine. Cette compétence est plus précoce que ne le laissaient penser les travaux d'Ames (1946) pour qui il fallait attendre 4-5 ans. Nous observons le même phénomène pour la compétence qui consiste à donner l'âge qui précède son anniversaire ainsi que l'âge que l'on aura au prochain anniversaire. Alors que pour Decroly, seuls les enfants de 5-6 ans répondent correctement à cette question, nos résultats montrent qu'entre 4 et 5 ans la majorité des enfants dispose de cette capacité (55 % à 4 ans 78 % à 5 ans). Ce résultat peut s'expliquer par le travail spécifique conduit par les enseignants sur la notion de temps-convention dans la classe. En effet, chaque matin, les enfants sont invités à manipuler les jours de la semaine, le quantième, le mois et l'année. L'anniversaire est fêté en classe et constitue un repère dans la frise du temps. De surcroît, ce travail s'effectue dans des groupes hétérogènes de 3 ans, 4 ans et 5 ans.

Conclusion

Cette première approche montre que dès l'âge de 3 ans, l'enfant dispose des compétences relatives à la notion d'âge. Ce travail mérite d'être développé en s'intéressant d'une part aux rapports que cette notion entretient avec l'organisation des jours, mois et années, et d'autre part aux questions relatives à l'âge, du type « Depuis combien de temps es-tu né ? » ou « Quel âge avais-tu à ta naissance ? ».



Bibliographie

Aaron, P.G. (1969). Two studies on concept development and their curricular implications. *National institute of education Journal*, 3, 28-32.

Ames, L. (1946). The development of sense of time in the young child. *Journal of genetic psychology*, 68, 97-125.

Binet, A & Simon, T. (1908).
Le développement de l'intelligence
chez l'enfant.
L'année Psychologique, 14, 1-94.

Case, R. & Okamoto, Y. (1996).
The role of central conceptual structures
in the development of children's thought.
*Monograph of the Society for Research
in Child Development*, 246, 1-215.

Crépault, J. (2003). Raisonnement
et psychogénèse du temps : de Störing
aux paradigmes et modèles du raisonnement
temporel. In F. Jamet & D. Déret,
*Raisonnement et connaissance : un siècle
de travaux*. Paris : L'Harmattan.

Decroly, O. (1932). *Études de psychogénèse*.
Bruxelles : Lamertin.

Friedman, W. (1990). Children's
representation of a pattern of daily activities,
Child development, 61, 5, 1399-1412.

Godard, L. & Labelle, M. (1998).
Le développement de la localisation dans
le temps chez des enfants de 5 à 9 ans
de milieux socio-économique différents.
L'Année psychologique, 98, 233-270.

Halford, G.S. (1993). *Children's
understanding. The development of mental
models*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Jamet, F. (1999). *Raisonnement temporel :
étude génétique de l'indécidabilité
de l'enfant à l'expert*.
Lille : Presses du Septentrion.

Koudou-Kessie, R. (1991). La notion
de temps chez les enfants ivoiriens
de 6 à 12 ans.
Bulletin de psychologie, 44, 246-255.

Looft, W.R. (1971). Children's judgements
of age. *Child development*, 42, 1282-1284.

Piaget, J. (1946). *Le développement
de la notion de temps chez l'enfant*.
Paris : PUF.

Ziadé, M., Cronier, F. & Zazzo, R. (1981).
« Quel âge as-tu ? » : une étude sur la notion
d'âge chez les enfants de 6 à 10 ans.
Enfance, 3, 133-140.



Écriture des nombres chez les enfants de 4 ans

Communication

Par El Hadi Saada¹

Résumé

Ce travail porte sur la connaissance et la construction du système graphique chiffré chez des enfants de 4 ans, et plus précisément sur l'émergence des premières représentations écrites des nombres². Cela nous a conduit à saisir la logique et l'organisation qui guident les activités écrites, au sens des schèmes numériques organisateurs des conduites. Ce qui permet de comprendre à la fois les obstacles cognitifs rencontrés par l'enfant dans la construction de l'écrit et les premières stabilités dans la réalisation de l'écriture de la suite des nombres – stabilités liées au principe (ou règle) d'invariance des entités chiffrées, c'est-à-dire au principe d'un prédécesseur et d'un successeur d'un nombre dans la chaîne numérique.

Rôle du comptage dans l'acquisition de l'écrit numérique

Pour Resnick (1989), l'émergence ou le fondement du nombre chez l'enfant trouve sa source dans les activités de quantification telles que comptage, énumération ou évaluation de collections d'objets ; ces activités passent progressivement de la *comptine* au *comptage* et au *dénombrement*. Par ailleurs, si, comme le rappelle Droz (1991), dès 2 ans le comptage constitue un moyen précoce d'exploration et d'évaluation des quantités, il constitue également un élément-clé dans l'acquisition *lexicale* des noms des nombres. Cette acquisition est structurée dans l'ordre croissant de la suite des nombres et conservée en mémoire dans cet ordre. Écrire des nombres, c'est d'abord reproduire leur suite. Comme nous allons le voir chez les enfants de 4 ans, les premières écritures numériques sont organisées de façon croissante et discontinue ; elles reposent, en partie, sur les schèmes numériques du comptage.

Le comptage va être aussi utilisé comme un moyen de recherche des chiffres manquants dans une suite ou dans la composition d'un nouveau nombre (écrit ou oral). Il

¹ Collaborateur scientifique, Service de la recherche en éducation, Genève.

² Ce travail se rattache à une recherche du SRED sur les connaissances initiales lors de l'entrée en 1^{re} enfantine (CE1). Elle a été réalisée d'octobre à décembre 2002 auprès de 112 enfants de 4 ans. Les données ont été recueillies sous forme d'entretiens individuels. Les domaines concernés étaient : (1) les connaissances numériques et logiques, (2) les activités langagières, (3) les représentations de l'environnement. La plupart des enfants interrogés ont fréquenté les crèches et jardins d'enfants.

sert alors de contrôle sémantique et syntaxique et permet à l'enfant de passer progressivement de la numération orale à la numération écrite, et de l'écrit à l'oral.

A cela s'ajoute qu'écrire, « c'est construire une représentation selon une série de règles socialement codifiées » (Ferreiro, 1988, p. 68). L'écriture numérique exige ainsi du sujet un double contrôle, l'un portant sur la planification des règles d'écriture et l'autre portant sur la syntaxe numérique. L'entrée dans l'écrit numérique s'effectue sous forme d'une *assimilation réciproque* entre la représentation graphique (le signifiant) des noms de nombres et les entités chiffrées (le signifié) et par l'établissement – contrôlé par les procédures de comptage – d'une relation biunivoque entre le signifiant imagé et le signifié graphique. Cette assimilation réciproque tend à être renforcée par les conditions d'apprentissage. Comme le note Meljac (1978, p. 64), « ce phénomène se comprend aisément. A partir d'un certain seuil (variable sans doute selon les enfants et le milieu), on apprend la suite des nombres en même temps que leur représentation graphique ».

Trois étapes peuvent être différenciées dans la réalisation de l'écrit numérique : la planification, la transcription et la révision, même si, par ailleurs, l'écrit ne se laisse pas réduire à cette procédure quelque peu linéaire (Flower & Hayes, 1981, Fayol & Gombert, 1987). Elle représente les différentes phases de la construction de l'écrit. Ces étapes sont : (1) *la planification*, qui fixe un but et les sous-buts à atteindre dans la tâche écrite ; (2) *la transcription*, qui repose sur les règles syntaxiques guidant la composition de l'écriture de la suite des nombres ; (3) *la révision*, qui exerce un contrôle sur le sens de la suite écrite par les procédures de comptage.

La transcription repose sur les principes suivants : (1) une seule entité chiffrée pour chaque nom oral de nombre (correspondance biunivoque) ; (2) le principe de l'ordre asymétrique (prédécesseur et successeur d'un nombre) lié au principe d'itération ($n + 1$) ; et (3) le principe du sens de l'écriture (de gauche à droite).

L'écriture des nombres : examen de quelques résultats

La tâche d'écriture se présente comme suit : l'expérimentateur met à disposition de l'enfant une feuille de papier et un crayon et l'invite à écrire en donnant la consigne suivante : « Peux-tu écrire les numéros, les chiffres ou les nombres que tu connais sur cette feuille ? ».

Deux thèmes sont abordés dans l'analyse des résultats : le premier porte sur l'écriture des nombres et le deuxième sur le phénomène des chiffres en miroir et/ou des inversions. Pour cette analyse, nous avons constitué des catégories en fonction de la nature des productions écrites des enfants.



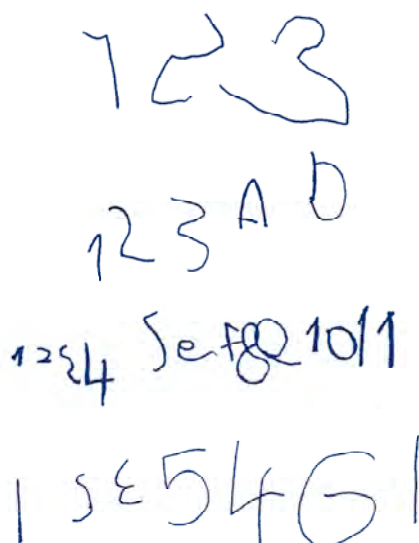
Nature des productions	Nombre d'enfants	Pourcentages
Chiffres de 1 à 5	31	29 %
Chiffres de 1 à 10	15	13 %
Chiffres de 1 à +10	6	5 %
Alphabétique/pictural avec la présence d'un chiffre	56	50 %
Sans réponse	4	3 %
Total	112	100 %

Productions numériques

Constituées par les écritures numériques, les trois premières catégories (1 à 5, 1 à 10 et 1 à +10) représentent 47 % des productions recueillies. Près de 1 enfant sur 2 produit donc une écriture chiffrée à 4 ans. Pour la première catégorie, 29 % des enfants réalisent l'écriture de la suite des nombres de 1 à 5 (beaucoup d'entre eux s'arrêtent entre 3 et 5). Ces enfants entrent ou amorcent à peine le processus de l'écrit. Dans la deuxième, 13 % écrivent la suite de 1 à 10. Et enfin, 5 % des enfants écrivent les nombres au-delà de 10.

Soulignons par ailleurs que ces 47 % d'enfants opèrent déjà une différence entre le code numérique et les autres codes graphiques en vigueur dans le milieu social. Dans une certaine mesure, ces résultats montrent aussi que 18 % d'enfants ont en partie acquis la connaissance écrite attendue en début de 2^e enfance (chiffres de 1 à 10 et plus).

Exemples de productions numériques



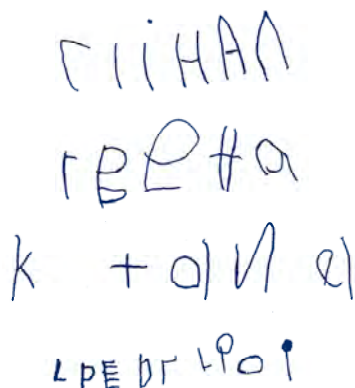
Ces écritures permettent d'observer les obstacles logographiques et grapho-moteurs que les enfants rencontrent pour élaborer et formuler chaque unité numérique dans sa forme et sa singularité graphique. Ces obstacles rencontrés sont reconnaissables dans les chiffres en miroir, dans les interférences logographiques entre chiffres et lettres et dans la maîtrise graphique de chaque unité.

Production alphabétique et picturale

La quatrième et dernière catégorie est composée de productions alphabétiques et picturales : 50 % des enfants écrivent souvent un chiffre (par exemple le chiffre 1) suivi d'objets dessinés et/ou de lettres. Ensuite, ces enfants « lisent » ou énumèrent les productions graphiques ou les pseudo-chiffres comme une suite numérique chiffrée. En fait, les éléments dessinés et les lettres sont comptés comme une série d'objets de la réalité.

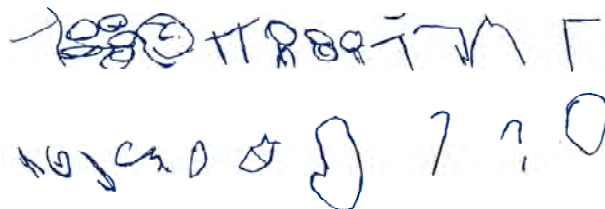
Pour les productions alphabétiques, lorsque l'enfant est invité à écrire des chiffres, il écrit des lettres (souvent celles de son prénom). Écrire est alors synonyme d'écriture des lettres, et preuve de connaissance valorisée par le milieu social et familial. En effet, l'écriture alphabétique occupe une place prépondérante aussi bien dans l'univers social que dans l'univers scolaire. Cependant, comme l'illustrent les exemples suivants, les lettres peuvent également comporter un élément chiffré (et des chiffres en miroir) avec quelques glissements entre lettres et chiffres.

Exemples de productions alphabétiques



Pour les productions picturales, les enfants formulent une suite de symboles dessinés avec la présence d'une graphie chiffrée (par exemple le chiffre 1). Pour certaines productions, on peut observer un début de formulation logographique : le chiffre 1 représenté par un petit bâton ou le 6 par une forme de boudin, etc. Faut-il rappeler que dans l'évolution de la représentation écrite, les réalisations picturales sont une forme de symbolisation antérieure à l'émergence de l'écrit numérique ? Ici elles représentent des objets (des jetons, des billes, des bâtonnets, des croix, des bonbons, des barres, etc.) tout en étant soumises aux schèmes de quantification dont elles dérivent.

Exemples de productions picturales

**Production en miroir et inversion**

La présence des chiffres en miroir dans les productions écrites est relativement nombreuse à cet âge. Ce phénomène fait partie intégrante de l'élaboration des entités numériques chez le jeune enfant et lui permet probablement d'identifier et de différencier progressivement chaque entité graphique chiffrée. Il atteste d'une recherche de l'invariance logographique entre les différentes entités graphiques qui peuvent paraître proches pour le jeune enfant. Dans le processus de la construction graphique, les chiffres en miroir persisteront longtemps dans l'apprentissage des nombres écrits puisque nous pouvons les identifier encore chez des enfants de 6 et 7 ans. Les résultats suivants ont été obtenus.

Nature des productions	Nombre d'enfants	Pourcentages
Présence des chiffres en miroir	54	47 %
Miroir et inversion	4	3 %
Productions sans miroir	54	47 %
Sans réponses	4	3 %
Total	112	100 %

Cette analyse est faite à partir de l'ensemble des productions recueillies, aussi bien numériques, alphabétiques que picturales, c'est-à-dire là où il y a présence des signes écrits. Nous observons que près de la moitié des enfants (47 %) produisent des chiffres en miroir. Ce phénomène peut être attribué, entre autres, à la proximité logographique entre certains chiffres et lettres qui occasionne des interférences entre les codes alphabétique et numérique. Par ailleurs, l'identification des mots ou des lettres au cours de cette période s'effectuerait sur des patrons visuels globaux (Frith, 1986) ou encore sur des traits visuels saillants des entités graphiques (Seymour, 1993). L'enfant imite ainsi les bonnes formes graphiques (sous la forme d'une bonne *Gestalt*) et opère des glissements inter-codes sous forme d'un processus d'assimilation déformante.

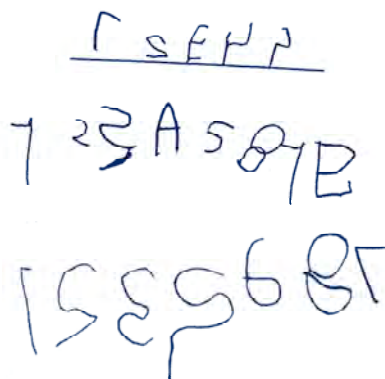
Il faut aussi relever que les enfants côtoient très tôt dans le milieu familial et social les lettres et les chiffres et qu'il y a donc synchronisme des apprentissages. Les parents et les professionnels de la petite enfance les familiarisent à l'approche de l'écrit alphabétique et numérique. Par des situations informelles (ou formelles), les enfants



apprennent simultanément les lettres et les chiffres. L'entrée dans l'écrit peut ainsi occasionner des problèmes de formulation en miroir qui trouvent sans doute leur origine dans les glissements inter-codes, alors que les inversions sont un problème intra-numérique. Les inversions observées sont de deux types : inversion de l'ordre des nombres (8-7-9 ou 6-8-7 dans les productions ci-dessous) ou écriture de toute une série de droite à gauche.

En se familiarisant avec et en apprenant deux codes graphiques à la fois, les enfants se trouvent confrontés à une lourde charge cognitive, avant qu'ils n'opèrent une différenciation progressive entre les codes. Cette différenciation est le plus souvent à leur charge et fait partie des processus d'apprentissage de l'écrit.

Exemples de production en miroir et inversions

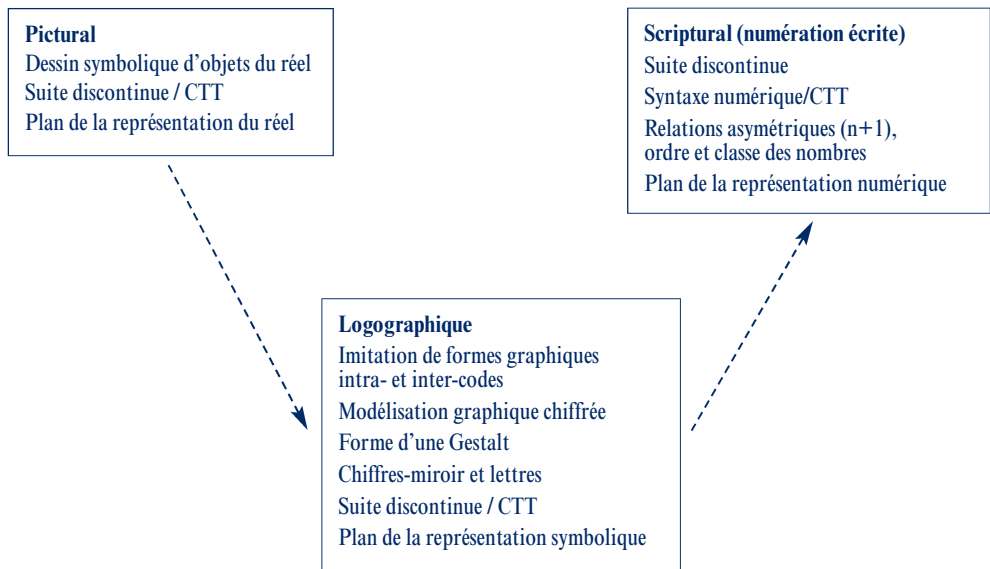


Comme on peut le constater, les productions en miroir peuvent être intra-code ou inter-codes : le A renvoie au 4, le F au 7, le e au 9, le E au 3, le 1 au 7 (ou inversement), le S au 5, le Z ou le S au 2, le 6 au 9 (inversement), le a au 6 (orientation de gauche à droite).

Construction et évolution de l'écriture des nombres

En guise de conclusion, comme le suggèrent les exemples ci-dessus, il semble que la construction de l'écriture des nombres chez le jeune enfant trouve sa source graphique dans la phase picturale qui progressivement donne lieu aux premières représentations logographiques. L'évolution peut être représentée de la manière suivante (avec CTT = correspondance terme à terme).

L'étape *picturale* est la reproduction de représentations imagées des objets du réel. L'enfant dessine une série d'éléments sous forme d'une suite discontinue inférant aux objets familiers à compter : des jetons, des bâtonnets, des billes, etc. Cette série est comptée comme une suite d'objets sous forme d'une correspondance terme à terme.



Légèrement décalée par rapport à la précédente, l'étape *logographique* relève de l'intériorisation du système symbolique chiffré par la représentation d'images graphiques ou schématiques. Le sujet se réfère aux nombres écrits, mais aussi à sa connaissance de la numération orale (assimilation réciproque entre le nom d'un nombre et l'intériorisation de son image écrite). La modélisation constitue momentanément un objet d'apprentissage en soi et comporte un certain nombre d'obstacles qui tiennent à son intériorisation chez le sujet. En effet, chaque entité chiffrée est élaborée en soi et en lien avec les autres, ce qui implique la maîtrise de leur tracé graphique.

L'étape *scripturale* est issue des deux étapes précédentes. Elle concerne les règles de compositions syntaxiques, codifiées socialement. A cette étape, les enfants commencent à écrire la suite des nombres en tenant compte d'un certain nombre de contraintes de composition, à savoir le principe d'une et d'une seule entité numérique dans la suite écrite (correspondant à la relation biunivoque entre le nom de nombre et l'entité chiffrée), le principe de l'ordre asymétrique ($n + 1$, prédécesseur et successeur d'un nombre), le principe du sens de l'écriture (de gauche à droite) et d'itération. Les nombres écrits sont alors progressivement utilisés comme un outil numérique. Cette phase participe à la construction de la syntaxe numérique dans la mesure où les nombres écrits entretiennent entre eux des relations. Ainsi, la construction passe du plan des objets au plan logographique et enfin à celui de la syntaxe scripturale.

Pour l'enfant, chaque étape constitue une conquête dans la construction de l'invariance numérique. Elle est reconnaissable, entre autres, dans la discontinuité des séquences numériques produites, dans la formation et la stabilité des signes logographiques et enfin dans les règles de la syntaxe numérique mise en œuvre par le sujet.



Deux décennies après les travaux de Meljac (1978) où elle n’observait aucune trace écrite chiffrée à 4 ans, nous observons qu’un enfant sur deux actualise les premières graphies de l’écriture du nombre. Il est fort probable que la question de la «scolarisation précoce» joue un rôle non négligeable dans cette acquisition.



Bibliographie

- Droz R. (1991). Les multiples racines des nombres naturels et leurs multiples interprétations. In Bideau, J., Meljac, Cl. & Fischer, J.P. (éd.), *Les chemins du nombre*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Fayol, M. & Gombert, J.E. (1987). Le retour de l'auteur sur le texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques, *Repères*, 73, 85-95.
- Ferreiro, É. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (éd.), *La production de la notation chez le jeune l'enfant*. Paris: PUF.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Flower, J.S. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Meljac, C. (1978). *Décrire, agir et compter*. Paris: PUF.
- Resnick, L.B. (1989). Developing mathematical knowledge. *American Psychologist*, 44, 162-169.
- Seymour, P.H.K. (1993). Un modèle du développement orthographique à double fondation. In Jaffré, J.P., Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. (éd.), *Les actes de la Villette* (p. 57-79).

© SRED 2005

Service de la recherche en éducation

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. 022 327 57 11 - Fax 022 327 57 18

<http://www.geneve.ch/sred/>

Responsable de l'édition: Narain Jagasia

narain.jagasia@etat.ge.ch

Imprimé à Genève en août 2005

ISBN 2-940238-14-6

Scolariser la petite enfance ?

Actes du deuxième colloque
« Constructivisme et éducation »

VOLUME I

Depuis quelques années, différents signaux indiquent non seulement une demande accrue à l'égard des institutions extra-familiales de garde et d'éducation de la petite enfance, mais également un intérêt de plus en plus ciblé autour de la question d'une quasi-scolarisation des très jeunes enfants (3 ans voire 2 ans, selon les pays). Cette pression scolaire réelle ou potentielle sur les très jeunes enfants pose un certain nombre de questions de fond – sociales, psychologiques et didactiques – auxquelles il importe de fournir, sinon des réponses définitives, du moins des informations et des éléments de réflexion permettant d'asseoir les choix qui devront être faits dans les années à venir.

Organisé en septembre 2003, le deuxième colloque « Constructivisme et éducation » avait pour objectif de recueillir ce que les différentes sciences concernées, mais aussi les professionnel-le-s de la petite enfance, enseignent aujourd'hui concernant l'éducation des 2-4 ans, et cela plus particulièrement en rapport avec le problème de la scolarisation précoce. Un tel avancement de la scolarisation, s'il peut répondre à des attentes sociales, est-il possible voire bénéfique pour l'enfant, compte tenu de ce que nous savons de son développement cognitif, émotionnel, affectif et social ? Ne contredit-il pas l'une ou l'autre des perspectives constructivistes mises en lumière lors du premier colloque « Constructivisme et éducation » ?

Le recueil des nombreux exposés présentés lors de ce colloque montre la grande diversité des points de vue et des opinions quant à l'éducation du jeune enfant. Il montre aussi que la question de la scolarisation précoce est aujourd'hui moins présente dans les préoccupations des scientifiques et des professionnel-le-s de l'éducation que celle de multiplier les lieux d'accueil de qualité, qui, tout en permettant aux parents de poursuivre leurs activités professionnelles dans de bonnes conditions, offrent aux jeunes enfants un environnement éducatif sécurisant et apte à favoriser leur développement et leurs apprentissages préscolaires.